



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS

PAULYENE LEITE GOMES LIMA

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UMA PROPOSIÇÃO
PEDAGÓGICA**

Porto Nacional - TO

2021

PAULYENE LEITE GOMES LIMA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Letras.

Área de habilitação:

Orientador: (Prof^a. Dr^a. Neila Nunes de Souza)

Porto Nacional -TO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- L732e Lima, Paulyene Leite Gomes.
A educação em direitos humanos - uma proposição pedagógica. /
Paulyene Leite Gomes Lima. – Porto Nacional, TO, 2021.
50 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Letras - Língua
Portuguesa e Literaturas, 2021.
Orientadora : Neila Nunes de Souza
1. Direitos humanos. 2. Cidadania. 3. Educação. 4. Ensino médio.
I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULYENE LEITE GOMES LIMA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – UMA PROPOSIÇÃO PEDAGÓGICA

Monografia apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Letras, foi avaliado para a obtenção do título de Graduação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 09/06/2019

Banca examinadora:

Prof.(a) Dr.(a)< nome do professor> Orientador (a), sigla da Instituição onde atua

Prof.(a) Dr.(a)<nome do professor> Examinador (a), sigla da Instituição onde atua

Prof.(a) Dr.(a)<nome do professor> Examinador (a), sigla da Instituição onde atua

Dedico este trabalho aos meus filhos, que são a razão para buscar ser o melhor, para eles e para que o mundo seja melhor, para eles também.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Neila Nunes de Souza, pela orientação atenciosa e incentivadora.

Ao Instituto Federal do Tocantins, pelas possibilidades infinitas de sucesso.

A todas as pessoas que participaram diretas e indiretamente na elaboração deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

PNEDH Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).
CDHM Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal (CDHM)
BNCC Base Nacional Curricular Comum
UFT Universidade Federal do Tocantins
ADPF Arguição de Descumprimento de Preceito
CNJ Conselho Nacional de Justiça
ADO Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão
CCJ Comissão de Constituição e Justiça
CSPCCO Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN
ONU Organização das nações Unidas
TCT Temas Contemporâneos Transversais
LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação

RESUMO

Este trabalho se propõe a apresentar uma discussão sobre educação e direitos humanos na medida em que esses direitos possam sair de um plano de conceitos abstratos e possam, efetivamente, fazerem parte do dia a dia de cada cidadão. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional oriente, num plano geral, a educação para a cidadania e os Parâmetros Curriculares Nacionais a expandam em forma de proposições mais amplas, ainda assim, o tema é muito discursivo e conceitual. O que se propõe é que o ensino dos direitos fundamentais seja ministrado como disciplina específica do Ensino Médio, fundamentalmente no formato em que se apresentam, principalmente, na legislação constitucional. Que se conheça ainda nesse plano, a incidência desses direitos na lei internacional, de forma que seu cumprimento possa ser demandado pelos sujeitos de direitos dentro das disposições legais. Entende-se que a instrumentalização dos cidadãos nesse sentido poderá proporcionar uma resignificação na existência dos sujeitos sociais e que o exercício de direitos deixe o plano dos discursos políticos para uma efetiva realização. Utilizar-se-á, para o trabalho, uma pesquisa qualitativa fundamentalmente bibliográfica.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Cidadania. Educação. Ensino Médio.

ABSTRACT

This paper proposes a discussion about education and human rights, reaching a non- abstract character and effectively being part of the daily life of every citizen.

Although the National Education Guidelines Act generally orients education towards citizenship and the National Curriculum Parameters cover broader propositions, the theme is still very discursive and conceptual. A possible approach would be teaching fundamental rights as a specific discipline in the High School, and how they are essentially presented in the constitutional legislation. It would also include the incidence of these rights in international law would also be learned, so that their compliance can be demanded by the subjects of rights within the legal provisions. It is understood that the instrumentalization of citizens in this sense may provide a re-signification in the existence of social subjects and that the exercise of rights leaves the plane of political speeches for an effective realization. A qualitative bibliographical research will be used for the study.

Keywords: Human rights. Citizenship. Education. High School

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS E A CONSTITUIÇÃO	13
2.1 Por uma legislação a ser construída e aplicada.....	17
3 A CIDADANIA COMO EXERCÍCIO DE EXISTÊNCIA SOCIAL	22
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	26
4.1 Direitos fundamentais e os temas transversais	33
4.2 BNCC – Base Nacional Curricular Comum e a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	36
4.3 Novo Ensino Médio	42
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Educação e direitos humanos são termos que, pela força de suas representatividades, se apresentam quase como autônomos de si mesmos, apesar dos incontáveis conceitos e definições que os estudiosos dos ramos possam, eventualmente, lhes atribuir. Por essa razão, optou-se, neste trabalho, por não se prender em conceituações a ponto de carrear uma posição ou teorias específicas.

Nesse sentido, a temática é tratada sob uma ótica que entenda a inserção humana nas relações sociais mas, também, a própria sociedade como mecanismo sujeito a determinados encaminhamentos e como ela recebe e absorve esse sujeito. Embora as condições sociais e políticas de uma sociedade não sejam, por si só, responsáveis por atrasos e descasos educacionais, é forçoso reconhecer que esses fatores atuam de forma decisiva nos resultados que todo sistema educacional visa alcançar.

Com relação aos direitos humanos essa equação é particularmente perversa. Se por um lado, os direitos se dispersam pelas mais variadas legislações, incluindo aí, inclusive, em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, por outro a desigualdade social, e uma certa tradição pátria de não dar à educação o valor que ela merece, faz com que uma enorme massa de cidadãos não sejam alcançados pelos benefícios do acultramento, que fará uma enorme diferença no sentido de instrumentalizá-los para a disputa das melhores oportunidades no mercado de trabalho e, mesmo, na forma como será tratado na sociedade.

Dessa forma, vê-se em trabalho que exploram essa temática a sua total pertinência uma vez que é uma discussão que deveria fazer parte permanente das agendas públicas e políticas do país. O reconhecimento, o exercício de direitos fundamentais ou sua não-incidência no dia a dia dos cidadãos é uma forma perversa de exclusão no que existe de mais primário para a existência da dignidade humana.

Este trabalho, portanto, procurou explorar o tema iniciando por expor, mesmo que de forma breve, a relação Direitos Humanos Fundamentais e Constituição, posto ser na Carta Magna que eles estão previstos, de forma até bastante extensa. A opção por esse tópico se deu em razão da pertinência de apontar, antes de uma

discussão específica no plano educacional, que os direitos fundamentais estão previstos como uma categoria primacial de direitos, estão no âmbito das cláusulas pétreas constitucionais e ocupando o topo da hierarquia uma vez que vêm descritos logo a partir dos princípios gerais da Constituição Federal.

Em seguida, tratou-se da dignidade como forma de existência social do cidadão. Embora a noção de dignidade humana seja indissociável da noção direitos humanos fundamentais, entende-se que a dignidade ocupa um espectro amplo no exercício de direitos e não apenas o que dizem respeito à individualidade (os direitos do cidadão, pela interpretação dos constitucionalistas, estão dispersos em quatro gerações, que vão dos direitos individuais, que podem ser identificados por serem personalíssimos até os chamados direitos difusos, que se dirigem ao direito coletivo).

Por fim, o trabalho aborda a relação direta de direitos humanos e educação, pautando, nesse caso, a forma como os parâmetros curriculares nacionais, relativos ao Ensino Médio, preveem, nas suas proposições, o ensino, os projetos pedagógicos, deverão contemplar uma formação voltada para a cidadania. Além de apresentar algumas posições teóricas e críticas de como esse tipo de ensino poderá ser oferecido em níveis diferentes de escolaridade.

Explorou-se, dentro da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, os chamados Temas Transversais, onde estão abordados temas como questões sociais, direito, ética, tolerância, etc. Bem como a forma como os estudos relativos às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são contemplados nessas disciplinas. Nesse sentido, extraiu-se, da BNCC, as proposições de ensino quanto às habilidades e competências que se pretende alcançar.

Embora a BNCC apresente, no âmbito dos temas transversais, temáticas sociais diversas, o que se propõe é que essas discussões sejam incorporadas ao conhecimento da legislação no que diz respeito aos direitos e garantias fundamentais. Isso porque, entende-se, que não basta educar o cidadão no sentido de respeitar as diferenças, praticar a tolerância, etc. É necessário instrumentalizá-lo no domínio dos instrumentos legais a fim de que o exercício desses direitos possam ser praticados com mais vigor na sociedade brasileira.

Pode-se citar, como exemplo de conhecimento de uma legislação protetiva ao indivíduo, de um modo geral, e ao indivíduo como pertencente às comunidades minoritárias, tanto o conhecimento da Constituição Federal e todo o arcabouço protetivo dos direitos individuais e coletivos, mas também a legislação infraconstitucional que, nesse momento, fez alterações importantes no Código Penal para fazer constar penalizações a condutas específicas contra a mulher (feminicídio), a criminalização de condutas ofensivas às pessoas LGBTQI+ (lgbtfobia, transfobia, etc) e o endurecimento da legislação concernente aos crimes de racismo e injúria racial.

2 DIREITOS HUMANOS FUNDAMENTAIS E A CONSTITUIÇÃO

A noção de direitos humanos fundamentais, insculpida em um instrumento legal, é muito mais antiga do que a ideia de constitucionalismo, que, normalmente, apenas consagram um rol mínimo de direitos em um documento escrito e decorrente de um instrumento representativo da vontade popular. E por estarem, principiologicamente, presentes na Carta Magna, acabam sendo fusão de várias fontes como tradições culturais nas mais diversas civilizações associadas ou não com pensamentos filosófico-jurídicos até manifestações de fundamentos cristãos e direito natural. São ideias que encontram um ponto fundamental, no ensinamento de MORAES (2011, p. 9), na “necessidade de limitação e controle dos abusos de poder do próprio Estado e de suas autoridades constituídas e a consagração dos princípios básicos da igualdade e da legalidade como regentes do Estado moderno e contemporâneo”

Nas democracias ocidentais a ideia de governo pelo povo (representatividade) está intimamente associada com a ideia de limitação de poder (afinal, o Estado não pode tudo quando se trata de sua imposição contra a liberdade individual do cidadão. E essa limitação do poder do Estado, via controle constitucional, se expressa, particularmente, nos poderes fundamentais do ser humano. Nesse sentido, o constitucionalista português Canotilho (*apud* MORAES, 2011, p. 10) explica

A função de direito de defesa dos cidadãos sob uma dupla perspectiva: (1) constituem, num plano jurídico-objetivo, normas de competência negativa para os poderes públicos, proibindo fundamentalmente as ingerências destes na esfera jurídica individual; (2) implicam, num plano jurídico-subjectivo, o poder de exercer positivamente direitos fundamentais (liberdade positiva) e de exigir omissões dos poderes públicos, de forma a evitar agressões lesivas por parte dos mesmos (liberdade negativa).

No decorrer deste trabalho, ter-se-á oportunidade de apontar e discutir como o Estado brasileiro não tem respeitado os direitos fundamentais nem numa perspectiva nem noutra, principalmente no que diz respeito às liberdades positivas ou a ausência do poder público quando o mesmo deveria evitar agressões aos

direitos individuais, razão pela qual é imperativo que o indivíduo seja educado, formalmente, no conhecer e exercer seus direitos e deveres, obviamente.

O Estado de direito democrático e a própria democracia em si, numa perspectiva jurídico-política, não seria viável sem a existência dos direitos fundamentais e até mesmo do direito natural que, como já se apontou alhures, é, de certa forma, a semente germinal desses direitos. Como bem expressa Afonso Arinos de Mello Franco (*apud* MORAES, 2011, p. 11)

Não se pode separar o reconhecimento dos direitos individuais da verdadeira democracia. Com efeito, a ideia democrática não pode ser desvinculada das suas origens cristãs e dos princípios que o Cristianismo legou à cultura política humana: o valor transcendente da criatura, a limitação do poder pelo Direito e a limitação do Direito pela justiça. Sem respeito à pessoa humana não há justiça e sem justiça não há Direito.

Dignidade humana, portanto, será a expressão chave a conter a essência do exercício de direito humano, e balizará a interpretação, os sentidos que os dispositivos legais consagraram na Constituição Brasileira de 1988, além de formatar o escopo frontal da teleologia sobre o assunto nas diversas doutrinas e jurisprudências pátrias.

Muito se discutiu e teorizou sobre as relações dos direitos fundamentais e a existência do Estado de Direito e a democracia, no âmbito da doutrina e da jurisprudência. Aprofundar tais discussões, entretanto, foge dos viés deste trabalho, razão pela qual passar-se-á, de imediato para o apontamento dos direitos fundamentais na Constituição Federal.

Dar-se-á prioridade para o apontamento dos chamados direitos fundamentais primeira geração, por estarem ligados ao valor liberdade, são os direitos civis e políticos, embora não se possa perder de vista que os direitos difusos (direitos da coletividade, como por exemplo, os direitos do consumidor, direito a um meio ambiente saudável, etc)¹ estão amalgamados na matéria-prima dos direitos individuais, crê-se que, ao se contemplar esses, aqueles também estarão referidos.

¹ O direito à educação, que a CF prevê nos arts. 6º e 205, é um direito coletivo, social e que mantém um liame com a temática deste trabalho. Entretanto, o que se pretende discutir não é o direito genérico do cidadão à educação, mas como o Estado pode, por intermédio de seus órgãos educacionais, possibilitar tornar eficaz um direito constitucional, de forma a educar o indivíduo para o reconhecimento do direito formal dentro da escola, no que respeita aos seus direitos de indivíduo.

Os direitos individuais fundamentais estão previstos, na CF, no art. 5º e são tão especiais que congregam um conjunto de características muito específicas das quais não gozam outros direitos da mesma Constituição. Eles são universais (contempla a todos), imprescritíveis, históricos (são parte de um processo para serem adquiridos), irrenunciáveis, inalienáveis (intransferíveis, inegociáveis e indisponíveis, não podendo ser desertados), inexauríveis (não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.), vedados ao retrocesso (uma vez estabelecidos, os direitos fundamentais não podem ser protelados). A importância desses direitos é que lhe conferem essas características protetivas com o objetivo de que os mesmos não possam ser suprimidos, dirimidos. Esses dispositivos fazem parte, ainda, das chamadas cláusulas pétreas. Não podem ser alteradas ou abolidas, nem mesmo por Emenda Constitucional ou outra forma qualquer. A única maneira de as cláusulas pétreas poderem ser atingidas é com a promulgação de uma nova Constituição.

O artigo 5º da CF possui 78 incisos, além de 4 parágrafos. Embora versem todos sobre direitos fundamentais, a exploração específica de sua totalidade, além de dar uma extensão desproporcional para este trabalho, seria contraproducente na medida em que pulverizaria os focos de abordagem. Apresentar-se-á um rol representativo do artigo e eventuais direitos previstos podem ser abordados com a necessidade que a discussão impuser.

O caput do art. 5º dá o tom do sentido da lei quando se trata de direitos humanos. A igualdade de todos, sem distinção de qualquer natureza, garantida a brasileiros e estrangeiros residentes neste país. Por si só, o caput do artigo faria desnecessários inciso que igualem gêneros, cor, etc.

Em se tratando de educação, importa ao indivíduo conhecer sua liberdade de se expressar, contando que não o faça anonimamente, nos termos do inciso IV. De igual forma, e aí entram os deveres, o inciso V garante a eventuais agravados o direito de resposta proporcional ao agravo além de indenização por danos material, moral ou à imagem. Que sua crença religiosa é mais do que um credo, é uma liberdade que não pode ser violada (inciso VI) ou pode se expressar intelectual e artisticamente, independente de censura ou licença (IX).

É imperativo que, ao se pensar em educar um indivíduo para o exercício da cidadania, dê-lhe clareza sobre como a legislação do país lhe garante essa mobilidade sem sofrer constrangimentos. Que a constituição lhe garante o direito de ir e vir (inciso XV), e, que mais do que poder se locomover sozinho, pode se reunir com outros, pacificamente, independente de autorização, necessitando apenas avisar previamente as autoridades (inciso XVI). Que o Poder Judiciário poderá ser acionado cada vez que algum direito lhe for negado (inciso XXXV). Que a prática do racismo é crime inafiançável e imprescritível (inciso XLII).

Imperativo, ainda, que saiba o cidadão das salvaguardas legais quanto às possibilidades de privação de liberdade. Que nenhum brasileiro nato pode ser extraditado (inciso LI), nem privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal (LIV) ou poderá ser considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória (presunção de inocência, inciso LVII).

Que os cidadãos, para garantirem o cumprimento de direitos fundamentais previstos na Constituição, por omissão, ilegalidade ou abuso de poder do Estado, dispõem dos chamados remédios constitucionais: habeas corpus, habeas data, mandado de segurança, mandado de injunção, ação popular e ação civil pública. Que conceder-se-á, respectivamente, sempre alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder (LXVIII); para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público (LXIX); conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania (LXXI); para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público (LXXII); qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência (LXXIII); e ação civil pública, por fim, que está prevista nas atribuições institucionais do Ministério Público, no art. 129, III, da

CF.

Pode-se, naturalmente, questionar o empenho, a eficácia das autoridades no que diz respeito a fazer valer o que a lei procura proteger. É uma questão aflitiva para o exercício da cidadania em qualquer parte do mundo. Adentrar esses meandros, entretanto, seria outra forma de dispersão a comprometer o foco deste trabalho.

O que deve ser perseguido, incansavelmente, quando se pensa, via educação, instrumentalizar um cidadão para que exerça de forma mais ampla possível sua cidadania, é que ele não deve nunca perder de vista que ser tratado com dignidade não é um favor que lhe fazem (nem outro indivíduo, nem o Estado). Não se pode deixar que dignidade humana seja uma terminologia, sujeita a malabarismos teleológicos, que caia numa vala comum e se transforme numa abstração do mundo jurídico.

O Ministro Luís Barroso, do STF – Supremo Tribunal Federal, num relatório que preparou para uma audiência pública sobre esse tema, naquele tribunal, expressa bem essa preocupação quando diz que um dos objetivos da audiência era “definir conteúdos mínimos para a dignidade humana, como premissa indispensável para libertá-la do estigma de uma ideia vaga e inconsistente, capaz de legitimar soluções contraditórias para problemas complexos”. (BARROSO, sd, p. 3). Como um operador do direito, o Ministro refere-se à atuação do Judiciário e acrescenta que no contexto da atuação jurisdicional é necessário

tornar a dignidade da pessoa humana um conceito mais objetivo, claro e operacional. Dessa forma, ela poderá passar a ser um elemento argumentativo relevante – e não mero ornamento retórico – na atuação de advogados públicos e privados, membros do Ministério Público e, sobretudo, de juízes e tribunais, que nela poderão encontrar uma ferramenta valiosa na busca da melhor interpretação jurídica e da realização mais adequada da justiça

2.1 Por uma legislação a ser construída e aplicada

Apesar de toda a relevância da qual se reveste um arcabouço jurídico de proteção aos direitos fundamentais do indivíduo, essa é uma discussão que,

infelizmente, está envenenada pelas polarizações ideológica ou por balizamentos morais que pouco ou nada tem a ver com a proteção legal de que qualquer cidadão necessita para viver com dignidade.

Tais imbróglios, longe de servir para o aperfeiçoamento dos textos legais, servem para emperrar pautas sociais importantes e manter distante da proteção jurisdicional uma parcela da população já historicamente desprotegida. Moralidade e Justiça é uma falsa dicotomia, que esteve e continua estando, na tematização filosófica do direito, mas tergiversa o sentido da justiça no que ela tem de fundamental, que é a proteção do convívio social.

O Legislativo Federal está abarrotado de proposições de leis, empacadas pelos mais diversos interesses (os político-partidários de forma predominante). Mas também têm projetos de lei empacados por questões ideológicas. Cite-se, como exemplo, o Projeto de Lei 3369/2015, do Deputado Federal Orlando Silva, do PCdoB-SP, que visa instituir o Estatuto das Famílias do Século XXI. Seu aspecto mais controverso é propor a possibilidade legal do casamento entre mais de duas pessoas (chamado poliamor). É preciso entender, entretanto, que a aprovação de leis devem estar em consonância com a realidade social. E esse é um fenômeno (do poliamor) não é novidade na nossa sociedade (muitos de nós já viu algum caso de um homem vivendo maritalmente com duas mulheres ou mulher com dois maridos – até filme de uma situação como essa no Brasil existe). Se pessoas nessa situação, desejarem transformar essa situação em algo legal, insurgir-se contra essa proposição de lei assemelha-se a se insurgir contra a vontade de terceiros.

No mais, o constante no texto do Projeto de Lei consta proposições já reconhecidas pela jurisprudência brasileira, como a paternidade socioafetiva (em que o esposo assume a paternidade de um filho biológico da sua esposa, mesmo não sendo seu filho biológico, em razão da relação afetiva desenvolvida no convívio); ou a possibilidade de adoção por pessoas do mesmo sexo.

O Deputado Federal Túlio Gadêlha, do PDT-PE, Relator do projeto, pugnou pela sua aprovação, justificando que “torna-se responsabilidade do Estado o reconhecimento formal de qualquer forma digna e amorosa de reunião familiar, independentemente de critérios de gênero, orientação sexual, consanguinidade,

religiosidade, raça ou qualquer outro que possa obstruir a legítima vontade de pessoas que queiram constituir-se enquanto família.”, contrariando a emenda apresentada na Comissão de Direitos Humanos e Minorias, que considera entidade familiar apenas a união de um homem e de uma mulher, por meio de casamento ou de união estável, e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus filhos.

O projeto sofreu vários ataques, pelas redes sociais, principalmente, de ordem moral e ideológica, como o proferido pela Deputada Federal Carla Zambeli, do PSL-SP, em que a deputada, ao referir ao projeto, propõe que ele prevê a legalização de relações incestuosas entre pais, mães e filhos. Trata-se de uma interpretação equivocada do texto, no que se refere à expressão “independente de consanguinidade”. A expressão vem como oração explicativa do termo anterior, família socioafetiva².

O Projeto de Lei 3369/15 está até a presente data sem ser votado na Câmara Federal e foi apensado ao Projeto de Lei 4590/2019, do Pastor Eurico, do PATRIOTA-PE. Tal projeto, por óbvio, visa se contrapor ao projeto anterior e traz uma visão em consonância com os preceitos doutrinários religiosos, dos quais, obviamente, o pastor é defensor. No seu art. . 3º do seu projeto, propõe o reconhecimento, exclusivo, da entidade familiar como sendo a formada a partir da união de um homem e de uma mulher, denominados respectivamente de pai e mãe, por meio de casamento ou de união estável, com ou sem a existência de filhos.

Em 2014, a Deputada Federal Maria do Rosário (PT-RS), já havia apresentado o Projeto de Lei 7582/2014³, em que propunha a criminalização dos chamados “crimes de ódio e intolerância”. O art. 2º do Projeto traz expresso que

Toda pessoa, independentemente de classe e origem social, condição de migrante, refugiado ou deslocado interno, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, idade, religião, situação de rua e deficiência goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

O Deputado Federal Carlos Veras (PT-CE), foi o Relator do projeto, que

² Em checagem de fake News pelo site da Uol. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2019/10/25/projeto-de-lei-pl-33692015-incesto-e-poliamor.htm>> Acesso em 20.10.2021.

³ Todas as informações sobre os projetos de leis, incluindo os textos das propostas, encontram-se disponíveis no site da Câmara Federal: <http://www.camara.leg.br>

propôs, em 2019, a realização de uma audiência pública para discutir o mérito da proposição. A audiência foi realizada. O Relator, entretanto, optou por apresentar um parecer substitutivo, para dar enfoque à criminalização da homofobia e transfobia, por considerar essas pautas mais urgentes, sem prejuízo do prosseguimento do Projeto original da deputada Maria do Rosário, que continuará tramitando na Câmara.

O parecer substitutivo do Relator foi aprovado, tanto na CDHM - Comissão de Direitos Humanos e Minorias, quanto na CSPCCO – Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado e CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Quanto às demais proposições, o PL até a presente data, não foi levado ao Plenário da Câmara para votação.

A aprovação de um dispositivo legal como esse seria fundamental para o Brasil, principalmente em tempos de tanta polarização e extremismos, em razão, principalmente, da sua amplitude. Ódio e intolerância, infelizmente, são palavras que estão na ordem do dia já há um bom tempo neste país. Como essas reações são das mais variadas naturezas, e sempre direcionadas a grupos minoritários e mais fragilizados, no que diz respeito à tutela jurisdicional, leis nesse sentido serão sempre bem-vindas.

Em razão, provavelmente, da amplitude das proposições desse projeto, ele não está apensado a nenhum outro projeto em tramitação na Câmara. Nem assim, a celeridade de sua votação foi alcançada, uma vez que já se passaram sete anos de sua proposição e ainda não foi levado ao Plenário.

A ausência de leis específicas que criminalizem os crimes de ódio e intolerância contra as minorias, não por acaso, motivou a apresentação ao STF da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26 (ADO 262019, posta pelo PPS – Partido Popular Socialista, de relatoria do Ministro Celso de Mello) e do Mandado de Injunção n. 4733 (impetrado pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros – ABGLT, de relatoria do Ministro Edson Fachin). Ambas as ações visavam a questão da ausência de regulamentação dos crimes de homofobia e transfobia. O plenário do STF, por maioria, reconheceu que houve, de fato, omissão inconstitucional do Congresso Nacional, ao não editar leis nesse

sentido. E decidiu que, enquanto não sobrevier lei federal que criminalize esses crimes, os mesmos devem ser enquadrados nos tipos penais definidos na Lei de Racismo (Lei n. 7.716/89).

Pressões midiáticas sobre membros de tribunais superiores, não raro, motivam decisões e criações de jurisprudência o que, nem sempre, pode ser o melhor caminho no sentido da construção de uma legislação representativa. Recentemente, o STF, encampando um clamor popular por medidas judiciais mais rígidas contra o racismo estrutural tão presente no cotidiano do país, votou no sentido de equiparar os crimes de injúria racial ao racismo, nos aspectos da imprescritibilidade e inafiançabilidade. Ambos passam, a partir dessa decisão, a comporem o rol dos crimes hediondos. Sem entrar no mérito da decisão pelo placar de 8 x 1 do Supremo, as condutas do racismo e da injúria racial tutelam bens jurídicos distintos.

Deu-se, neste item, um enfoque ao aspecto legislativo das questões: proposições de projetos, tramitações, extratos de textos legais, etc. Entretanto, discutem-se essas questões de forma mais ampla nos itens posteriores.

3 A CIDADANIA COMO EXERCÍCIO DE EXISTÊNCIA SOCIAL

Concluiu-se o item anterior com uma indagação pertinente. Afinal, o indivíduo que não consegue, social e legalmente falando, viver com dignidade, pode ser considerado um pária, um excluído. As exclusões é uma das faces horrendas da injustiça. A educação pode e deve ser uma combatente delas.

São inúmeras as formas de se conceituar cidadania. Sua compreensão, eventualmente, pode depender do contexto da atuação do indivíduo na sua perseguição. De toda forma, é possível crer, que, qualquer que seja o cenário, sua busca sempre será um ato político na medida em que deve brotar do inconformismo.

Etimologicamente, cidadania tem origem no termo *civitas* (conjunto de direitos atribuídos ao cidadão ou cidade), utilizado na Roma Antiga para designar a situação de uma pessoa e os direitos que possuía ou que podia exercer. Teria evoluído a partir da palavra *civis*, nome dado para todos os homens que moravam nas cidades⁴. Mantinha, já na antiguidade greco-latina proximidade com as noções de liberdade, igualdade e das virtudes tipicamente republicanas. Características, de certa forma, mantidas até os dias atuais.

Apesar de fazer referências a direitos de cidadãos, é preciso lembrar que, na antiguidade, os critérios para se enquadrar um cidadão eram bastante restritivos. Tratava-se de homens que não dependiam de sua força produtiva para viver, o que excluía, por exemplo, mulheres, escravos e estrangeiros. Só a partir do século XVIII, sob a influência do pensamento Iluminista é que a noção de cidadania se descola do

⁴ Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania/>. Acesso em: 04.07.2018.

homem com seus pertences para postular a liberdade e a igualdade de direitos entre todos, e que culmina com a *Declaração de direitos do homem do cidadão*, em 1789, na França. Ao firmar a concepção de liberdade individual, representada pela noção de indivíduo, configura-se o tipo de cidadania que se quer discutir.

Uma vez conquistado esse espaço de existência, entretanto, é fundamental que avance para um segundo estágio, o de ser peça de uma engrenagem social e política dentro da qual possa agir ativamente. Ou seja, construir uma *identidade social politizada* que, no dizer de Moraes (2013, p. 6), é uma “construção coletiva que encontra substância quando percebida tanto como fruto das experiências sociais quanto das individuais, logo seu caráter de identidade social, no sentido de construção dialética, relativa, situacional, provisória, mutável”.

Por ser, a cidadania uma prática social, notadamente vinculada a questões políticas, seus conceitos têm como característica a volatilidade, exatamente por advirem de experiências sociais contrastantes, geradas no interior de conflitos, mobilizações propulsoras da vida real. Assim sendo, complementa Moraes (2011, p.6), pode-se compreender o conceito de *identidade social politizada*

à medida que o alcance dos direitos da cidadania seja pensado como resultado direto dos inúmeros conflitos dos grupos sociais, sendo tais conflitos visualizados como núcleos de identificação intersubjetiva”. Assim, essas noções de reconhecimento e pertencimento nos permitem refletir acerca do fato de que as noções de identidade e cidadania são engendradas de acordo com a força que as mobiliza, daí seu caráter mutável, possibilitando, inclusive, o surgimento das políticas identitárias.

A luta por uma identidade, inclusive, é uma das mais duras e dolorosas na busca pelo exercício da cidadania. Se já é difícil a existência política do cidadão comum, pelo descaso do Poder Público, pela exclusão que resulta das desigualdades sociais, culturais, que criaram um cidadão de “segunda classe”, imagine quem enfrenta, além das dificuldades já historicamente instituídas, tem que lidar com a intolerância que leva ao ódio e que leva ao crime (e aqui abre-se um leque inacreditável de vítimas: por pertencer a uma determinada raça, etnia, cor, origem nacional ou territorial, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, religião, ideologia, condição social, física ou mental.

O fenômeno assustador, potencializado pelo anonimato das redes sociais,

transformou num inferno a vida de milhares de pessoas em todas as partes do mundo. No Brasil, motivou a apresentação do Projeto de Lei 7582/2014, da deputada federal Maria do Rosário. O projeto, segundo sua ementa: *Define os crimes de ódio e intolerância e cria mecanismos para coibi-los, nos termos do inciso III do art. 1º e caput do art. 5º da Constituição Federal, e dá outras providências.* Apesar de sua indiscutível importância, o projeto está aguardando parecer do Relator na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal (CDHM) desde o ano em que foi apresentado⁵.

Registram-se algumas conquistas, ainda tímidas nesse sentido. Se por um lado, a ciência permite cirurgias de mudança ou “adequação” como preferem classificar os envolvidos, no âmbito coletivo, a justiça tem firmado algumas posições jurisprudenciais importantes que visam minimizar a exclusão de direito a essas pessoas. Em 2001, o STJ, no julgamento do REsp (Recurso Especial) 395.904, decidiu o direito ao recebimento de pensão junto ao INSS aos companheiros, em união estável, do mesmo sexo. Em 2011, no julgamento, pelo STF – Supremo Tribunal Federal, da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, decidiu, em definitivo, a possibilidade legal de casamento entre pessoas do mesmo sexo. O CNJ – Conselho Nacional de Justiça, em cumprimento a essa decisão, emitiu a Resolução 175/2013, obrigando todos os Cartórios do país a realizar os casamentos. Em 2016, o Governo Federal baixou o Decreto 8.727 de 2016, dispôs sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O MEC, através da Resolução CNE/CP nº 1 de janeiro de 2018, definiu a admissão do uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.

A intolerância, como a veemência da violência crescente pode demonstrar, é um estágio seminal, que gesta todos os tipos de preconceitos. Daí a necessidade de que o cidadão receba uma educação formal sobre isso. Ela decorre, por parte do intolerante, de um absoluto desejo da inexistência da alteridade. E, conforme suposto por muitos, ela não se restringe a guetos, a grupos específicos. Como

⁵ Conforme informações do site da Câmara Federal: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=616270>. Acesso em 04.07.2018.

ensina Brah (2006, p. 13)

Nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos.

De fato, o mercado econômico, por sua avidez pelo lucro, não distingue cara de consumidor ou suas diferenças com determinados padrões. Pelo contrário, cria nichos mercadológicos, com produtos e serviços destinados a públicos específicos. Não se trata, propriamente, de uma aceitação, algo com que se possa contar para a pacificação de conflitos e o reconhecimento da cidadania de um indivíduo.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em direitos humanos é algo que permeia políticas públicas governamentais e educacionais há algum tempo, embora venha aparecendo nas mais variadas discussões sob terminologias distintas, com maior ou menor amplitude. De um modo geral, fez parte (talvez ainda faça), não raro, dos planos discursivos, sem se efetivar em modelos pedagógicos efetivos. No plano institucional, com um direcionamento específico, sua discussão se iniciou em 2003, com a designação de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Sua elaboração inicial é com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), naquele ano. Nos dois anos seguintes, o tema foi submetido a um debate público de cujos resultados derivaram na primeira versão do documento, em 2006. O plano previa, então, uma parceria entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos, O Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. A estrutura do documento estabeleceu concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação:

- Educação Básica;
- Educação Superior;
- Educação Não-Formal;
- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública;
- Educação e Mídia.

Conforme o documento, acerca da definição desse tipo de educação, diz que ela

é de um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos

- humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
 - Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
 - Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
 - Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Apesar da aparição desse documento, no início dos anos 2000, implicitamente, a ideia de aspectos diversos de cidadania e direitos humanos já palmilhava outros documentos da área educacional, conforme se verá mais adiante.

A cidadania, como conceito político-pedagógico, filosófico, já está prevista na legislação educacional, de forma mais principiológica e, como diretriz pedagógica, portanto, mais específico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A dicção da Lei n. 9.394/96, LDB – Lei de Diretrizes Básicas, já manifesta a preocupação em oferecer uma formação para o exercício da cidadania a partir ensino básico, que contempla o fundamental e o médio. O art. 22 assim se expressa:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, *assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania* e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (grifo nosso)

O art. 26, § 1º, da referida lei, determina que os currículos contemplem projetos pedagógicos em que se inclua o estímulo ao conhecimento da realidade social e política, nesses termos:

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil

Ora, o que o espírito da lei deixa implícito é que uma educação que possibilite fazer ao aluno conhecer a realidade social e política em que está inserido, pressupõe a introjeção de uma ideia de um ativismo cidadão. Os parâmetros curriculares apontam essas diretrizes de forma ainda mais ampla na medida em que aborda várias questões que estão no centro das indagações políticas acerca do exercício da cidadania. Quando aponta que um dos fundamentos da política de

igualdade é a estética da sensibilidade, os PCN's explicitam que

É desta que lança mão quando denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando a promover igualdade entre desiguais. A política da igualdade, inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares, é, ela mesma, um conteúdo de ensino, sempre que nas ciências, nas artes, nas linguagens estiverem presentes os temas dos direitos da pessoa humana, do respeito, da responsabilidade e da solidariedade, e sempre que os significados dos conteúdos curriculares se contextualizarem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade.

É dentro desse prisma que os parâmetros entendem a composição de valores do indivíduo, na sua formação ética em substituição a uma moralidade abstrata. Na perseguição de um ideal humanista. Que faça do aluno um protagonista em situações sociais.

O que os PCN's buscaram, portanto, foi interpretar o espírito da Lei de Diretrizes Básicas quando expressam que

Os princípios axiológicos que devem inspirar o currículo foram propostos para atender o que a lei demanda quanto a:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

(...)

Como se pôde constatar, formação para o exercício da cidadania, ensino de direitos e deveres, estão na essência da educação, e deveria ser tomado, em grau de importância, tanto quanto outra disciplina qualquer.

É quase um consenso, mesmo entre não especialistas em educação que instrumentalizar-se para o exercício da cidadania é um ato pedagógico, no sentido de que o conhecimento dos deveres e direitos que isso pressupõe requer estudo, capacidade de interpretação. Isso porque direitos fundamentais de um cidadão é um conjunto legal que está dispersos nos mais diversos dispositivos de lei, conforme já se mencionou antes, como Constituição, Leis infraconstitucionais e até Convenções e Tratados Internacionais. Difícil pensar na existência de um cidadão, transitando entre os emaranhados de instituições e textos legais, sem o domínio da leitura e sem que isso lhe tenha sido ensinado na escola.

No plano internacional, por exemplo, como lembra Luciano Mariz Maia (2007, p. 85)⁶, as Nações Unidas proclamaram o período entre 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Nesse propósito, esse tipo de educação era entendido como

treinamento, disseminação e esforços de informação objetivando a construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as nações, pessoas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre; à ampliação de atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz

A mera existência de uma previsão legal de direito não é garantia que, na prática, ela se efetive no dia a dia de um cidadão. Em linguagem constitucionalista, diz-se que uma norma pode ser de eficácia plena, contida e limitada, na medida em que, pela própria forma como ela se expressa no texto constitucional, possa ser ela aplicada de forma imediata, ser aplicada de forma imediata, mas com restrições pelo próprio legislador, ou não seja de aplicação imediata (eficácia limitada), dependendo, além da previsão constitucional, da existência de uma lei infraconstitucional que regulamente sua aplicabilidade.

No caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ela já seria o instrumento pra tornar eficaz o que a constituição prevê na educação. Os PCN's, então, instrumentalizaria essas diretrizes de forma mais ampla. A realidade, tanto educacional quanto política-social do Brasil, entretanto, permite legítimar a indagação: o exercício da cidadania é um direito fundamental plenamente exercido neste país? Na hipótese de que se tivesse uma resposta positiva (que talvez não seja o caso), como a educação formal (ou o quanto) tem atuado para que essa cidadania efetivamente seja exercida?

Eventualmente, essas indagações podem sustentar a defesa que muitos educadores fazem da necessidade do ensino de direitos fundamentais no ensino básico, conforme se verá adiante e que se iniciará com ao sujeito de direito.

⁶ Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.**

A noção de sujeito na modernidade e pós-modernidade é bastante complexa, e foi construída a partir de pressupostos sociológicos e filosóficos (como no existencialismo, por exemplo). Os estudos, nessa linha, discutem, inclusive a crise do sujeito na pós-modernidade. Não se entrará nessa senda, entretanto, bastando, para a compreensão das perspectivas deste trabalho, entender que a noção de sujeito foi construída sobre a base da ideia de indivíduo. É a partir da ideia de reconhecimento da alteridade que torna perceptível a violação e negação de direitos que, nesse caso, pode ser genericamente identificada como vítima. Maia (2007, p. 181) classifica como vítimas

aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da vivência de seu ser sujeito de direitos.

Como a educação poderá atuar para minimizar essas violações ou, pelo menos, instrumentalizar esse indivíduo (vítima) a recorrer à proteção que a lei dispõe? Afinal, uma sociedade que assegura os direitos humanos dos seus cidadãos precisa ser, antes de tudo, democrática e, por consequência, habituada, das autoridades aos cidadãos comuns, ao comportamento ético. Depreende-se disso que a primeira dificuldade para se viabilizar, na prática, o cumprimento desses direitos, é de ordem política. Mas não somente isso, o discurso de educação para direitos humanos encontra-se ainda distante da sua realização prática. E, em boa parte, porque a cultura do ético não parece estar entronizada, como algo natural, no dia a dia social. A cultura do “jeitinho brasileiro”, se não pode, necessariamente, ser reprodutor de atos ilícitos, passa longe da moralidade ética básica de um cidadão. O que poderia assumir feições de entrave, entretanto, demonstra a urgência de direitos humanos se tornarem matéria regular do ensino básico.

Vive-se nessa última década, um momento a que estudiosos classificam como Cultura de Direitos, que se imbricou para os Direitos Humanos. Muito em função de experiências histórico-sociais que aconteceram pelo mundo afora e acabaram se instalando como agendas permanentes da sociedade contemporânea. Como exemplo: a questão étnico-racial que redundou no *apartheid*, na África do

Sul; as lutas contra a segregação racial nos Estados Unidos, que estão no cerne da política de imigração e alimenta grupos extremistas como os Supremacistas Brancos; as questões de gênero, com ascensão do movimento feminista e que se bifurcaram a orientação sexual e os movimentos LGBT. Rosa Maria Godoy Silveira (2014, p. 83)⁷, acrescenta ainda as exigências e necessidades do mercado que impulsionaram os direitos do consumidor

e, ainda, das problemáticas relacionadas à sobrevivência não só de grupos sociais/sociedades, mas da própria espécie humana – como a questão ambiental e a fome – explicitaram a **dimensão sociocultural** dos direitos. Tornaram mais explícito, também, **o sentido da sua universalidade**. E, ao fazê-lo, colocaram em pauta uma outra dimensão: a universalidade *contextualizada* dos direitos, ou seja, a necessidade de sua universalidade nas diversidades.

Mais do que uma visão de mundo que extrapola as perspectivas jurídico-políticas, a cultura de direitos humanos, ela se amplia para uma cosmovisão representada pela atuação de organismos internacionais como a ONU – Organização das Nações Unidas, tanto como intenções como em atos políticos. Tornava-se imprescindível uma educação nesse sentido que pudesse desconstruir e reverter culturas arraigadas, lastreadas na violência e no aviltamento dos seres humanos. Era imperativo a instituição de uma pedagogia dos Direitos Humanos.

Afinal, o que vem a ser Educação em Direitos Humanos (EDH)? Qualquer que seja sua definição ou conceito, ela tem que passar, antes por uma “socialização cultural regulada pela Ética, por valores centrados na dignidade de todo ser humano” (SILVEIRA, 2014, p. 85). Trata-se de um processo multidimensional, que incorpora uma universalidade temática muito grande. Daí o seu caráter de transversalidade, sem se vincular a uma disciplina ou área de conhecimento específicas. Culturalmente, é preciso se afastar do puro abstracionismo tanto quanto do mero pragmatismo. Educar para os direitos humanos, portanto, no entender de Silveira (2014, p. 86)

implica desconstruir a ótica do conhecimento apenas pelo conhecimento e a ótica apenas utilitarista do conhecimento: considera a relevância do conhecimento para a nossa vida prática, concreta, mas também a imprescindibilidade da reflexão crítica dos seres humanos acerca de sua existência e suas experiências, em todos os sentidos. Mais do que isso: a EDH recoloca algo que tem sido perdido, secundarizado, banalizado: a importância, o valor, maior do que tudo, da vida humana.

⁷ Educação em direitos humanos e currículo. *In*: **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**.

É, ainda, esse autor quem apresenta uma abordagem, quanto a esse tipo de educação, relacionando-a aos princípios que embasaram a Revolução Francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. No seu entender, a Educação em Direitos Humanos recupera os ideais desses princípios na perspectiva do ideário liberal de forma que a liberdade se configure como uma garantia indispensável para a autonomia de pensamento e ação; a igualdade, como uma garantia indispensável de sobrevivência humana material e imaterial. Quanto à fraternidade, não foi uma conquista que se realizou no ideário liberal, que a substituiu por progresso, mas a cultura dos direitos humanos a vem instituindo sob a égide de uma compreensão da igualdade nas diferenças, que representaria a quebra de fronteiras e empatia com os “diferentes”.

Vem-se mencionando, amplamente, como a questão dos direitos humanos fazem parte dos ordenamentos jurídicos em muitas partes do mundo, principalmente, nas sociedades democráticas. Além as declarações, tratados, protocolos firmados internacionalmente e que vinculam os países signatários. Entretanto, quando se trata da utilização dos mecanismos educacionais como meio de viabilizar essas garantias legalmente vigentes, esbarra-se em um outro tipo de problemática. Principalmente no Brasil, onde as profundas marcas de desigualdades sócio-culturais consubstanciam uma educação historicamente excludente.

Não se trata, meramente, de uma postura política (ou conduta, no caso), mas de um fenômeno decorrente dos ajustes neoliberais às política econômicas consequentes da globalização. Como explica Frigotto (*apud* Adelaide Alves Dias, p. 443)⁸

Uma vez que promove a concentração de riquezas, os chamados ajustes neoliberais às políticas econômicas decorrentes da globalização trouxeram, como consequência, a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação.

A intensificação do reconhecimento e tentativas de proteção ao ser humano soa quase como uma espécie de *mea culpa* do poder econômico. As políticas econômicas promovem a exclusão e as articulações políticas tentam amenizá-las. A

⁸ Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. *In*: SILVEIRA, Andréa F. *et all* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.**

verdade é que, quanto mais aumenta a desigualdade, mais se intensificam conflitos civis ou entre nações; mais aumenta a intolerância, etc. O que, forçosamente, encaminham ações governamentais no campo da educação.

Significa dizer que não faltarão previsões legais, fóruns, protocolos, estabelecimento de parâmetros pedagógicos, etc. A inclusão, no ordenamento jurídico, de determinado conjunto de direitos é uma coisa. Assegurá-los, outra bem diferente. Bobbio, (*apud* Adelaide Alves Dias, p. 448), ressalta bem esse ponto:

O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

É numa perspectiva jurídico-formal que Bobbio trata essa proteção, preocupando-se que os direitos não se transformem, no ordenamento, em letra morta da lei. Mas a perspectiva deste trabalho aponta a educação em direitos humanos como aliado imprescindível na luta por essa proteção. E não se trata de uma missão das mais simples, se se considerar que o próprio direito à educação, anunciado, promulgado, proclamado, está ainda bem distante da sua efetivação.

Mais do que nunca, com relação à educação em direitos humanos, se valida a afirmação de que a ação compartilhada entre professores e alunos é capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento. Se há um complexo e amplo conjunto de direitos, dispersos nos mais variados tipos de documentos, dominar esse instrumental é, efetivamente, tomar consciência de ser-no-mundo, é construir-se como sujeito social crítico, capaz de ser protagonista de sua própria história.

4.1 Direitos fundamentais e os temas transversais

Tematizou-se a questão dos direitos humanos associados à educação em um plano mais geral, inclusive relacionada à educação como um direito fundamental em si. Entretanto, ao se pensar em uma questão pedagógica, com a proposição de alteração de currículo, é preciso pensar em que lugar da matriz curricular do ensino médio se pensaria a alocação dessa disciplina. Como as matérias básicas já ocupam a demanda de carga horária daquele nível de escolaridade, em alguns casos até insuficiente, de acordo com alguns educadores, poderia se pensar o

ensino desses direitos no âmbito dos temas transversais, designados na BNCC como Temas Contemporâneos Transversais, para os quais estabelece os seguintes objetivos:

explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Está na essência desses temas, portanto, o anseio de que o aluno aprimore sua aprendizagem, sua trajetória escolar, reconhecendo temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Por isso, os TCTs estão divididos em seis macro áreas temáticas:

- Meio Ambiente
- Ciência e Tecnologia
- Multiculturalismo
- Cidadania e Civismo
- Economia
- Saúde

Apesar de temas dessa natureza ser uma discussão em constante fomentação na educação, os TCTs – Temas Contemporâneos Transversais, não são uma proposta pedagógica nova, porquanto sua recomendação tenha se dado, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1996, como recomendação para a Educação Básica.

Wenceslau; Silva (2017, p. 8), ao dissertarem sobre os temas transversais, afirmam que eles

foram tomados na política curricular, desencadeada em finais dos anos 1990, como mecanismos integradores, instrumentos na/da/para superação da fragmentação do conhecimento escolar, uma vez que, na sociedade contemporânea globalizada, esse conhecimento deveria ter nova configuração, passando a articular/combinar diferentes campos do saber.

Não foi sem alguma perplexidade que a comunidade escolar recebeu a ideia dos temas transversais, no princípio, embora, como já se mencionou, essa proposição não fosse necessariamente uma novidade, mesmo que com outra roupagem e com outras iniciativas pedagógicas. A questão é que o MEC sempre foi

até excessivamente diretivo com as matérias clássicas, mas a forma como os temas transversais vieram à luz era pouco elucidativa, vaga no seu próprio conceito e mais vaga ainda na forma como as escolas deveriam trabalhá-los. Afinal, o que diferencia temas transversais de interdisciplinaridade ou trabalho por projetos? Indaga, Macedo (1999).

A proposição dos temas transversais nascem de uma perspectiva conteudística de ensino, afinal, eventuais lacunas de conhecimento (no caso, o conhecimento que os alunos deveriam ter para exercer uma cidadania ativa), parece nascer de uma compreensão de que o ensino das disciplinas clássicas não seriam, por si só, capazes de fazê-lo. Sem mencionar, nesse caso, a dúvida de que a formação da cidadania era mesmo um papel da escola. Macedo (1999, p. 2), problematiza essa questão nos seguintes termos:

se o saber socialmente acumulado não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes, por que ele é tão importante e central na escola? Por que deveria ser mantido nessa posição de centralidade? Os PCN não nos respondem, apenas nos apresentam mais um conjunto de temas que deveria ser tratado pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância das disciplinas clássicas, mas sem se configurar em disciplinas

A transversalidade temática propõe que os mais variados temas sejam integrados às disciplinas clássicas, na medida da possibilidade de cada uma. Os PCN's não apontam como viabilizar isso ou como integrar de forma mais ampla determinados temas quando a natureza da disciplina facilitar essa integração. O núcleo central da argumentação do MEC, de acordo com o entendimento de Macedo (1999), fundamenta-se na incapacidade da educação escolar lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade, acrescenta,

é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo, para a qual o antídoto é a constituição de espaços não disciplinares chamados temas transversais. Para entender essa proposta do MEC, julgamos ser fundamental problematizar algumas questões: a idéia de currículo disciplinar, sua suposta incapacidade de dar conta da realidade pluridimensional, a necessidade de criação de mecanismos integradores das diferentes disciplinas ou a própria superação desse tipo de estruturação curricular (MACEDO, 1999, p. 3)

Algumas disciplinas escolares, ao surgirem, colaboram para a constituição de um campo de saber, que se converte em especialidade universitária ou outra instância de conhecimento específica. Entretanto, não é qualquer ramo, em que o saber se subdivide, que faz com que esse conhecimento, de imediato, seja

incorporado ao currículo. Cite-se, como exemplo, a área médica. Frequentemente, surgem novas doenças, ou agentes patológicos novos, e, com eles, a necessidade de novos tratamentos ou abordagens terapêuticas. Nem por isso, o currículo dos cursos de medicina são automaticamente atualizados (MACEDO, 1999).

A organização disciplinar do conhecimento sempre foi objeto de controvérsias e contestações, principalmente no que diz respeito sua capacidade de centrar-se em aspectos de interesses dos alunos, que, nesse sentido, transparece não ter a necessária relevância como ensino. Esse é um ponto que substancia as discussões acerca dos temas transversais. Se as disciplinas clássicas, por si sós, já padecem de dúvidas quanto à relevância e representatividade do teor do conhecimento que veicula, como integrar as diversas temáticas propostas pela transversalidade? Eis por que Macedo (1999, p. 7) acredita que

o conhecimento escolar torna-se incapaz de ajustar-se às questões práticas e vitais para a sociedade de hoje, tais como' meio ambiente, ética, educação sexual. Associada a essa alienação em relação à sociedade, a disciplinarização define um certo padrão de escolarização, uma organização inflexível que dificulta a realização de outras atividades que não as aulas tradicionais [...] Em todas elas, as experiências prévias dos alunos são desvalorizados em favor de uma lógica formalmente estabelecida por e para cada campo do saber.

Superar essas críticas é um grande desafio da pedagogia desde que os temas transversais foram instituídos. E mesmo transcorridas duas décadas de sua instituição, parece não terem sido superadas. Isso porque não é de hoje que se busca formas de articulação dos conhecimentos no âmbito de diferentes disciplinas escolares, “segundo os mais diversos referenciais e recebendo nomes variados” ou a partir de modelos pedagógicos distintos “ essas tentativas vão desde o simples empréstimo, por uma disciplina, de instrumentos analíticos ou de modelos teóricos de outro campo do saber até as experiências que buscam superar os limites estabelecidos pelas fronteiras disciplinares” (MACEDO, 1999, p. 7)

4.2 BNCC – Base Nacional Curricular Comum e a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Embora, dentro das proposições da BNCC, essa área não seja especificamente direcionada para os temas transversais, optou-se por sua inclusão neste ponto do texto em razão de sua relação de proximidade com o que aqui se discute. Entende-se essa proximidade temática no momento em que, na própria dicção da base curricular, essa área compreenda “uma ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (MEC, 2019, p. 547) e é integrada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A ética, na perspectiva ali abordada, é entendida

como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos. (IDEM, IBIDEM)

Ao propor uma abordagem pedagógica, no âmbito da tematização das ciências humanas e sociais, compreender seus conceitos e sua problematização, a BNCC propõe que as disciplinas que a integram questionem “hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais”. Tais abordagens, no plano do ensino e da aprendizagem, se colocam diante do “grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (MEC, 2019, p. 548)

A capacidade de uma leitura crítica de um texto ou interpretação de questões avaliativas é sempre uma preocupação de um educador, de um professor na sala de aula, na busca de mensurar o aprendizado de seus alunos. Conforme expectativas com esses aspectos na BNCC, “nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, analisar, relacionar, comparar e compreender contextos e identidades são condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições” (MEC, 2019, p. 548). Além disso, essa área oferece um excelente ponto de partida para a reflexão crítica, na medida em que estimula o aprender a indagar. Do ponto de vista do planejamento pedagógico, da elaboração de questões, disciplinas dessa área, a partir da pergunta bem elaborada e da dúvida sistemática, podem contribuir para a construção e

apreciação de juízos sobre a conduta humana, que é sempre passível de diferentes qualificações.

Visando alcançar alguns objetivos e transpor esses desafios, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi organizada de modo “a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (MEC, 2019, p. 549).

O tempo, como uma categoria a ser explorada nas temáticas e problematizações de disciplinas do ensino médio, assume indagações que motivaram a compreensão de alguns pensadores, ou se, não existe uma única noção de tempo e ele, tampouco, é homogêneo ou linear. Nesse sentido, espera-se que os estudantes, ao indagar sobre o tempo em seus estudos, reflitam sobre seus múltiplos significados, principalmente aqueles que posicionam o tempo para além da sua dimensão cronológica. A sociedade, a ser entendida temporalmente, assume dimensões tanto simbólicas como abstratas, sendo protagonista na narrativa tanto como tempo transcorrido quanto tempo constituído.

Já a categoria de espaço, “por sua vez, a compreensão do espaço contempla as dimensões histórica e cultural, ultrapassando suas representações cartográficas” (MEC, 2019, p. 551). Ao se mencionar a ultrapassagem das representações cartográficas, implica dizer que sua compreensão vai além da geografia espacial, da noção de território, e insere-se, nessa compreensão, sobretudo, os “arranjos dos objetos de diversas naturezas”, assim como “as movimentações das sociedades, nas quais ocorrem eventos, disputas, conflitos, ocupações (ordenadas e desordenadas) ou dominações. Essa compreensão mais ampla é necessária, exatamente porque uma outra categoria de aprendizado é o território.

A compreensão cultural mais comum, menos crítica, de território, está associada a uma porção de superfície terrestre, que está submetido a alguma forma de posse, seja pessoal ou pública. Tais territórios são utilizados, inclusive, como refúgio ou *locus* de onde se extrai a subsistência. Na perspectiva da BNCC, o território

engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites

políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos (MEC, 2019, p. 551).

A noção de território foi construída tradicional ou historicamente. Como historicamente, também, foi construída a noção de fronteira, na medida em que essa noção expressa uma cultura, expressa por grupos específicos, formas de organização social ou até áreas de conflitos com outras organizações sociais. Isso por que

povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes [...] As fronteiras culturais são porosas, móveis e, nem sempre, circunscritas a um território específico. (IDEM, IBIDEM)

Importa muito, no âmbito dessas discussões, o que os educadores classificam de fronteiras dos saberes. Afinal, conhecimentos e habilidades específicas (habilidades com caça, pesca, navegações, etc), expandem a demarcação tradicional de território para além de determinadas fronteiras. (re)conhecer essas habilidades extraterritoriais é uma forma de identificar culturas, reconhecer culturas e grupidades. Para os estudantes, isso é fundamental para o aproveitamento das leituras.

Essas particularidades, no seu todo, formam a noção de sociedade, da qual o indivíduo faz parte. Ela se constitui da ocupação de um território, mas, antes, se constitui como uma forma de organização que se baseia em normas de conduta que serão responsáveis por sua especificidade cultural. Como aponta o documento do MEC,

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere e transforma a natureza, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais (MEC, 2019, p. 553)..

A estruturação espaço-territorial, de formas diferentes em cada grupamento, a forma como desenvolvem suas atividades econômicas, estabelece formas também

particulares de relação com a natureza, o que pode resultar em problemas ambientais e, conseqüentemente, outras questões de ordem social e jurídica que podem advir dessa relação. Não há como a vivência em sociedade se não for por meio de um processo de socialização, que incorpore e internalize valores, papéis e identidades. Nesse sentido, cada indivíduo, ao desempenhar esse papel, toma ciência de si mesmo como cidadão atuante, mas, fundamentalmente, ajuda a construir uma identidade coletiva, a pensar como ser plural diante do outro.

Todo esse processo, de assimilação de valores, de absorção da socialização mediante compreensão do outro, se dá mediado pela cultura. O indivíduo construído nessas circunstâncias é um ser cultural. E o ser cultural, mediante sua manifestação, é polissêmico, multifacetado. E é assim que as Ciências Humanas o compreende, identificado a partir de seus códigos de comunicação, seu comportamento mas, sobretudo, pelos artefatos que produz no contexto de sua subsistência individual e grupal. A partir dessa produção, o indivíduo cultural existe, subsiste e transforma suas relações sociais.

Tudo isso cria, na modernidade, uma noção de indivíduo bastante complexa. Entendê-lo, no âmbito das novas relações sociais, na composição de sua individualidade e da coletividade, bem como as novas relações de direitos e deveres daí advindas, faz com que o indivíduo, sociologicamente falando, seja muito mais complexo do que o indivíduo das sociedades mais arcaicas, onde a subsistência era mais braçal, mais dura e perigosa, e que gerava um conjunto mais limitado de direitos e deveres. Enfim,

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (MEC, 2019, p. 553).

É preciso crer no aprendizado da juventude brasileira como uma possibilidade de deslocamento para outros pontos de vista. Mais agregador, mais amplificado, que seja capaz de sair da esfera de suas próprias referências grupais para uma compreensão mais universal.

Uma vez entrelaçadas as questões sociais e culturais com os indivíduos, tende-se a se aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. E é nesse sentido que os alunos passam a dialogar com noções de respeito, convivência, diferenças, em situações contextuais concretas. Por consequência, introduzir esses indivíduos na noção de política, que sempre ocupou uma posição de centralidade nas Ciências Humanas. A visão do aluno deve, nesse ponto, sair do plano das relações individuais para as relações coletivas, entendendo, assim, a noção de bem comum, que deve ser entendido como algo a ser defendido como interesse de todos, inclusive de si próprio.

Reconhecendo a complexidade das relações humanas, nos contextos sociais e culturais distintos, as idiosincrasias individuais, o ensino visa à abordagem desses conhecimentos propondo que a elaboração de conteúdo nas disciplinas afins, despertem as seguintes competências e habilidades:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MEC, 2019, p. 564).

A BNCC, conclui, à guisa de justificativa para as proposições que, diante da realidade socioeconômica do país

As formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos Direitos Humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional (MEC, 2019, p. 565).

Quanto às habilidades a serem despertadas nos alunos, a partir das proposições no âmbito das Ciências Humanas, a Base Nacional Curricular Comum, propõe o seguinte:

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

4.3 Novo Ensino Médio

Este trabalho foi concebido, a princípio, a partir das proposições da BNCC de 2019. Entretanto, O Ministério da Educação apresentou do projeto do Novo Ensino Médio, que deverá ser implantado, gradualmente, nas escolas públicas e privadas, a partir de 2022. Por tratar-se de uma proposição nova e que, eventualmente, poderá vir a sofrer modificações ao longo de sua implantação, não se adotarão os seus termos neste trabalho. Entretanto, faz-se necessário apontar, aqui, seus pontos

essenciais e como as proposições aqui apresentadas poderiam ser aplicadas sob a vigência das novas proposições.

As proposições, na verdade, não são novas. Estão previstas na Lei n. 13.415/2017 que propõe alterações da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Lei 9.394/96). As mudanças, que deveriam ser gradativas, entretanto, não haviam sido implantadas, obrigando que o cumprimento do prazo de cinco anos (vencível em 2022) para, por exemplo, a carga horária mínima de 1.000 horas. A nova lei também já estabelecia a substituição das disciplinas curriculares por áreas de conhecimento (nos moldes da aplicação das provas do ENEM). As cinco grandes áreas de conhecimento são as seguintes:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

As disciplinas “tradicionais” componentes do Ensino Médio até então, não desaparecerão do currículo formativo, mas vão ser oferecidas como conteúdo integrado, ocuparão 60% do novo currículo, em que apenas português e matemática serão oferecidas do 1º ao 3º ano.

Outra novidade do Novo Ensino Médio diz respeito a um dos aspectos previstos na BNCC, ao qual se designou como “Projeto de Vida”. Dentro da distribuição de conteúdos e habilidades, aquele documento procura prover um meio de o estudante exercer sua cidadania e tomar decisões com “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. Estão baseadas em três pilares: pessoal, social e profissional. Não se trata de uma versão da “orientação vocacional”, já existente em alguns centros de ensino, mas uma possibilidade de o aluno conhecer realidades diversas e poder orientar e planejar seu futuro. A BNCC, por sua essência de ser orientativa, não estabelece como o Projeto de Vida será implantado nas escolas, podendo ser implantado tanto como disciplina a ser criada, como dentro dos projetos transversais.

A grande novidade do novo modelo de ensino médio, entretanto, são os “Itinerários Formativos”, que poderão ser adotados a partir de 2022, mas que só passam a ser obrigatórios a partir de 2023. Apresentados como optativos, as

escolas deverão oferecer, dentro das cinco grandes áreas de conhecimento, compostos específicos de aprofundamento, que devem ocupar 1.200 horas de aula ao longo dos três anos do ensino médio. Os alunos deverão fazer suas escolhas orientados pelos pressupostos do seu “Projeto de vida”.

Embora as novas composições curriculares ainda não fossem obrigatórias, na versão da BNCC que embasou este trabalho, embora, como dispõe a lei 13.415/2017, sua adoção já fosse legalmente prevista, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas já conste daquele documento do MEC. A proposição deste trabalho, portanto, continua pedagogicamente viável, mesmo na perspectiva do Novo Ensino Médio, como disciplina obrigatória, dentro dessa área citada. Pode, ainda, ser incrementada, como oferecimentos de conteúdos mais abrangentes e específicos, dentro dos itinerários formativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício dos direitos humanos, a construção de identidades, o reconhecer-se como um ser no mundo, a construção de um sujeito social crítico, precisa sair do espaço cômodo da retórica para existir efetivamente no dia a dia de um cidadão de uma forma tão normal quanto tomar um café da manhã, tomar um ônibus e ir ao trabalho.

Uma educação em direitos humanos defende essa perspectiva, a de se instrumentalizar o cidadão para o exercício desses direitos. É bem verdade que essa temática já permeia a legislação educativa, os parâmetros curriculares, mas de forma principiológica, orientativa. Além disso, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais, faz o seu enfoque numa perspectiva mais ampla, caracterizando a educação como um processo de formação da cidadania. Lembrar que a lei que se convencionou chamar

de LDB – Lei 9.394/96 foi, essencialmente, alterada pela Lei n. 13.415/2017, que estabeleceu uma série de alterações que embasam as medidas que estão sendo implantadas no início letivo de 2022 no chamado Novo Ensino Médio. As discussões propostas aqui, entretanto, estão em consonância com o novo diploma legal, não sendo necessário portanto, refluir das suas discussões, mesmo considerando que as proposições do novo ensino médio tenham previsão para implantação gradativa, nos próximos três anos.

Embora os conceitos de assemelhem, para que se tenha uma ideia, legalmente, um cidadão é alguém que vota. Um ser humano de direitos é o homem vivo, existente na sociedade desde o seu nascimento.

A inclusão dessa temática no ensino básico (médio), na matriz curricular, seria uma forma de se escapar da armadilha do discurso pedagógico e abordá-lo de forma objetiva. Defende-se, portanto, o ensino (na perspectiva jurídica mesmo), do Direito Constitucional, especificamente no que trata dos direitos e garantias fundamentais. Os dispositivos legais que os preveem (constitucional e infraconstitucional), além de sua previsão em tratados ou protocolos internacionais.

Ao se fazer signatário de tratados internacionais de direitos humanos, o país se vincula, legalmente, ao seu cumprimento, submetendo-se, inclusive, ao julgamento das cortes internacionais no caso de desrespeito. Trabalho escravo, violência doméstica contra a mulher, por sinal, já levaram o Brasil a esse tipo de julgamento (a Lei Maria da Penha foi editada após a denúncia contra o país na Comissão de Direitos Humanos da OEA – Organização dos Estados Americanos).

Embora seja já uma espécie de brocardo do mundo jurídico, a previsão legal de que ninguém pode alegar desconhecer a lei para deixar de cumprir suas determinações, na prática não é assim para a maioria dos cidadãos brasileiros, carentes de tudo, inclusive de conhecimentos. Assim que se trafega pelas ruas do país e pelos trajetos espinhos do Direito, sem saber bem que, por exemplo:

- Qualquer cidadão pode se locomover por todo o território nacional, em tempos de paz, sem ser molestado por nenhuma autoridade, sob nenhum pretexto. E que isso vale pra qualquer estrangeiro no nosso país;

- que seu domicílio é inviolável, nele só podendo entrar qualquer autoridade em situações excepcionalíssimas e sempre durante o dia.

- que o racismo é crime inafiançável e imprescritível (mas não hediondo) e que ele é diferente de injúria racial (que ofenda a honra subjetiva, mas não priva o cidadão do exercício de direitos inerentes a todos);

- que qualquer indivíduo transgênero pode ser reconhecido pelo seu nome social, e assim ser matriculado, ser identificado em crachás no trabalho, etc. E que pode até mudar, oficialmente, em seus documentos, o seu nome em caso de cirurgia de mudança de sexo;

- que é possível se casar com uma pessoa do mesmo sexo e, quando do seu óbito, deixar pensão para seu (sua) companheiro (a). E, ainda, registrar um filho sem a designação tradicional de pai e mãe; que, inclusive, um filho tem direito a ter o nome no seu registro de nascimento do pai afetivo (aquele que o cria, mesmo sem ser pai biológico);

- que tramita no Poder Legislativo brasileiro projeto de lei que define os crimes de ódio e intolerância; que a sociedade precisa demandar, com urgência, essa pauta;

- que, recentemente, o STF – Supremo Tribunal Federal, equiparou o crime de injúria ao crime racial (a injúria é uma espécie de racismo, decidiram os ministros daquela Corte), e que, portanto, a injúria racial, doravante, recebe tratamento de crime hediondo, sendo, portanto, inafiançável e imprescritível.

Enfim, é necessário colocar os mecanismos educacionais a serviço da instrumentalização do indivíduo para a defesa dos seus direitos mais básicos. Que ele possa saber onde, quando, como e a partir de quais instrumentos se buscar a tutela jurisdicional.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, João Luiz (org.); CAVALCANTE, Elizabeth Nantes (colab.). **Constituição, direitos e temas transversais**. 2021. Disponível em: <[http://mvx-177-92-66-](http://mvx-177-92-66-75.mundivox.com/pdfs/EdiFieo/Constitui%C3%A7%C3%A3o_Direitos_e_Temas_Transversais.pdf)

[75.mundivox.com/pdfs/EdiFieo/Constitui%C3%A7%C3%A3o_Direitos_e_Temas_Transversais.pdf](http://mvx-177-92-66-75.mundivox.com/pdfs/EdiFieo/Constitui%C3%A7%C3%A3o_Direitos_e_Temas_Transversais.pdf)> Acesso em 20.12.2021.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação**. Dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf> Acesso em 04.07.2018.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **Educação, consciência e cidadania**. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>. Acesso em: 03.07.2018

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **BNCC – Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 20.10.2020.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 20.10.2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 20.10.2021.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em 20.01.2018.

CORCETTI, Maria Lucinda; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **A escola, o currículo e os temas transversais**. 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8004>> Acesso em: 20.10.2021.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 03.07.2018.

FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2014

GENTILLI, Victor. **O conceito de cidadania, origens históricas e bases conceituais: os vínculos com a Comunicação**. Revista FAMECOS • Porto Alegre • n^o 19 • dezembro 2002. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3184/2451>>. Acesso em: 03.07.2018.

LUCAS, Maria Angélica Francisco. **Temas transversais: novidade?** Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1301t.PDF>> Acesso em: 20.12.2021.

MACEDO. Elizabeth Fernandes. **Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais**. 1999. Disponível em: <<https://aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=97589&forceview=1>> Acesso em: 20.12.2021.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 9 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MORAIS, Ingrid Agassar. **A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea?** 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7598_5556.pdf> Acesso em 03.07.2018.

MORO, Carolina Izar. **Inclusão do Direito Constitucional como disciplina obrigatória na educação básica brasileira.** Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/6081448/carolina-izar-moro> > Acesso em: 03.07.2018

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. **A evolução do conceito de cidadania.** Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT16092013195054.pdf> > Acesso em: 04.07.2018.

RODRIGUES, Jônatas Moraes; SOUZA, José Antonio de. **Dilemas sociais, direitos humanos e temas transversais:** reflexões a partir de produções culturais. Disponível em: < <http://anaisonline.uems.br/index.php/semex/article/view/555>> Acesso em: 20.12.2021.

SILVEIRA, Andréa F.; GEWEHR, Catarina; BONIN, Luiz Fernando R.; BULGACOV, Yara L. M. **Cidadania e participação social.** Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885.pdf>>. Acesso em: 03.07.2018

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (org). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. **A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <...> Acesso em: 03.07.2018.

WENCESLAU, Maurinice Evaristo; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Temas transversais ou conteúdos disciplinares? Cultura, cidadania e diferença.** 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/GCy6WVxZtKnVyXjRNWwB7MM/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20.12.2021.

ZANELA, Andréa Vieira. **Escolarização formal e cidadania possíveis relações, relações possíveis?** Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-09.pdf> Acesso em: 03.07.2018