



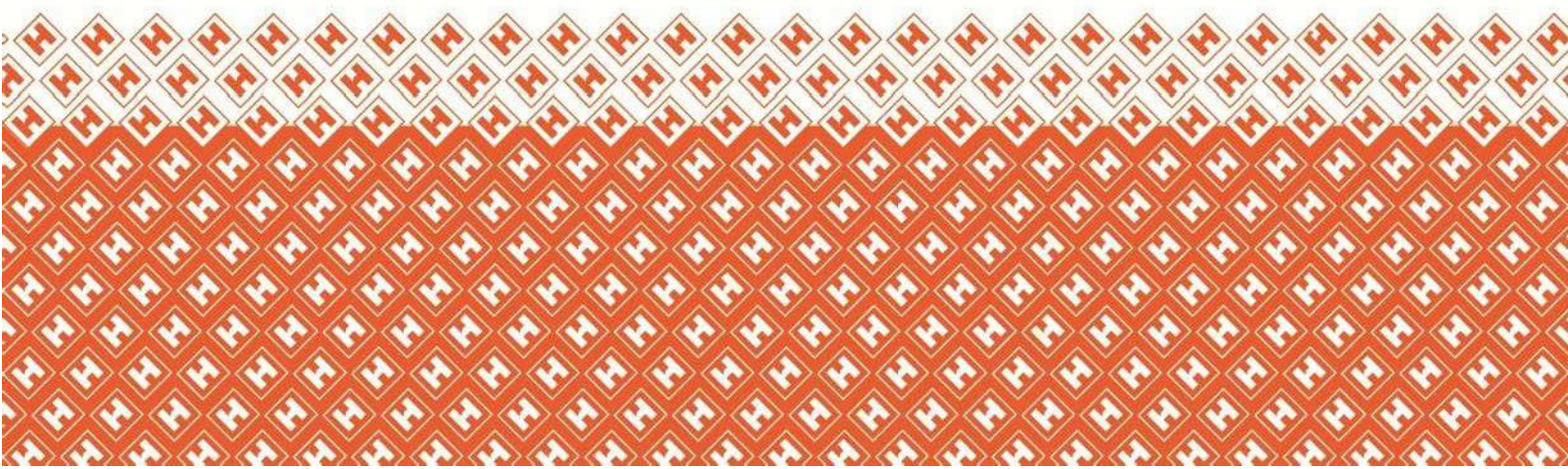
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

THIAGO BARBOSA DE OLIVEIRA

Ensino de História e a Educação para os Direitos Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Agosto/2025





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



THIAGO BARBOSA DE OLIVEIRA

ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História – Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira

Uberlândia/MG
2025



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Thiago Barbosa de Oliveira

Ensino de História e a Educação para os Direitos Humanos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História – Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira (UFU)

Profa. Dra. Natália Batista Peçanha (UFU)

Profa. Dra. Verônica Calsoni de Lima (UFTM)

Defendida em 29 de agosto de 2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- O48e
2025 Oliveira, Thiago Barbosa de, 1985-
 Ensino de História e a Educação para os Direitos Humanos [recurso eletrônico] / Thiago Barbosa de Oliveira. -- 2025.
- Orientador: Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira.
 Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA).
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11032>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.
1. História - estudo e ensino. I. Oliveira, Marcus Vinícius Furtado da Silva, 1991-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA). III. Título.

CDU: 930:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 33, PPGEH				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h00
Matrícula do Discente:	12312HRN014				
Nome do Discente:	Thiago Barbosa de Oliveira				
Título do Trabalho:	Ensino de história e a educação para os direitos humanos				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A promoção dos direitos humanos por meio do ensino de história				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira - ESEBA/UFU, orientador do candidato; Natália Batista Peçanha - ICHPO/UFU e Verônica Calsoni Lima - UFTM.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 29/08/2025, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Verônica Calsoni Lima, Usuário Externo**, em 29/08/2025, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Batista Peçanha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6631127** e o código CRC **BF861C79**.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



“Negar ao povo os seus Direitos Humanos é pôr em causa a sua humanidade. Impor-lhe uma vida miserável de fome e privação é desumanizá-lo.” (Nelson Mandela).



AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é a culminação de uma jornada de aprendizado e crescimento, que não teria sido possível sem o apoio inestimável de diversas pessoas. Esta conquista, que representa o esforço de anos, é um reflexo da generosidade e da fé que muitos depositaram em mim.

Primeiramente, agradeço a Deus – fonte maior de força espiritual – por me dar a coragem e a determinação necessárias para trilhar este caminho. Sua presença guiou meus passos incertos e transformou cada obstáculo em um degrau rumo à realização deste sonho.

Aos meus amados pais, que me deram o dom mais precioso: a vida. Por haverem sempre se dedicado à minha educação e por seu apoio e compreensão incondicionais, mesmo quando privados da minha companhia e atenção. A gratidão que sinto por tudo que me deram, e pelo que me tornei, é infinita. São os verdadeiros responsáveis por muito do pouco que sou.

À minha querida esposa, meu alicerce de sustentação. Sua paciência e compreensão foram fundamentais durante os anos de conciliação entre estudo, trabalho e família. Sem o seu amor e o seu apoio inestimável, esta jornada não teria sido possível.

Ao meu filho, que me inspira diariamente, a materialização da minha luta. Que este trabalho seja uma promessa de que a busca por um mundo mais justo e humano é uma jornada de amor, dedicada a você. E à minha filha, que está a caminho, a minha mais profunda esperança. Que este trabalho seja uma semente, plantada para um futuro de mais possibilidades para as novas gerações.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira, que foi muito mais do que um guia técnico. Sua sabedoria e competência foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço especialmente pela confiança depositada em meu potencial, por suas orientações valiosas e pelo apoio que me permitiu seguir adiante e aprimorar minha paixão pela pesquisa.

A todos os professores do ProfHistória, que contribuíram com sua expertise e conhecimentos. E a todos os colegas, que enriqueceram esta jornada com discussões e compartilhamentos.



RESUMO

A presente dissertação de mestrado profissional emerge da intersecção singular entre a formação e a paixão em Direito e História que marcam a trajetória do autor. Tal circunstância não é apenas um dado biográfico, mas o fundamento conceitual da pesquisa, servindo como uma lente analítica para reconhecer a História como um campo de disputa por direitos, memória e justiça. A presente pesquisa possui o intuito de incorporar a discussão sobre os Direitos Humanos ao cotidiano escolar dos discentes, especificamente nas aulas de História, com vistas a contribuir na luta contra sua visão distorciada, em geral por narrativas de preconceito e polarização. Diante desse cenário, a pesquisa se propõe a uma intervenção pedagógica prática, buscando soluções concretas para os desafios do "chão da escola". A fundamentação teórica é ancorada na pedagogia da memória, uma abordagem que visa transcender a mera transmissão de fatos para suscitar a reflexão crítica e a reconstrução da memória coletiva, capacitando os alunos a desenvolverem uma postura de indignação diante das injustiças. Essa perspectiva se alinha ao direito à memória e aos princípios da Justiça de Transição. O ponto culminante e produto da pesquisa é o "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos". Concebido como uma ferramenta lúdica e acessível, o jogo de cartas transforma a aprendizagem sobre o tema em uma experiência ativa, colaborativa e empática. Através de suas mecânicas, o baralho fomenta o raciocínio analítico para diferenciar direitos de "não-direitos", atuando como um instrumento de conscientização e transformação social que transcende os limites da sala de aula. O trabalho, portanto, rompe a dicotomia entre teoria e prática, demonstrando que o ensino de História, especialmente quando mediado por uma lente interdisciplinar, tem o condão de se tornar uma poderosa ferramenta para formar cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-Chave: Ensino de História; Direitos Humanos; Cidadania.



ABSTRACT

This professional master's dissertation emerges from the unique intersection between legal and historical training and passion that defines the author's trajectory. This background is not merely biographical but constitutes the conceptual foundation of the research, serving as an analytical lens to recognize History as a contested field of rights, memory, and justice. This study aims to integrate Human Rights discourse into students' daily school experience, specifically within History classes, to combat distorted perceptions often perpetuated by narratives of prejudice and polarization. Confronting this reality, the research proposes a practical pedagogical intervention, seeking concrete solutions for the challenges of the *school environment*. The theoretical framework is anchored in the *pedagogy of memory*, an approach that transcends the mere transmission of facts to foster critical reflection and the reconstruction of collective memory. This empowers students to cultivate a stance of indignation toward injustices, aligning with the *right to memory* and the principles of *Transitional Justice*. The culminating product of this research is the *"Baralho dos Defensores de Direitos Humanos"* (Human Rights Defenders Card Deck). Conceived as an accessible ludic tool, this card game transforms learning about the subject into an active, collaborative, and empathetic experience. Through its mechanics, the deck fosters analytical reasoning to distinguish rights from "non-rights", functioning as an instrument for awareness and social transformation that transcends classroom boundaries. This work, therefore, bridges the theory-practice dichotomy, demonstrating that History education – particularly when mediated through an interdisciplinary lens – holds the potential to become a powerful tool for shaping conscious citizens actively engaged in building a more just and democratic society.

Keywords: History Teaching; Human Rights; Citizenship.



SUMÁRIO

Introdução	10
1. Capítulo 1 – Direitos Humanos no currículo escolar.....	20
1.1. Teoria do currículo - Conceitos teóricos - Currículo enquanto território de disputa.....	20
1.2. História do ensino de história, trajetória do currículo até a atualidade e sua integração à BNCC	23
1.3. Currículo e sua relação com os Direitos Humanos no ensino de história e forma de abordagem	27
2. Capítulo 2 – Trajetória histórica dos direitos humanos.....	31
2.1. Considerações sobre a educação em direitos humanos e políticas públicas	36
2.2. Práticas de ensino na educação em direitos humanos.....	42
2.3. A contextualização dos direitos humanos na prática pedagógica .	45
3. Capítulo 3 – Baralho dos defensores dos direitos humanos.....	53
3.1. Defensores dos direitos humanos: Contexto Histórico, Definição e Desafios Contemporâneos.....	54
3.2. O Baralho dos Defensores de Direitos Humanos: Características e Fundamentos	64
Referências Bibliográficas	68
Anexo Único – Produto: Baralho	72



Introdução

A presente dissertação emerge de uma interseção singular entre trajetórias profissionais e vocações pessoais, que culminam na reflexão sobre o ensino de História como um ato político e transformador. A gênese deste trabalho encontra-se na minha própria história de formação, um percurso que, embora pareça sinuoso, revela uma profunda complementaridade de saberes.

Desde a mais tenra idade, a disciplina de História despertou uma afinidade que me acompanhou durante toda a vida escolar. Surpreendentemente, essa paixão me conduziu ao curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde iniciei minha formação acadêmica em 2003. A crença em uma similaridade entre os campos de estudo de Direito e História foi, de certa forma, institucionalizada em processos seletivos, como vestibulares em que a disciplina de História possui –peso 2|| para o ingresso ao curso de Direito.

Essa dupla formação, longe de ser uma digressão, constitui o fundamento conceitual deste trabalho. A princípio, os pontos de contato entre as duas áreas me pareceram mínimos, um contraste com a expectativa de que fossem muitos mais. No entanto, a maturidade profissional e a atuação como advogado permitiram-me reconhecer o Direito não apenas como um objeto de estudo, mas como uma lente analítica crucial para a compreensão e a prática do ensino de História.

O campo jurídico, com seus princípios de dignidade humana, direitos fundamentais e justiça, oferece um arcabouço sólido para analisar os processos históricos e suas consequências. Em uma dissertação de mestrado profissional, essa trajetória é valorizada, pois o trabalho é construído a partir de uma parte crítico-analítica e uma parte propositiva que deve traduzir o aprendizado e as práticas do profissional. Dessa forma, a minha experiência prévia não é um adendo, mas a base sólida sobre a qual a pesquisa se assenta.

A trajetória que me trouxe ao ProfHistória na UFU foi marcada por uma afinidade inata com a História, que, de maneira imperceptível, moldou minha percepção do mundo e me impulsionou à busca contínua por conhecimento. Embora a escolha inicial de minha graduação tenha sido o Direito, a paixão pela História persistiu, manifestando-se em leituras e na busca por uma conexão entre ambas as



áreas. A aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil, em 2007, consolidou minha atuação como advogado; no entanto, a vocação para a educação, impulsionada pela convivência com minha esposa, professora, reacendeu em mim o desejo de atuar como docente.

A decisão de me tornar professor de História, concretizada pela aprovação em concursos públicos e pela realização do curso de Formação Pedagógica em História, não representou um rompimento com o passado, mas uma nova fase de minha jornada.

A vivência em sala de aula, no entanto, expôs a distância entre o ideal de professor e a realidade. A formação inicial, percebi, era insuficiente para lidar com as complexas demandas e desafios do ambiente escolar. Nesse momento, o ProfHistória se apresentou como uma oportunidade para aprofundar conhecimentos teóricos e metodológicos, além de refletir criticamente sobre a prática docente, transformando-me no professor/pesquisador que sou hoje.

A dissertação de mestrado profissional tem a natureza de ser uma resposta a problemas do cotidiano, utilizando-se da experiência profissional do docente como ponto de partida para a pesquisa e a proposição de soluções.

A aparente desconexão entre o Direito e a História, que inicialmente me intrigou, revelou-se, na verdade, um ponto de partida para uma abordagem de pesquisa inovadora. O Direito, no contexto deste trabalho, não se limita a um campo de estudo isolado, mas atua como uma ferramenta conceitual para a análise de eventos e processos históricos. A formação jurídica catalisou minha compreensão de que os Direitos Humanos não se tratam apenas de um conjunto de fatos, mas de um sistema de exigências básicas de respeito à dignidade humana, que evolui historicamente e se materializa em normas e princípios.

A interseção do Direito com o Ensino de História é particularmente evidente em temas como o "direito à educação," que é um direito humano fundamental reconhecido internacionalmente. A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, preconiza a educação como um direito social e um processo de formação para a cidadania. Essa perspectiva legal fornece a base para uma pedagogia histórica que valoriza a participação ativa dos estudantes na sociedade. Além disso, conceitos do Direito como o "direito à memória e à verdade" se conectam



diretamente com o ensino de História, especialmente no tratamento de narrativas silenciadas e períodos de graves violações de direitos humanos, como a ditadura militar no Brasil.

A dualidade entre advogado e professor facilita a compreensão da visão segundo a qual a História não é apenas uma sucessão de eventos, mas um campo de disputa por direitos, memória e justiça. O autor Fábio Konder Comparato, por exemplo, destaca a evolução dos Direitos Humanos a partir da ideia de igualdade e solidariedade, fornecendo um referencial teórico que permeia a análise histórica e o ensino crítico. O professor de História, sob essa perspectiva, assume um papel crucial na mediação do conhecimento histórico para que os alunos possam decifrar a atualidade e se tornar cidadãos conscientes de seus compromissos e interessados na resolução de problemas da coletividade.

As experiências vivenciadas em três escolas públicas de Uberlândia, localizadas em bairros distintos, me permitiram compreender a importância de se considerar o contexto social na prática pedagógica.

Muitas vezes, apesar do comprometimento das equipes pedagógicas e dos professores, as escolas públicas enfrentam desafios estruturais e materiais significativos, como a falta de recursos básicos e de material didático atualizado e instigante. Em um contexto onde a História é frequentemente vista como uma disciplina factual, a missão de despertar o interesse dos alunos e romper com a reprodução de uma única história torna-se ainda mais urgente.

A dissonância entre a legislação, que defende uma educação emancipadora, e a realidade estrutural do sistema educacional brasileiro, especialmente em áreas de periferia, constitui um paradoxo central para a pesquisa. A percepção da História como um conjunto de fatos distantes impede que os alunos compreendam que o passado está presente em suas vidas e pode influenciar o futuro.

A dissertação, portanto, não se tratou de apenas um estudo, mas de uma intervenção proposital nesse contexto. O objetivo é responder às demandas reais do ambiente escolar, utilizando a pesquisa para encontrar soluções práticas a problemas concretos.



A partir da minha trajetória e do cenário educacional, emergem as questões que direcionam este trabalho, tais como a potencialização do ensino de História, transformando-o em uma efetiva ferramenta de conscientização e transformação social e a abordagem coerente e sensível de temas complexos ligados aos Direitos Humanos. Em um contexto acadêmico, essas reflexões se formalizam em um problema de pesquisa preciso e passível de ser respondido.

A pesquisa central desta dissertação guiou-se pelo seguinte questionamento: "Como a pedagogia da memória, fundamentada na interseção entre os campos do Direito e do Ensino de História, pode subsidiar a elaboração de um material didático para o Ensino Fundamental II, visando ao desenvolvimento da consciência histórica crítica e à promoção da Educação em Direitos Humanos?"

Essa questão resume o tema, o problema e o produto da pesquisa, alinhando-se às diretrizes do ProfHistória. A formulação clara da pergunta serve como guia para a investigação, orientando a construção de uma metodologia robusta e coerente com a proposta do mestrado profissional.

Esta pesquisa transcende as motivações pessoais, assumindo uma relevância social e profissional. O trabalho se propõe a abordar um dos desafios mais significativos do ensino de História na contemporaneidade: romper com a visão factual e desinteressante da disciplina e promover uma educação que forme cidadãos críticos e engajados.

O ProfHistória, como programa de pós-graduação, tem como objetivo proporcionar formação continuada a professores e professoras de História que atuam na Educação Básica, oferecendo subsídios teóricos e práticos. A presente pesquisa, ao integrar teoria e prática para a produção de um material didático, se alinha diretamente a essa missão. Há uma espécie de paradoxo na sociedade brasileira, onde, apesar da defesa constitucional dos Direitos Humanos, o elitismo e o racismo estrutural criam resistência a essa discussão, associando-a, de forma distorcida, à defesa de criminosos. A dissertação atua diretamente contra essa visão, buscando promover uma educação emancipadora capaz de desnaturalizar e problematizar formas de desigualdade.

O trabalho, portanto, se justifica em três dimensões interconectadas:



Pessoal: Minha trajetória de vida e meu percurso profissional, que unem a afinidade inata pela História à formação jurídica e à prática docente, servem como o *locus* de origem do problema de pesquisa, conferindo ao trabalho uma perspectiva de análise diferenciada.

Profissional: A pesquisa é uma resposta direta aos desafios vivenciados no "chão da escola", como a visão factual da História, a falta de recursos didáticos adequados e estimulantes e a necessidade de aprofundamento teórico em Direitos Humanos.

Social/Acadêmico: O trabalho busca promover a formação de cidadãos críticos em um cenário de polarização e resistência aos Direitos Humanos no Brasil, alinhando-se aos objetivos de uma educação para a cidadania e à missão de um mestrado profissional em ensino de História.

O fato de a pesquisa estar embasada em experiências e necessidades reais, a torna uma contribuição valiosa para a área do Ensino de História e para a sociedade em geral.

Como já mencionado, a temática da Educação em Direitos Humanos é o eixo estratégico deste trabalho, atuando como um fio condutor que perpassa a teoria e a prática pedagógica. A pesquisa está alinhada a documentos normativos como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o PNLD. A abordagem busca aprofundar-se na reflexão crítica sobre eventos históricos marcados por violações de direitos.

A Educação em Direitos Humanos é um processo de aprendizagem que se conecta com a formação integral dos estudantes, preparando-os para o exercício da cidadania, como preconiza o artigo 205 da Constituição da República. O ensino de História, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois permite que os alunos problematizem e reflitam sobre fatos que entendemos serem prejudiciais à democracia e aos direitos humanos.

Um dos pilares conceituais mais importantes desta dissertação é a pedagogia da memória, que se apresenta como uma articulação crucial entre as áreas do Direito e do Ensino de História. A pedagogia da memória é o termo que sintetiza a proposta de trabalho. Este campo de estudo e prática se dedica a trabalhar com narrativas traumáticas, em um esforço para que a educação "eduque para o nunca



mais". Essa abordagem se conecta diretamente ao "direito à memória," que é um direito humano fundamental, e ao conceito jurídico de Justiça de Transição, que busca lidar com as violações de direitos humanos em contextos pós-ditatoriais.

A pedagogia da memória é a ferramenta teórica que permite que a dissertação vá além do ensino factual para focar na forma como os conteúdos são processados pelos estudantes. O objetivo não é apenas apresentar os fatos, mas suscitar a reconstrução da memória coletiva e promover uma reflexão crítica sobre o passado para compreender as situações atuais de violações de direitos. A pedagogia da memória no Ensino Fundamental tem o potencial de ir além da transmissão de dados, incentivando a reflexão sobre o processo vivido e a construção de uma postura de indignação ante às injustiças. Isso transforma o professor em um mediador que capacita os alunos a se tornarem sujeitos do processo de ensino.

A presente pesquisa partiu da prática docente, problematizando a realidade escolar, buscando referenciais teóricos para análise e, por fim, propondo uma intervenção prática na forma de um produto educacional.

O produto final da dissertação trata-se de um material didático, resultado concreto da parte propositiva e que dialoga diretamente com a parte crítico-analítica desenvolvida nos capítulos teóricos. O produto educacional é o que diferencia o mestrado profissional do acadêmico, buscando a "solução de problemas" práticos no ensino de História.

Na presente hipótese, elaboramos o "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos", concebido como uma ferramenta de intervenção lúdica para o ensino de Direitos Humanos. Trata-se de um jogo de cartas que se apresenta como um recurso didático atrativo e acessível a diversos públicos, especialmente a partir dos 12 anos, com o propósito de intensificar o engajamento direto dos estudantes e ampliar a acessibilidade do tema.

O jogo foi concebido com o propósito de fomentar momentos significativos de troca de ideias e debates críticos, possibilitando a construção coletiva de conhecimento sobre os Direitos Humanos de forma contextualizada. Esse objetivo se alinha a uma educação em Direitos Humanos crítica e contextualizada.



O "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" empodera o aprendiz, ao enfatizar a interação dialógica entre os participantes e a construção coletiva de conhecimento. O jogo confere aos próprios estudantes a capacidade de engajar-se, debater e construir ativamente o conhecimento. Ao mover o centro do engajamento diretamente para o estudante por meio de uma experiência lúdica e interativa, o produto oferece um caminho mais imediato e potencialmente mais eficaz para formar cidadãos conscientes e engajados, pois a aprendizagem se torna uma experiência ativa e colaborativa.

A concepção do jogo, com suas categorias de cartas, permite que ele se torne uma materialização da "pedagogia da memória" e do "direito à memória" por meio da aprendizagem experiencial. O baralho faz transcender a análise textual passiva para um engajamento ativo e simulado com os conceitos de memória, justiça e agência histórica. O jogo, para além de um mero mecanismo de entrega de conteúdo, transforma-se em um simulador dinâmico de processos históricos relacionados aos Direitos Humanos, de uma forma altamente experiencial. Permite aos jogadores vivenciar o impacto da negação ou afirmação de direitos, fomentando uma compreensão mais profunda e empática do passado e sua relevância para as questões atuais de Direitos Humanos.

Enquanto a maioria dos materiais educacionais foca no ensino do que são Direitos Humanos, este produto exige que os jogadores vão além da mera memorização e se engajem em um raciocínio analítico ativo para diferenciar direitos de não-direitos. Este processo de discernimento crítico apoia a desnaturalização e problematização das formas de desigualdade e o desafio a opressões históricas, uma vez que exige dos jogadores um exame crítico de suposições subjacentes e normas sociais que poderiam apresentar não-direitos como legítimos.

Os estudantes são levados a pensar os Direitos Humanos a partir de uma compreensão mais nuançada e resiliente, crucial para identificar e combater injustiças no mundo real. Ao confrontar a tensão (direitos / não direitos / direito negado), o jogo contribui para a transformação dos estudantes em cidadãos conscientes e engajados, capazes de navegar em questões éticas e sociais complexas.



A estrutura do jogo foi projetada para permitir e privilegiar a interação dialógica entre os participantes. Essa ênfase no diálogo e na troca de ideias é central para a abordagem pedagógica do baralho. A mecânica lúdica, caracterizada pela simplicidade e engajamento, promove um ambiente intencionalmente inclusivo e colaborativo, onde a aprendizagem ocorre de maneira orgânica e prazerosa. Este formato lúdico viabiliza a inserção do aprendizado de forma prática e participativa, favorecendo a internalização e fixação dos conceitos de maneira significativa e duradoura.

No contexto do jogo, a argumentação não é um exercício acadêmico abstrato, mas uma necessidade prática para avançar a posição de um jogador ou alcançar o objetivo do jogo. Da mesma forma, a colaboração estratégica transcende um ideal geral para se tornar um elemento concreto e tático da jogabilidade.

O desenvolvimento do "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" representa o ponto culminante da pesquisa. Ele atua diretamente contra a visão tradicional e desinteressante da História. Ao oferecer uma abordagem enraizada na pedagogia da memória e nos Direitos Humanos, o jogo não apenas capacita indiretamente os professores para uma abordagem renovada, mas diretamente empodera os estudantes, tudo por meio de um engajamento ativo e lúdico.

O produto, portanto, se posiciona como uma ferramenta de intervenção que busca promover uma educação mais significativa e transformadora. A intenção é que os estudantes, através da experiência com o jogo, compreendam as relações de poder, as desigualdades sociais e os processos históricos de transformação, culminando em sua formação como cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa.

A natureza do "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" o qualifica como um "currículo vivo" que transcende os limites da sala de aula. Sua amplitude de público e a portabilidade do seu formato expandem significativamente seu potencial de aplicação para além das fronteiras de uma aula tradicional. Pode ser utilizado em ambientes de aprendizagem informais, centros comunitários, lares ou grupos juvenis. Essa maior acessibilidade e portabilidade significam que o jogo pode estender o alcance da educação em Direitos Humanos e da consciência histórica



muito além do sistema escolar formal, multiplicando seu impacto transformador na sociedade.

O "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" está intrinsecamente integrado à estrutura acadêmica da dissertação ProfHistória, constituindo a materialização prática da pesquisa. O jogo, ao integrar figuras históricas e conceitos jurídicos em um quadro pedagógico lúdico, serve como a culminação direta dessa jornada interdisciplinar, abordando o problema de pesquisa identificado.

O jogo atua como uma ponte metodológica entre a teoria e a prática. A estrutura da dissertação divide-se explicitamente em uma parte crítico-analítica e uma parte propositiva. O baralho, como o produto desenvolvido, não se trata apenas de uma aplicação teórica, mas de um artefato tangível e interativo que incorpora os conceitos teóricos em um formato prático e envolvente. As mecânicas do jogo são a própria operacionalização da teoria. Isso reforça a ênfase do mestrado profissional na intervenção prática. O jogo traduz conceitos acadêmicos complexos em uma ferramenta educacional acessível e eficaz. Posiciona a dissertação como uma contribuição significativa que vai além da mera análise, fornecendo uma solução concreta e replicável para desafios educacionais.

Este trabalho se propõe a ser uma contribuição substancial para o campo do Ensino de História, unindo a prática docente a uma reflexão teórica aprofundada. O "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" exemplifica essa união, transformando percepções teóricas em uma experiência de aprendizagem prática e cativante. A dissertação busca formalizar a percepção de que a História, quando ensinada por uma lente que incorpora o Direito, pode se tornar uma poderosa ferramenta de conscientização e transformação social. O jogo, com seu engajamento direto com os Direitos Humanos e figuras históricas que os defenderam, encarna esse poder transformador.

O objetivo final é capacitar os alunos a se tornarem cidadãos que não apenas compreendam o passado, mas também atuem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e respeitosa para o futuro. O "Baralho dos Defensores de Direitos Humanos" é um instrumento direto para alcançar essa profunda meta educacional e cívica.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Diferente de uma aula tradicional ou de um guia, um jogo é inerentemente –rejogável e pode fomentar um interesse contínuo. Sua acessibilidade para diversos públicos significa que a aprendizagem não se restringe a uma idade específica ou a um ambiente formal. Isso sugere que o impacto do jogo se estende para além da sessão de aprendizagem imediata. Sua natureza divertida e repetível pode fomentar um interesse sustentado nos Direitos Humanos e na compreensão histórica, potencialmente levando a uma aprendizagem ao longo da vida e a um engajamento cívico contínuo. Isso amplifica a visão de longo prazo da dissertação de criar cidadãos ativos, pois o jogo se torna um recurso contínuo para reflexão e discussão, em vez de uma intervenção educacional pontual.



Capítulo 1

1. Direitos Humanos no currículo escolar

1.1. Teoria do currículo - Conceitos teóricos - Currículo enquanto território de disputa

O currículo, enquanto campo teórico e prático, transcende sua função tradicional de mero organizador de conteúdos escolares, assumindo um papel fundamental na formação dos indivíduos e na estruturação da sociedade. De acordo com Moreira e Silva (1995), o currículo não é neutro, mas sim um espaço permeado por disputas e contradições que refletem as relações de poder na sociedade. Ele opera como um território de rivalidades, onde diferentes concepções de educação, cultura e conhecimento se enfrentam, disputando quais saberes serão legitimados e quais serão marginalizados. Essa perspectiva desafia a visão tecnicista e linear do currículo, ampliando a compreensão sobre sua complexidade e implicações sociais.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo é concebido como uma ferramenta para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes, promovendo-lhes formação integral. No entanto, mesmo com essa diretriz, as escolhas curriculares expressam posições políticas, culturais e ideológicas que nem sempre contemplam a diversidade social (Brasil, 2017).

Para Sacristán (2000), o currículo é uma construção social que reflete interesses específicos de grupos dominantes, sendo, portanto, uma arena de confrontos entre valores e visões de mundo. Assim, a BNCC, ao propor conteúdos e habilidades essenciais, também influencia diretamente na definição do que é considerado legítimo na formação dos cidadãos.

A ideia de currículo como território de disputa é reforçada por Apple (2006), que aponta como as decisões curriculares estão associadas a relações de poder e hegemonia. No contexto brasileiro, autores como Lopes e Macedo (2011) assentem que o currículo é um campo de luta, no qual diferentes atores – como o Estado, educadores, comunidades e o mercado – buscam impor suas perspectivas sobre o que deve ser ensinado. Esse embate não apenas revela as desigualdades sociais, mas também permite que vozes historicamente silenciadas lutem por



reconhecimento e inclusão, tensionando a monocultura de saberes no ambiente escolar.

Nesse sentido, pensar o currículo como um espaço político é essencial para garantir que ele possa promover uma educação crítica e emancipadora. Como propõe Freire (1996), a educação precisa ser um ato político capaz de questionar a realidade e fomentar a transformação social; nesse sentido, necessária a integração ao currículo de debates sobre cidadania, diversidade e justiça social.

O debate sobre os referidos temas não apenas fortalece a formação integral dos estudantes, pretendida pela BNCC, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. Assim, o currículo, para além de um mero documento técnico, se torna instrumento de reflexão e ação política (BRASIL, 2017).

O ensino de História deve incorporar elementos e fundamentos que transmitam ao aluno um ensino claro, relevante e coerente. Nesse sentido, esse modelo educativo baseia-se, conforme Schmidt (2009), na abordagem da disciplina com foco no tempo presente e na realidade local dos estudantes, utilizando esse ponto de partida como base para estabelecer conexões com o contexto global e com o passado.

Ainda segundo Schmidt (2009), defende-se uma organização do ensino de História em torno de eixos temáticos, o que promove a interdisciplinaridade, configurando-se como uma estratégia valiosa para uma formação integrada e abrangente.

Os Direitos Humanos, amplamente reconhecidos em âmbito internacional, precisam ser incorporados ao currículo de todas as disciplinas. Isso se justifica não apenas por sua abrangência e diversidade temática, mas também pela relevância de questões como cidadania, sustentabilidade, consumo consciente, saúde pública, desigualdade social, ética empresarial, integridade na pesquisa científica, diversidade humana, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Essa ampla temática evidencia o caráter transversal da Educação em relação aos Direitos Humanos, destacando a importância de promover um diálogo interdisciplinar (BRASIL, CNE, 2012).



O ensino de História, por sua natureza, pode se tornar uma estratégia eficaz para a promoção da Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, compartilha-se da visão de Marco Mondaini, que sugere os Direitos Humanos como um eixo central para o ensino da disciplina (MONDAINI, 2013). Nesse papel de instrumento valioso para disseminar esses conhecimentos, o ensino de História adquire a capacidade de se fortalecer com abordagens e práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a interdisciplinaridade, abordem temas ligados à realidade dos alunos e promovam uma formação integral.

Segundo Rüsen (2001), os seres humanos demonstram um interesse cognitivo pelo passado e pelas experiências anteriores, utilizando-as como base para orientar suas ações no cotidiano. Eles procuram referências e aprendizados nas vivências passadas, que são reinterpretadas e valorizadas de acordo com suas necessidades e interesses. Dessa forma, o passado fornece elementos que ajudam a nortear a vida no presente.

Começar com elementos relacionados à realidade concreta da vida cotidiana está alinhado ao que Haas Júnior (2017) afirma, ao reconhecer que os estudantes já possuem referências e conhecimentos que os ajudam a compreender o mundo ao seu redor. Levar em conta o que eles já sabem, vivenciam ou experimentam no dia a dia estabelece um vínculo com o pensamento de Paulo Freire (1921-1997).

Vale destacar que o ato de pensar de forma crítica exige que professores e escolas não apenas respeitem os saberes que os alunos, especialmente aqueles de camadas sociais menos favorecidas, trazem consigo — saberes construídos no contexto de suas comunidades —, mas também analisem e aprofundem a essência de alguns desses conhecimentos em diálogo com o ensino formal dos conteúdos (FREIRE, 1996).

Segundo Pinto (2016), a interdisciplinaridade deve proporcionar aos alunos uma base mais ampla de conhecimentos, capacitando-os a agir, interagir e influenciar a sociedade de maneira integrada. Essa abordagem favorece uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, contribuindo para o fortalecimento da atuação dos discentes no contexto social, ao rejeitar a análise isolada dos eventos.



Essa perspectiva sobre a realidade impacta diretamente a visão social do trabalho, permitindo uma compreensão mais completa tanto das atividades realizadas quanto do contexto em que elas se inserem. Apenas informações técnicas, sem uma visão ampla da realidade em seus múltiplos aspectos, não são suficientes para garantir tal entendimento. Destarte, enxergar o trabalho humano de forma abrangente e refletir sobre suas múltiplas dimensões se torna um componente essencial do pensamento interdisciplinar. O trabalho, enquanto fenômeno histórico, reúne aspectos técnicos, sociais, econômicos, culturais e políticos que estão em constante interação (PINTO, 2016).

Sob a ótica da integração, a formação do indivíduo vai além da preparação para o trabalho, incluindo, com igual relevância, a capacidade de viver em coletividade e atuar de forma autônoma sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade pautada pela fraternidade e justiça social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Essa visão formativa, baseada na interação contínua entre a formação geral (humana e científica) e a preparação para o trabalho, propõe um processo educativo que não se limita a atender aspectos isolados do indivíduo na sociedade capitalista, onde se privilegiam conhecimentos ou práticas voltados exclusivamente às exigências momentâneas do mercado dominado pelo capital. Trata-se de adotar um modelo significativo de trabalho como princípio educativo, orientando a educação para o trabalho de forma a promover a inclusão social, profissional e política dos indivíduos, com um enfoque verdadeiramente integrado (MEDEIROS NETA *et al.*, 2016).

1.2. História do ensino de história, trajetória do currículo até a atualidade e sua integração à BNCC

A história do ensino de História no Brasil é marcada por profundas transformações ao longo dos anos, refletindo as mudanças políticas e sociais do país. De acordo com Chervel (1990), a historiografia escolar, desde o início da educação formal, passou por um processo de construção de uma identidade nacional que respondia a interesses das elites, buscando formar cidadãos alinhados



com os valores do Estado. Nesse período, o ensino de História era centrado nas grandes narrativas oficiais, e pouco se dava espaço para a diversidade de perspectivas ou para as histórias dos grupos marginalizados. Assim, a História era, muitas vezes, tratada como um conjunto de conhecimentos estáticos e orientados por uma visão oficial do passado.

No entanto, a partir da década de 1960, novas abordagens começaram a ser discutidas, principalmente com a ideia de que o ensino de História deveria ser mais crítico e reflexivo, permitindo aos estudantes compreender não apenas os fatos, mas as relações de poder que os moldam. Citron (1992) destaca que essa mudança no ensino de História foi influenciada por movimentos acadêmicos e sociais que buscavam desafiar as narrativas tradicionais e dar voz a grupos historicamente silenciados. A História passou a ser vista como um campo de estudo dinâmico, que deveria possibilitar uma análise crítica do passado e suas implicações no presente, tendo como foco as relações sociais e as lutas de classes.

Goodson (1997), também contribui para essa discussão ao afirmar que o currículo de História sempre esteve imerso em disputas ideológicas, refletindo as tensões políticas do momento. Ele argumenta que o currículo de História não é apenas um conjunto de conteúdos a ser transmitido, mas uma construção social que responde a diferentes interesses e necessidades da sociedade. Assim, o ensino de História sempre foi um campo de disputa entre as visões de mundo dominantes e as alternativas que surgem em resposta às questões sociais e políticas. Esse debate se intensificou a partir da década de 1980, com o fortalecimento das lutas por uma educação mais democrática e inclusiva.

No Brasil, o currículo de História também passou por modificações significativas com a chegada da nova ordem democrática e a implementação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996. A partir desse momento, a História passou a ser entendida como um componente essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes, como propõe Bittencourt (1998). Segundo a autora, a História deveria ser ensinada de forma a despertar nos alunos uma reflexão sobre o passado, mas também sobre o presente e as transformações sociais que ainda precisam ser realizadas. O currículo de História passou a ser visto como um espaço



não apenas de transmissão de saberes, mas de construção de uma consciência social.

Freitas (2006) e Mattos (1998) complementam essa discussão ao argumentar que o ensino de História deve ser uma prática pedagógica que considere as especificidades de cada contexto social e local. Para eles, o currículo de História não pode ser homogêneo, mas deve refletir as realidades locais e regionais, buscando aproximar os alunos de suas próprias histórias e culturas. A partir dessa perspectiva, o ensino de História se torna uma ferramenta poderosa para a formação de uma identidade crítica e democrática, capaz de questionar as narrativas hegemônicas e promover uma compreensão mais plural do passado. Esse processo está alinhado com as reflexões de Terrise (2001), que propõe que o ensino de História deve ser um espaço de disputa entre diferentes concepções de mundo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes das transformações sociais necessárias.

O currículo de História atual no Brasil é resultado de um longo processo de transformações que envolvem não apenas aspectos pedagógicos, mas também políticos e sociais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, desempenhou um papel central na unificação e reorganização dos conteúdos de ensino em todo o país. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localidade, tenham acesso a um conjunto comum de aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017).

Para isso, a BNCC propõe uma estrutura curricular que abrange competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, visando à formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo. Embora essa base seja comum a todo o território nacional, ela também permite a adaptação dos conteúdos à realidade de cada estado, o que é particularmente evidente no caso do currículo de Minas Gerais (BRASIL, 2017).

Em Minas Gerais, o currículo de História foi adaptado para incorporar tanto os pressupostos da BNCC quanto as especificidades regionais do estado. A BNCC fornece um direcionamento para a organização dos saberes, mas o currículo estadual busca refletir a realidade local, abordando temas fundamentais para a compreensão da formação e da identidade de Minas Gerais. O estado possui uma história rica e diversificada, marcada por



fatores como a mineração, a escravidão, as lutas sociais e as tradições culturais. Ao adaptar o currículo, a Secretaria de Educação de Minas Gerais busca, assim, promover uma educação contextualizada, que valoriza a história local e permite aos estudantes se reconhecerem no processo de construção do conhecimento (PINTO; MELO, 2021, s.p)

Essa adaptação regional ao currículo de História visa garantir que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa e conectada com o seu cotidiano.

A construção do currículo de Minas Gerais, alinhado à BNCC, também está profundamente influenciada pelas discussões sobre a relevância do ensino de História para a formação cidadã. Como destaca a BNCC, o ensino de História deve ser um meio para que os alunos compreendam a construção das identidades, as relações de poder e as transformações sociais ao longo do tempo (PINTO; MELO, 2021).

No entanto, para além das diretrizes gerais da BNCC, o currículo mineiro foi moldado pela necessidade de resgatar e destacar temas específicos da história do estado, como a Revolta de Vila Rica e a influência da mineração nas dinâmicas econômicas e sociais. Isso não só reforça o conhecimento histórico local, mas também fortalece a construção de uma identidade mineira, mais próxima da realidade dos alunos (PINTO; MELO, 2021).

A BNCC, ao mesmo tempo em que proporciona um currículo unificado, também reconhece a diversidade regional do Brasil, permitindo que cada estado tenha a liberdade de adaptar seus conteúdos para valorizar aspectos históricos locais, como é o caso de Minas Gerais. Para Medina (2017), essa flexibilidade curricular é essencial a uma educação que se pretenda, ao mesmo tempo, universal e contextualizada.

No contexto de Minas Gerais, essa adaptação é importante porque permite que os alunos entendam a história do estado em sua totalidade, incluindo temas como o ciclo do ouro, a resistência à escravidão e a contribuição das populações indígenas e negras para a formação da sociedade mineira. Com isso, o currículo estadual oferece uma perspectiva mais profunda e autêntica da realidade local, ao mesmo tempo em que se insere dentro dos objetivos e diretrizes estabelecidas pela BNCC (PINTO; MELO, 2021).



Portanto, o currículo de Minas Gerais, em consonância com a BNCC, representa uma tentativa de equilibrar a padronização necessária para garantir uma formação mínima comum a todos os estudantes e a valorização das especificidades locais que são fundamentais para a compreensão integral da história do país e do estado. Essa busca por uma educação mais inclusiva e contextualizada no currículo de História de Minas Gerais reflete a importância de se trabalhar com os alunos não apenas os grandes eventos nacionais, mas também as histórias locais, que têm um papel crucial na formação da identidade regional e na construção de uma consciência crítica sobre o passado e o presente.

1.3. Currículo e sua relação com os Direitos Humanos no ensino de história e forma de abordagem

A relação entre o currículo e os Direitos Humanos no ensino de História é essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel social. O currículo, conforme destacado por Sacristán (2000), é mais do que uma simples organização de conteúdos; é um espaço de construção de valores e de promoção de princípios fundamentais para a convivência democrática. No caso específico do ensino de História, essa relação é ainda mais evidente, pois a disciplina trata diretamente das trajetórias humanas, das lutas por direitos e das desigualdades sociais ao longo do tempo. Assim, ao integrar os Direitos Humanos no currículo, promove-se uma educação que estimula a empatia, a reflexão crítica e o compromisso com a justiça social.

No Brasil, os parâmetros curriculares recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância da transversalidade dos Direitos Humanos na educação. Segundo a BNCC/Brasil (2018), o ensino deve contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e valorizar a diversidade, combater preconceitos e atuar em prol de uma sociedade mais equitativa. No ensino de História, isso significa abordar temas como a escravidão, o genocídio indígena, as ditaduras e os movimentos sociais, promovendo uma análise crítica dessas questões. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam como as violações de Direitos Humanos ocorreram no passado e como os processos



históricos moldam as desigualdades atuais, oferecendo ferramentas para sua superação.

Os Direitos Humanos, como lembra Bittencourt (2008), não devem ser tratados apenas como conteúdos isolados no ensino de História, mas como princípios que orientam todo o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o currículo deve ser um território que valorize as vozes historicamente silenciadas e que traga para a sala de aula debates sobre temas como racismo, sexismo, xenofobia e exclusão social. Essa perspectiva garante que os estudantes tenham acesso a uma educação que os capacite a agir de forma ética e responsável na sociedade. Ao colocar os Direitos Humanos no centro do ensino de História, fomenta-se uma visão de mundo baseada na igualdade, na justiça e na solidariedade.

Além disso, o currículo pode atuar como uma ferramenta de empoderamento e resistência. Conforme Freitas (2006), o ensino de História deve ser um espaço para questionar as narrativas hegemônicas e trazer à tona as histórias de grupos marginalizados, como os povos indígenas, as comunidades quilombolas e as populações periféricas. Isso não só enriquece o entendimento dos alunos sobre a complexidade do passado, mas também fortalece o compromisso com a luta por Direitos Humanos no presente. Essa abordagem crítica permite que os estudantes reconheçam as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades e se tornem agentes de transformação social.

Por fim, a integração dos Direitos Humanos no currículo de História reforça a importância de uma educação interdisciplinar e contextualizada. Como destaca Candau (2014), os Direitos Humanos se tratam de um tema transversal, que permeia todas as disciplinas e exige uma abordagem que valorize a pluralidade de perspectivas e saberes. No ensino de História, essa transversalidade se manifesta na articulação entre os eventos históricos e os desafios contemporâneos, promovendo uma visão holística e integrada do mundo. Assim, o currículo se torna um espaço de aprendizagem e de cidadania, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os Direitos Humanos ocupam uma posição de destaque no currículo escolar de Minas Gerais, sendo diretamente mencionados em 36 (trinta e seis)



oportunidades no *Currículo Referência* do estado para os ensinos infantil e fundamental (Minas Gerais, 2020), sendo tratados como um eixo transversal que permeia todas as áreas do conhecimento, com especial ênfase no ensino de História. Essa abordagem busca promover a reflexão sobre as desigualdades sociais e as lutas históricas por justiça e liberdade, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Tal perspectiva está alinhada às diretrizes da BNCC/Brasil (2018), que reforçam a importância de garantir o acesso universal aos valores de equidade, solidariedade e respeito à diversidade.

No ensino de História, os Direitos Humanos são abordados de maneira contextualizada e crítica, permitindo que os alunos compreendam as violações de direitos ao longo do tempo e as conquistas obtidas por meio de movimentos sociais. Freitas (2006) destaca que o ensino de História tem o potencial de resgatar as trajetórias de grupos marginalizados, como negros, indígenas, mulheres e trabalhadores, que protagonizaram importantes lutas por direitos no Brasil e em Minas Gerais. No currículo mineiro, isso se reflete em temas como a escravidão, a resistência quilombola, as revoltas populares e os impactos das ditaduras, permitindo uma análise histórica dos processos que moldaram as desigualdades atuais.

Uma característica marcante do currículo de Minas Gerais é a valorização das realidades locais na abordagem dos Direitos Humanos. Segundo Candau (2014), a contextualização regional é fundamental para tornar os Direitos Humanos mais concretos e significativos para os alunos. No caso de Minas Gerais, temas como a luta pela liberdade, representada pela Conjuração Mineira, as contribuições culturais das populações negras e indígenas e as resistências populares contemporâneas são integrados aos conteúdos escolares. Isso não apenas aproxima os estudantes de sua própria história, mas também reforça a importância dos Direitos Humanos como princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O currículo mineiro também enfatiza a interdisciplinaridade na abordagem dos Direitos Humanos. Como destacado por Sacristán (2000), os currículos devem ser concebidos como espaços de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão holística dos problemas sociais. A abordagem transversal



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



dos Direitos Humanos, conectando disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa, dentre outras, facilita a compreensão dos alunos sobre as complexidades do mundo contemporâneo e o papel desses direitos na promoção da dignidade e da cidadania.

Por fim, o *Currículo Referência de Minas Gerais* (2020) indica como um dos objetivos da educação a preparação dos estudantes para serem agentes de transformação social, reconhecendo a importância dos Direitos Humanos no enfrentamento das desigualdades e na construção de um futuro mais inclusivo. Ao abordar questões como racismo, discriminação, exclusão social e sustentabilidade, o currículo mineiro reforça o compromisso com uma educação que transcenda a simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação de cidadãos críticos e comprometidos com os valores democráticos. Assim, os Direitos Humanos deixam de ser apenas um tema a ser ensinado e se tornam uma prática educativa, profundamente integrada à experiência escolar e à vivência dos estudantes.



Capítulo 2

2. Trajetória histórica dos direitos humanos

Os Direitos Humanos surgiram da luta pela democratização ao longo dos anos, visando reconhecer e proteger a dignidade de todos os indivíduos. Após o contexto pós-Segunda Guerra Mundial, as Organizações Internacionais sentiram a necessidade de buscar soluções para promover a paz e a fraternidade entre as nações, levando à criação da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa organização fora estabelecida com o objetivo de alcançar a paz mundial. A partir dela, formou-se uma comissão com vistas à elaboração de um documento que contivesse os direitos básicos de todo ser humano. O documento resultante, assinado em 1948, é conhecido como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), composto por 30 artigos que delineiam os direitos fundamentais com o propósito de assegurar liberdade, justiça, democracia e paz mundial entre todas as nações.

No primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, está estabelecido que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros com espírito de fraternidade" (Artigo I DUDH). Dallari (2004) explana sobre os Direitos Humanos como direitos fundamentais e naturais que devem ser garantidos a todas as pessoas, enfatizando que:

A expressão "direitos humanos" é uma maneira resumida de referir-se aos direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e participar plenamente da vida. Desde o nascimento, todas as pessoas devem ter garantidas as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, assim como devem ter acesso aos benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e possibilidades está associado às características naturais dos seres humanos, à capacidade inata de cada pessoa e aos recursos disponíveis resultantes da organização social. É a essa totalidade que se refere o termo "direitos humanos" (DALLARI, 2004, p. 12-13).

Dessa forma, os Direitos Humanos se estabelecem como fundamentos essenciais para garantir a dignidade da vida humana, abrangendo aspectos civis,



políticos e sociais. São, portanto, um conjunto de elementos que definem as condições mínimas e essenciais para a existência humana, permitindo o pleno exercício e participação na vida em sociedade de maneira organizada e completa.

Nesse sentido, fica claro que a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um marco histórico para a humanidade. Originada em um contexto de guerras caóticas e violações da dignidade, essa declaração consolidou direitos universais destinados a proteger a vida humana em todas as suas dimensões. Os Direitos Humanos, portanto, são considerados inalienáveis, indivisíveis e interdependentes, formando um conjunto de direitos que se complementam e são inerentes a todos os seres humanos. Segundo essa perspectiva sobre a origem dos Direitos Humanos, Bobbio (1992) destaca a evolução histórica em seu desenvolvimento, afirmando que:

Os direitos humanos, por mais essenciais que sejam, são direitos que possuem uma base histórica. Eles surgem em contextos específicos, marcados por lutas em prol de novas liberdades contra antigas formas de poder. Além disso, sua evolução ocorre de maneira gradual, não surgindo todos de uma vez nem de forma definitiva (BOBBIO, 1992, p. 25).

A observação de Bobbio encontra-se de fato materializada na história, pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi o primeiro instrumento a solidificar os direitos fundamentais para a existência humana. Como resultado, serviu de base à elaboração das constituições de diversos países, contribuindo para a ampliação e efetivação dos direitos e da democracia ao longo do tempo. Gradualmente, esses princípios foram sendo incorporados e estabelecidos na sociedade.

Além disso, sem os direitos humanos reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a resolução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 1992).

Portanto, os Direitos Humanos orientam e reconhecem o ser humano como titular de direitos, fomentando a democracia na sociedade e permitindo que os indivíduos se tornem cidadãos ativos e participem plenamente da vida em comunidade. Nesse contexto, ter conhecimento sobre os direitos significa ter a capacidade de reconhecer e respeitar todos os indivíduos como seus detentores.



Essa perspectiva é articulada ao pensamento de Arendt (1983) sobre o "direito a ter direitos", em que a autora destaca a importância da cidadania para a articulação e o exercício dos direitos.

Em outras palavras, se o cidadão não conhece os direitos aos quais pode recorrer, não conseguirá, em caso de violação, buscar reparação ou justiça, seja em circunstâncias individuais ou coletivas. Assim, o conhecimento dos direitos é o primeiro passo para sua garantia, promoção e efetivação (ARENDT, 1983).

As correntes teóricas dos Direitos Humanos são divididas em gerações ou dimensões. Segundo Comparato (2010), a primeira geração de Direitos Humanos, composta pelos direitos civis e políticos, abrange as liberdades individuais de cada ser humano. A segunda geração concentra-se nos direitos sociais e econômicos, que visam melhorar a qualidade de vida, como os direitos à saúde, educação, trabalho, lazer, entre outros. Por sua vez, a terceira geração volta-se para os direitos coletivos, que incluem os de solidariedade, do consumidor, à qualidade de vida, à liberdade de informação e ao desenvolvimento comum da sociedade.

Assim, nota-se que essas gerações refletem os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, remetendo aos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Os avanços no debate das gerações dos Direitos Humanos também incluíram o reconhecimento da natureza como sujeito de direitos e o direito humano a um mundo sustentável. Além disso, essas discussões geram importantes debates na interseção entre bioética e Direitos Humanos, abordando temas como clonagem, uso de células-tronco, entre outros (Comparato, 2010).

Comparato (2010) defende que os Direitos Humanos são inerentes à condição humana, independentemente de particularidades individuais ou grupais. Portanto, constituem a essência humana como um todo, sem distinções entre grupos de indivíduos.

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estipula que "a educação será orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana". Portanto, a garantia desse direito universal reitera que a educação é um direito social e uma responsabilidade do Estado em promover sua efetivação. Dessa forma, a DUDH de 1948 assegura que:



Artigo. 26º 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos inclui trinta artigos, nos quais estão estabelecidos direitos considerados fundamentais para assegurar a dignidade da pessoa humana. Assim, compreende-se a abrangência dos Direitos Humanos, que têm como objetivos promover a igualdade entre as nações através do respeito e da liberdade, além de garantir direitos essenciais para o desenvolvimento humano em todas as suas facetas. Um desses direitos é o da educação, visto que através dela o indivíduo adquire habilidades e relações que o capacitam a ter consciência de seus direitos e deveres para uma convivência social harmoniosa.

Nesse sentido, viver em sociedade requer a compreensão de que somos todos sujeitos de direitos e, assim como não devemos tolerar a violação de nossos próprios, também não podemos violar os de outrem. Isso implica em reconhecer a importância do outro e em exercício da empatia.

Lynn Hunt, renomada historiadora norte-americana, ofereceu uma perspectiva inovadora sobre a evolução dos direitos humanos, conectando esse desenvolvimento a mudanças culturais e emocionais na sociedade. Em seu livro *"Inventing Human Rights: A History,"* Hunt argumenta que a concepção moderna dos direitos humanos não surgiu apenas de transformações políticas e filosóficas, mas também de um profundo desenvolvimento nas percepções individuais e coletivas da empatia e da humanidade (Hunt, 2007).

Hunt (2007) sugere que a evolução dos direitos humanos está intimamente ligada ao desenvolvimento da empatia, uma capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir suas emoções. Segundo ela, a literatura do século XVIII, especialmente os romances epistolares, desempenhou um papel crucial nesse processo. Obras como "Pamela" de Samuel Richardson e "Os Sofrimentos do Jovem Werther" de Goethe permitiram aos leitores uma imersão emocional nas



vidas dos personagens, promovendo uma identificação mais profunda com as experiências e sofrimentos alheios. Essa empatia crescente fomentou uma nova compreensão sobre a dignidade e os direitos inalienáveis de todas as pessoas.

A análise de Hunt (2007) se concentra nas declarações dos direitos humanos do final do século XVIII, como a Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão na França (1789). Ela destaca como essas declarações não apenas articularam novos princípios políticos, mas também refletiram uma transformação moral e emocional. A ideia de que todos os homens nascem livres e iguais em direitos exigia uma nova sensibilidade, em que as diferenças de classe, raça e gênero fossem vistas sob a luz da igualdade fundamental e da dignidade humana.

Outro ponto central na obra de Hunt (2007) é a tensão entre a universalidade dos direitos humanos e as realidades sociais e políticas específicas. Embora as declarações do século XVIII proclamassem direitos universais, a aplicação prática desses direitos foi frequentemente limitada. Por exemplo, a escravidão continuou a existir nos Estados Unidos por quase um século após a Declaração de Independência; bem como, os indígenas tiveram sua situação piorada, dada a intensificação do processo de expansão territorial, aumentando a pressão sobre suas terras, por fim, às mulheres e a muitas minorias era sonegada boa parte dos direitos atribuídos aos homens brancos.

Hunt (2007) argumenta que a universalidade dos direitos humanos tem sido um ideal que impulsiona movimentos sociais e reformas ao longo do tempo, embora sua implementação seja frequentemente marcada por contradições e lutas. A história dos direitos humanos é, portanto, uma história de aspirações elevadas e desafios contínuos para transformar esses ideais em realidade concreta.

A visão de Hunt (2007) sobre a evolução dos direitos humanos destaca a importância das mudanças culturais e emocionais no desenvolvimento desses conceitos. Ao enfatizar o papel da empatia e das transformações morais, ela oferece uma compreensão mais rica e complexa de como os direitos humanos se tornaram uma parte central do pensamento moderno. Esse enfoque não apenas ilumina o passado, mas também oferece *insights* valiosos para os desafios contemporâneos na luta pela igualdade e dignidade a todos.



Sendo assim, a compreensão da história dos Direitos Humanos é fundamental para entendermos os desafios enfrentados ao reconhecimento do ser humano como detentor de direitos. Isso nos capacita a exigir dos órgãos governamentais e da sociedade em geral sua efetivação; bem como, a resistir e combater qualquer violação que lhes tenha por objeto. Nesse contexto, uma educação centrada em valores sociais significativos, como o respeito ao próximo e a solidariedade, contribuirá para a promoção dos Direitos Humanos e da Democracia.

2.1. Considerações sobre a educação em direitos humanos e políticas públicas

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece como responsabilidade de todos os países, escolas e indivíduos a promoção dos Direitos Humanos por meio da educação. Sob essa ótica, a educação representa o caminho para a transformação dentro de um processo democrático. A educação em Direitos Humanos, por sua vez, permite a conscientização sobre a importância do respeito e da dignidade humana, sendo uma das formas de construção e formação cidadã, além de contribuir para o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos.

A partir da Convenção de Viena, realizada em 1993, a ONU orientou os Estados-membros das Nações Unidas a estabelecerem programas nacionais de Direitos Humanos de forma objetiva. Nesse contexto, o Brasil elaborou seu Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 2002).

Em consonância com os princípios norteadores da Constituição da República de 1988, foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), por meio do decreto nº 1.904, de maio de 1996. O PNDH I visava identificar os principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos, elaborando políticas para a efetivação dos compromissos internacionais sobre a temática. Em 2002, foi promulgado o Decreto nº 4.229, conhecido como Programa Nacional de Direitos Humanos II - PNDH II, que ampliou suas atribuições e propôs ações governamentais. O programa reformulado incluiu os direitos sociais, econômicos e culturais, com foco na concretização por meio de políticas públicas e alocação de recursos para sua execução (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).



A partir de sua terceira edição, aprovada mediante o decreto nº 7.037, de dezembro de 2009, houve um avanço do PNDH em direção à democratização da sociedade e à implementação de políticas educacionais voltadas a uma educação em/para os Direitos Humanos, enfatizando os valores democráticos e a cidadania.

É imperioso compreender, primeiramente, o que seriam Direitos Humanos. Para Fábio Konder Comparato, esses seriam direitos que –correspondem, integralmente, ao que o costume e os princípios jurídicos internacionais reconhecem, hoje, como exigências básicas de respeito à dignidade humana|| (COMPARATO, 2010, p. 137). Segundo o autor, os Direitos Humanos são aqueles que, internacionalmente harmonizados, levam em conta o respeito à própria condição humana.

De acordo com Hunt (2007), os Direitos Humanos possuem três características relacionadas entre si. São próprios aos seres humanos, são os mesmos em todo o mundo e aplicáveis em qualquer lugar. –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).

De modo semelhante, Jullien (2009) destaca três características dos direitos humanos em sua visão. Primeiramente, ele aponta que esses direitos são inalienáveis, ou seja, não podem ser retirados ou suprimidos de uma pessoa, independentemente de circunstâncias ou contextos. Em segundo lugar, destaca a universalidade dos referidos direitos, indicando que eles são aplicáveis a todas as pessoas, independentemente de sua origem, cultura ou localização geográfica. Por fim, ressalta sua indivisibilidade, sugerindo não ser possível separar esses direitos em categorias isoladas, já que todos estão interligados e são interdependentes.

Kronemberger (2020), em sua dissertação de mestrado, enfatiza as inúmeras violações aos Direitos Humanos ocorridas atualmente no Brasil, ressaltando a necessidade de discussões sociais a esse respeito, de modo a tornar tais direitos cada vez mais claros, na tentativa de minimizar, dentre outros, os episódios de racismo, machismo e intolerância.

A educação em Direitos Humanos abrange diversos aspectos da sociedade, o que resulta em uma definição ampla. Devido à sua abrangência, existem alguns



documentos reconhecidos mundialmente, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Esses documentos desempenham um papel fundamental e, como mencionado anteriormente, representam um avanço e um marco histórico na promoção da educação em Direitos Humanos.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) define a Educação em Direitos Humanos como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e. 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 (BRASIL, 2006, p. 25).

Assim, nota-se que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos propõe uma abordagem educacional centrada na formação integral do indivíduo, ou seja, capaz de contemplar diversos aspectos da sociedade que contribuem para a construção do indivíduo como ser social, orientando-os ao desenvolvimento da cidadania.

O campo da educação em Direitos Humanos abrange diversas abordagens e perspectivas. Segundo Candau (2009), a educação em Direitos Humanos representa um novo paradigma político, social, econômico e cultural, caracterizando uma transição da modernidade para a pós-modernidade, especialmente em contextos de democracias frágeis ou de "baixa intensidade" e de predominância neoliberal. Em outras palavras, é considerada um processo de transição democrática, influenciada pela experiência vivida durante o regime militar.



Mediante o exposto, vale destacar que a educação em Direitos Humanos, nesse contexto, surge como uma resposta à repressão, à censura e às violações sistemáticas dos direitos que caracterizaram os períodos autoritários, como o regime militar no Brasil. Durante esses regimes, práticas como tortura, desaparecimentos forçados e restrições severas às liberdades civis eram comuns, deixando cicatrizes profundas na sociedade e gerando uma necessidade urgente de reconstrução e fortalecimento dos valores democráticos (CANDAU, 2009).

A transição democrática, facilitada pela educação em Direitos Humanos, busca reverter os danos causados por essas experiências repressivas, promovendo uma cultura de respeito, igualdade e dignidade humana. Esse processo envolve a reformulação das práticas educativas para incorporar princípios de direitos humanos, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica nos cidadãos e capacitá-los a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa (FAUSTO, 1995).

Fausto (1995) ressalta que a influência da experiência vivida durante o regime militar é evidente na ênfase que a educação em Direitos Humanos coloca na memória histórica e na verdade. Educar sobre os abusos e as violações cometidas durante o regime militar é essencial para evitar a repetição desses erros e promover a reconciliação. Ao lembrar e honrar as vítimas das atrocidades passadas, a educação em Direitos Humanos ajuda a sociedade a reconhecer a importância da justiça e do respeito aos direitos humanos.

Vale salientar que, além disso, a transição democrática também envolve a capacitação de indivíduos e comunidades para desafiar e transformar as estruturas autoritárias que persistem na sociedade. A educação em Direitos Humanos encoraja os cidadãos a questionarem as injustiças e a resistirem às tentativas de retrocesso autoritário, fortalecendo as bases de uma democracia participativa e inclusiva (CANDAU, 2009).

Esse processo de transição não é apenas político, mas também cultural e social, promovendo uma mudança nos valores e nas atitudes da sociedade em relação aos direitos humanos. A educação em Direitos Humanos, ao instilar esses valores desde cedo, contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus



direitos e responsabilidades, comprometidos com a construção de um futuro mais justo e democrático (FAUSTO, 1995).

Em suma, a educação em Direitos Humanos como um processo de transição democrática, influenciada pela experiência vivida durante o regime militar, é fundamental para a consolidação de uma democracia que respeite e proteja os direitos de todos os cidadãos. Esse processo não apenas repara as injustiças do passado, mas também estabelece as bases para um futuro onde a dignidade humana e a justiça sejam prioridades centrais.

Benevides (2000) nos indica que a educação em Direitos Humanos baseia-se em três princípios fundamentais: em primeiro lugar, é uma forma de educação contínua, permanente e abrangente. Em segundo lugar, está direcionada à transformação cultural. Em terceiro lugar, é uma educação centrada em valores, destinada a impactar tanto os sentimentos quanto o intelecto, indo além da simples instrução, ou seja, não se trata apenas da transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, é crucial influenciar e fortalecer os valores dos direitos, promovendo uma educação multidimensional que valorize a cultura e reconheça tanto a si próprio quanto ao outro como sujeitos de direitos.

Bobbio (1992) argumenta que, em relação aos Direitos Humanos, um dos principais desafios não é tanto o seu reconhecimento, mas sim a sua efetiva proteção. Isso se deve ao fato de que na sociedade atual há uma cultura de violação de direitos, o que dificulta a garantia de sua efetividade de forma consistente.

No contexto brasileiro, por exemplo, é evidente a dificuldade em lidar com questões como o racismo, o patriarcado, o machismo, a violência, a lgbtfobia, a misoginia, o etarismo, o bullying, o capacitismo, entre outras formas de violações de direitos que são normalizadas e enraizadas na cultura nacional. Por essa razão, a educação em Direitos Humanos desempenha um papel crucial ao se opor ao preconceito ou a qualquer forma de segregação que diminua a condição humana (Bobbio, 1992).

À luz dessas perspectivas, percebe-se que a educação em Direitos Humanos se baseia em princípios de mudança e capacitação, centrando-se na formação e no desenvolvimento de sujeitos dotados de direitos, alinhados com



valores éticos, políticos e sociais, com o objetivo de proteger e promover esses direitos para os indivíduos. Portanto, ao abordarmos a educação em Direitos Humanos, é essencial compreendermos que estamos inseridos em uma sociedade multicultural. Nesse sentido, seguindo essa abordagem, Silva (1995) declara que:

A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada (p. 97).

Tratar de Direitos Humanos no ensino da História proporciona uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais, dos valores democráticos e do respeito à individualidade humana, ampliando as possibilidades de os discentes se tornarem cidadãos conscientes e engajados na promoção da igualdade, da justiça social e do respeito aos direitos de todas as pessoas. Nas palavras de 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).

Nesse sentido, acredita-se que o ensino de História é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa. Pois, –educar para a cidadania condiz com o espaço público e o direito à educação (FURMANN, 2006, p. 145).

Portanto, a educação em Direitos Humanos deve ser baseada e orientada à promoção de uma educação que supere as barreiras de indiferença presentes na sociedade, com o objetivo de cultivar uma cultura de respeito à diversidade existente no mundo.

Com base nessa abordagem, destaca-se a importância de cultivar uma cultura de Educação em Direitos Humanos.

Genevois (1999) afirma que não se trata simplesmente de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos no currículo escolar, dedicando um período específico para seu ensino. [...] Educar para os direitos humanos significa, principalmente, promover uma cultura que tenha como fundamento o respeito pelo ser humano, sua dignidade, seus direitos e responsabilidades; é incentivar a



reflexão, desenvolver o pensamento crítico e promover o reconhecimento e a aceitação da diversidade presente nos outros.

Assim, a educação em Direitos Humanos transcende a mera compreensão e reconhecimento dos direitos, envolvendo a internalização dos princípios defendidos pelos Direitos Humanos, o desenvolvimento de uma consciência crítica e o engajamento na promoção desses direitos, que são essenciais e históricos para todas as nações.

Nesse sentido, a escola, como agente formador da identidade cidadã, deve estar atenta à disseminação da cultura de Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio de práticas educativas que permeiem de forma transversal, contribuindo para a formação de indivíduos dentro de uma cultura de paz, fomentada por uma comunicação não violenta.

2.2. Práticas de ensino na educação em direitos humanos

Devido à recenticidade do campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil, há diversos pontos de vista e desafios relacionados à sua eficácia, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas que abordam seu princípio universal, de acordo com o qual, todos os indivíduos são dignos de Direitos Humanos. Isso porque tem havido uma normalização da violação de direitos, por meio desde discursos de ódio até incidentes violentos diários; bem como, uma inapropriada identificação semântica entre –Direitos Humanos|| e –direito dos criminosos||.

A prática pedagógica envolve o planejamento de aulas, a elaboração de materiais didáticos e o currículo escolar, mas não se limita a esses elementos. Sua dimensão transcende tais aspectos, abrangendo toda a dinâmica escolar e suas interações com a sociedade. Portanto, trata-se de uma prática que deve ser compreendida como uma práxis pedagógica, buscando alcançar os objetivos propostos pela Educação em Direitos Humanos.

Souza (2009) enfatiza que:



A *práxis* pedagógica, portanto, é interrelação de práticas de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana de seus sujeitos. Não esquecer, que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades (p.29).

Nesse cenário, percebemos a interligação entre a prática pedagógica e a *práxis* pedagógica, as quais se encontram intimamente relacionadas na formação dos indivíduos na sociedade, visando fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Dessa forma, deve-se buscar a promoção de uma educação contínua que possibilite a emancipação dos sujeitos e valorize a cultura dos direitos humanos, construindo caminhos para esse propósito.

Nesse contexto, nota-se que a pedagogia crítica se interessa em –analisar como a estrutura educacional e o currículo interagem e moldam o conhecimento||, enquanto a pedagogia em Direitos Humanos está –principalmente preocupada com como a estrutura educacional e o currículo têm o efeito de moldar o sujeito de direitos|| (MAGENDZO, 2008, p. 118).

Portanto, compreende-se que a prática pedagógica em Direitos Humanos está relacionada aos aspectos sociais e influencia a estrutura escolar, quando passa a desenvolver metodologias que visam formar os sujeitos a partir do currículo estabelecido pela estrutura educacional.

Além disso, Magendzo (2008) indica que o currículo, –como um sistema de poder em si, reproduz, sustenta e acomoda estes outros sistemas de poderes|| (p.118). Portanto, entende-se que o currículo, ao fazer parte de uma estrutura de poder, reflete e manifesta as relações políticas, culturais, sociais e econômicas presentes na sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, –o currículo envolve a construção de significados e valores culturais|| (SILVA, 1999, p.55); nesse sentido, ele tem a função de orientar o sistema escolar na formação dos alunos, direta e/ou indiretamente, refletindo as crenças e os valores culturais da sociedade. Portanto, ao discutir sobre a EDH, é essencial que as práticas educativas adotadas, baseadas no currículo, estejam alinhadas com os princípios defendidos nos



documentos que garantem os Direitos Humanos, a fim de promover uma cultura educacional nesses direitos.

Conforme Candau (2013), a Educação em Direitos Humanos não se limita apenas à aquisição de conceitos básicos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), mas procura estabelecer novas abordagens educacionais que vão além da formação dos indivíduos como sujeitos conscientes.

Dessa maneira, as abordagens educacionais estariam focadas em:

Uma articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais afirmadoras de uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade, a fim de alcançar o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (CANDAU *et al*, 2013, p. 46).

Assim, a prática educativa alinhada aos princípios da Educação em Direitos Humanos baseia-se em experiências do cotidiano social, visando promover o desenvolvimento da consciência humana. Entretanto, as metodologias utilizadas –nunca são imparciais ou neutras, refletindo a –perspectiva de mundo dos envolvidos, que –transmitem mensagens sobre essa realidade (RODINO, 2003, p. 10).

Morgado (2001) enfatiza que a educação em Direitos Humanos deve incorporar diversas linguagens, como a integração da arte e da educação, explorando as oportunidades educativas disponíveis (p.5). Dessa forma, a abordagem dos Direitos Humanos pode ser integrada de maneira transversal, utilizando várias formas de expressão, a exemplo da música e da poesia, como recursos para a construção do conhecimento escolar, além de promover a empatia e o respeito entre os indivíduos.

Em consonância com essa abordagem, –a prática adotada deve ser dialógica e participativa, de modo que a vivência dos direitos humanos permeie o cotidiano dos ambientes educacionais, visando não apenas o conhecimento pedagógico, mas principalmente o conhecimento experiencial (TAVARES, 2020, p. 51). Dessa forma, o diálogo e a participação emergem como elementos fundamentais na educação em Direitos Humanos, contribuindo para uma educação emancipatória e libertadora.



Entende-se, então, que –o diálogo libertador é uma forma de comunicação democrática, que desafia a dominação e elimina a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes para recriarem sua própria cultura|| (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123). Dessa forma, a prática pedagógica em direitos humanos contribui para a humanização dos sujeitos, promovendo a reflexão e permitindo que os indivíduos tenham consciência de seus direitos, além de participarem ativamente na construção de uma cultura democrática e libertadora.

2.3. A contextualização dos direitos humanos na prática pedagógica

Ao longo dos anos, o conceito de ensinar tem evoluído significativamente. Durante muito tempo, acreditava-se que ensinar consistia meramente em repassar conhecimento para alguém que carecia dele. Entretanto, com o tempo, compreendeu-se que o ato de ensinar demanda uma consideração tanto para quem ensina (seja o professor, mentor, educador, etc.) quanto para o aprendiz (aluno, aprendiz, estudante, etc.).

O Brasil atravessa um momento crucial em sua recente história política e social. Já em 2016, antes mesmo das eleições presidenciais, uma parte significativa da população clamava por mudanças. As manifestações ocorridas naquele ano foram uma continuação do movimento iniciado em 2013, que começou como uma reação ao aumento das tarifas de ônibus em São Paulo e evoluiu para grandes e, por vezes, violentas manifestações em prol do combate à corrupção.

Essa investida tem se intensificado desde 2013, quando setores da direita assumiram o controle das manifestações de julho daquele ano e, com o respaldo da grande mídia, conseguiram desviar o foco da agenda de implantação de políticas sociais para a bandeira do combate à corrupção, como aponta a pesquisa de Silva (2016), intitulada –A Agenda Conservadora assume o centro da cena política no Brasil||.

Devido ao surgimento de uma vertente mais conservadora nos movimentos sociais desde então, com inclinação à direita ideológica, não foi coincidência, na análise de Silva (2016), que três anos depois, em 2016, ocorresse o que ela



descreve como o golpe da direita conservadora no Brasil, contando com o apoio de parcela da sociedade descontente com quase 16 anos de governos petistas.

Analisando mais atentamente esse tumultuado período, marcado por manifestações de rua em larga escala contra o governo federal e em favor de uma moralidade e combate à corrupção, torna-se evidente que os clamores por mudanças começaram a se estender para além do domínio político e social, alcançando também propostas de reforma no campo da educação.

A questão da educação sempre foi delicada e crucial nos debates políticos, sociais e acadêmicos. Durante muito tempo, no Brasil, o sistema educacional estava direcionado principalmente à formação de uma elite composta por pessoas brancas e do sexo masculino. A escola foi estabelecida na era moderna com a finalidade de educar o cidadão burguês, proporcionando-lhe princípios fundamentados na razão para capacitá-lo a ser um indivíduo livre, autônomo, consciente de si mesmo, da natureza e da sociedade ao seu redor (Albuquerque, 2020).

Desde sua fundação no Brasil, a escola não foi concebida para incluir toda a população. Pelo contrário, seu propósito era promover a educação da elite brasileira, moldando o cidadão branco, privilegiado e consciente de seu papel na construção da nação (Bitencourt, 2008).

As concepções históricas estavam centradas na compreensão dos –grandes eventos‖ e visavam fortalecer os –sentimentos de civismo e os direitos e deveres das novas gerações em relação à pátria e à humanidade‖. Os programas de estudo e as orientações metodológicas eram guiados pela ideia de construção nacional, que, a partir dos conceitos de pátria, tradição, família e nação, buscavam incutir na população o espírito de patriotismo e a participação consciente, conforme descrito por Fonseca (2011).

Nesse sentido, o ato de ensinar a disciplina de História esteve e ainda está sujeito a mudanças significativas. A antiga abordagem, que considerava a História como uma matéria de decoração, por meio da qual os alunos simplesmente memorizavam eventos históricos, está se tornando cada vez mais obsoleta. Hoje, os professores de História estão mais interessados em desenvolver o pensamento crítico em seus alunos e em destacar a importância da consciência histórica, que



envolve refletir sobre o papel que nós, como agentes sociais, desempenhamos historicamente.

O campo epistemológico do ensino de História está em constante reestruturação, buscando incorporar as atualizações nos debates historiográficos e integrar a disciplina em uma variedade de temas, fontes e teorias provenientes de abordagens críticas diversas. Um exemplo disso é o debate sobre o ensino de História em relação aos Direitos Humanos, que tem levado à revisão e relativização de outras perspectivas historiográficas.

Desde a década de 1970, tem-se observado um declínio gradual dos grandes modelos historiográficos, como o Marxismo, a Escola dos Annales e o Estruturalismo, que foram predominantes na segunda metade do século XX. No entanto, apesar dos avanços teórico-metodológicos no campo do ensino de História, ainda persistem concepções e abordagens fundamentadas nessas antigas correntes epistemológicas, devido à permanência de recursos didáticos, formações docentes e determinações institucionais que limitam o processo educacional emancipador.

É importante destacar que, inicialmente, as correntes do Marxismo, da Escola dos Annales e do Estruturalismo também foram concebidas como formas de emancipação do sujeito. O Marxismo, por exemplo, visava libertar as massas das opressões econômicas e sociais através da compreensão crítica das relações de poder e da luta de classes. A Escola dos Annales, com sua ênfase na história das mentalidades e na longa duração, buscava libertar a história das amarras de uma narrativa centrada exclusivamente nos eventos políticos e militares, proporcionando uma visão mais ampla e inclusiva da experiência humana. O Estruturalismo, por sua vez, pretendia desvendar as estruturas subjacentes que moldam as culturas e sociedades, promovendo uma compreensão mais profunda dos mecanismos que governam a vida social.

No entanto, apesar de suas intenções emancipadoras, essas correntes não surtem o efeito desejado no ensino de história por vários motivos. Primeiramente, muitas vezes, as abordagens marxistas, annalistas e estruturalistas foram aplicadas de maneira dogmática e rígida, limitando a capacidade de professores e alunos de explorar diferentes perspectivas e interpretações. Além disso, a



complexidade teórica dessas correntes pode representar um desafio significativo à compreensão pelos alunos, especialmente em níveis básicos de ensino, onde a clareza e a acessibilidade são fundamentais.

Outro fator é que os contextos educacionais e as necessidades dos estudantes mudaram significativamente desde a época em que essas correntes dominavam o campo historiográfico. Hoje, a diversidade cultural e a pluralidade de vozes são aspectos essenciais da educação histórica, demandando abordagens mais flexíveis e inclusivas que possam acomodar uma variedade de experiências e identidades. A insistência em modelos historiográficos tradicionais pode, portanto, parecer desatualizada e insuficiente para abordar as questões contemporâneas de maneira significativa.

Além disso, a permanência de recursos didáticos e formações docentes que ainda se baseiam fortemente nessas antigas correntes epistemológicas cria uma inércia institucional que dificulta a implementação de abordagens mais inovadoras e emancipadoras. A resistência a novas metodologias pode ser atribuída tanto ao apego aos métodos tradicionais quanto à falta de treinamento adequado para professores em abordagens contemporâneas.

Em suma, embora o Marxismo, a Escola dos Annales e o Estruturalismo tenham sido pensados como formas de emancipação, suas aplicações no ensino de história não têm sido eficazes na promoção de um processo educacional verdadeiramente emancipador devido a suas limitações teóricas, complexidade, falta de adaptação às necessidades contemporâneas e barreiras institucionais persistentes. Para alcançar um ensino de história mais emancipador, é necessário adotar abordagens mais inclusivas, flexíveis e adaptadas ao contexto atual, capacitando tanto professores quanto alunos para explorar e entender a história de maneira crítica e significativa.

Autores como Rüsen (2007), Martins (2002) e Lima (2014) propõem abordagens transgressoras e renovadoras para o ensino de história, visando superar as limitações das correntes historiográficas tradicionais.

Rüsen (2007) advoga pela "didática da história", que enfatiza a compreensão histórica para desenvolver a consciência histórica dos estudantes,



capacitando-os a interpretar criticamente eventos passados e reconhecer a complexidade das ações humanas.

Martins (2002) promove a utilização de tecnologias e metodologias participativas, como recursos multimídia e debates, para tornar o aprendizado de história mais envolvente e relevante, especialmente para jovens, facilitando a conexão entre passado e presente.

Lima (2014) destaca a importância de uma educação histórica inclusiva, que valorize diversas vozes e perspectivas, incluindo as de grupos marginalizados, desafiando narrativas dominantes e promovendo um entendimento equitativo do passado.

Os autores acima citados renovam o ensino de história ao enfatizar a compreensão crítica e reflexiva da história, promovendo uma educação que capacita os alunos a pensar historicamente e a entender a complexidade dos eventos. Além disso, ao incorporar novas tecnologias e metodologias participativas, tornam o ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades contemporâneas dos estudantes. Por fim, ao valorizar a diversidade e a inclusão, contribuem para um ensino de história mais justo e representativo, incentivando os alunos a reconhecer e apreciar múltiplas perspectivas na construção do conhecimento histórico.

Portanto, adotar essas abordagens inovadoras é fundamental para promover um ensino de história verdadeiramente emancipador, que não só melhora o engajamento e a compreensão dos alunos, mas também os capacita a serem cidadãos críticos, conscientes e capazes de aplicar o conhecimento histórico para transformar positivamente o mundo ao seu redor.

Vainfas e Cardoso (1997) ressaltam a contribuição das técnicas e métodos de micro-história desenvolvidos pelos historiadores da escola italiana no campo historiográfico. Essas abordagens, que priorizam a centralidade do sujeito e a contextualização temporal do indivíduo na história, desempenham um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem.

A nova História Cultural, ao incorporar as representações sociais e suas linguagens como produtos das ações humanas individuais e coletivas, parece compreender e conectar a história desde a perspectiva dos sujeitos da ação



histórica e suas expressões culturais, religiosas, rituais e simbólicas que refletem a diversidade humana. Além disso, a história social se assemelha à micro-história e à história cultural ao estabelecer uma relação dialógica e dialética entre as relações humanas e institucionais, deslocando o foco da história política e econômica para a história dos movimentos sociais e, por consequência, para questões de diversidade de gênero e identidade, em consonância com a perspectiva da educação em Direitos Humanos (VAINFAS; CARDOSO, 1997).

A busca por novas formas de representação, confronto e problematização no campo epistemológico relacionado ao Ensino de História em Direitos Humanos ressalta a importância de um ensino de História que seja dialógico, dialético e sensível a essas demandas. Um ensino de História receptivo à diversidade e complexidade dos Direitos Humanos como um campo que envolve questões sociológicas, políticas, culturais, epistemológicas e cognitivas exige da comunidade educativa (todos os envolvidos no processo educacional) atitudes intelectuais, artísticas, políticas e filosóficas que sejam transgressoras e receptivas à alteridade, como observado por LLOYD (1996).

Silva (2014) argumenta que a História, quando utilizada como instrumento no ensino, é fundamental para o processo de formação educacional. Assim, ela deve mudar a concepção do sujeito universal e atemporal para uma concepção de sujeito consciente de sua posição e contexto históricos, exercendo continuamente uma consciência histórica. Em outras palavras, a História não deve ser vista apenas como uma disciplina que reúne uma coleção linear de fatos históricos, mas sim como uma disciplina que promove um conhecimento crítico, contextualizando e desconstruindo os discursos históricos generalizantes que têm obscurecido a humanidade das ciências, da natureza e dos sujeitos históricos.

No Brasil, os avanços dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 coincidiram com a aprovação de dispositivos jurídicos que refletiam conquistas no campo social, político, jurídico e educacional (BRASIL, 2006). Esses avanços se refletiram em legislações educacionais e institucionais voltadas para questões ambientais, inclusão, diversidade étnico-racial, acompanhadas de programas, planos e projetos correspondentes. No entanto, os limites e contradições desses avanços surgem com a falta de implementação e a descontinuidade de políticas



públicas capazes de garantir o cumprimento das demandas previstas nesses dispositivos jurídicos.

Os desafios do ensino de História exigem novas formas de investigação, metodologias de ensino e expressões. Portanto, o exercício do magistério, especialmente no ensino de História, requer uma postura comprometida com as demandas contemporâneas. Nesse sentido, é crucial o diálogo com os movimentos sociais e identidades coletivas, juntamente com atividades pedagógicas empíricas que promovam a pesquisa de campo em comunidades, territórios étnicos, áreas periféricas e instituições variadas.

A concepção de escola, unidade educacional e processo educacional precisa ser reformulada para incorporar outras sensibilidades e uma concepção de educação mediada pela reflexão da consciência histórica. Um ensino de História que problematize e seja sensível aos Direitos Humanos realinha sujeitos, representações e representatividades, redefinindo os diferentes significados de direitos e humanidades.

Ao trilhar esse caminho transgressor, o ensino de História reafirma o compromisso com a localização do sujeito em seu tempo/espço e com a educação como um mecanismo de mediação da autonomia política necessária ao exercício dos direitos e da cidadania, adaptando-se às situações sociais específicas para mobilizar sentimentos e necessidades que gerem novas demandas em relação às estruturas de poder.

Nesse sentido, o grande desafio da História como ciência e do ensino de História como processo formativo é relativizar e questionar as próprias bases científicas sobre as quais estão fundamentadas. É essencial desenvolver uma capacidade crítica em relação ao modelo racionalista, europeu, disciplinar, linear e civilizador. A História deve se distanciar da abordagem histórica e historiográfica disciplinar para evitar a obstrução da consistência histórica no campo intelectual e educacional.

Esse equívoco pode resultar na exclusão da História (tanto na historiografia quanto no ensino) do debate sobre Direitos Humanos. Portanto, defendemos o reposicionamento da História como um conhecimento crucial para fomentar o diálogo entre o ensino de História e a educação em Direitos Humanos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Essa virada epistemológica invoca a tríade História-sujeitos-interdisciplinaridade para potencializar representações e linguagens do mundo, reconhecendo a diversidade e complexidade das humanidades, subjetividades, necessidades e sentimentos. O rigor acadêmico, filosófico e formal deve aprender com a empiria e os movimentos sociais, alcançando a prática no campo educacional. Essa experiência se apresenta como a base para novas linguagens e discursos, reescrevendo a História a partir dos sujeitos e de suas diversas formas de entender e expressar suas humanidades.



Capítulo 3

3. Baralho dos defensores dos direitos humanos

Este capítulo reúne e articula as reflexões teóricas e análises históricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, culminando na apresentação do produto final da pesquisa: o *Baralho dos Defensores dos Direitos Humanos*. Esse material didático, concebido no entrecruzamento entre pesquisa histórica e práticas pedagógicas, configura-se como uma ferramenta lúdico-educativa voltada à formação crítica de sujeitos conscientes de seu papel na promoção e na defesa dos direitos humanos.

Mais do que um recurso ilustrativo ou meramente informativo, o baralho propõe-se como dispositivo de mediação que estimula o diálogo, a reflexão crítica e o engajamento social. Sua concepção está ancorada na articulação entre os fundamentos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as trajetórias históricas de mulheres e homens que, em distintos contextos temporais e geográficos, dedicaram-se à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

O material foi pensado para ser utilizado em múltiplos espaços de formação — escolas, oficinas temáticas, eventos de mobilização social e também em ambientes não formais de aprendizagem, como atividades familiares ou comunitárias. A proposta é oferecer uma experiência interativa e formativa, que combine elementos de ludicidade com conteúdo historicamente fundamentado, ampliando o acesso e a compreensão dos direitos humanos por meio de práticas pedagógicas participativas.

Ao mobilizar narrativas biográficas e situar historicamente a luta por direitos, o *Baralho dos Defensores dos Direitos Humanos* busca não apenas informar, mas também inspirar. Pretende, assim, fomentar uma consciência histórica que transcenda o reconhecimento de datas e documentos, promovendo uma reflexão situada sobre os desafios contemporâneos à efetivação dos direitos humanos e sobre a necessidade permanente de vigilância, resistência e ação coletiva.



3.1. Defensores dos direitos humanos: Contexto Histórico, Definição e Desafios Contemporâneos

É fundamental destacar que a institucionalização dos direitos humanos decorre de um processo histórico específico, aspecto crucial para a compreensão dos mecanismos de proteção conferidos aos seus defensores. Conforme assinala Piovesan (2012), a noção de que a humanidade é detentora de direitos e liberdades fundamentais encontra-se arraigada no pensamento humano há séculos, apresentando-se quase como inerente à condição humana. Todavia, a concepção de que tais direitos demandam regulamentação e garantia em âmbito internacional configura-se como um fenômeno histórico relativamente recente.

Para compreender a concepção contemporânea dos Direitos Humanos Internacionais, impõe-se como ponto de partida a noção que surgiu com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948. Este marco normativo foi gestado no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, configurando-se como uma resposta direta às atrocidades e violações massivas de direitos perpetradas pelos regimes fascista e nazista. Tal conjuntura histórica revelou-se decisiva para a consolidação da ideia de direitos humanos enquanto objeto central da regulação e proteção no âmbito internacional.

A expressão "defensores de Direitos Humanos" designa indivíduos que, singular ou coletivamente, dedicam-se à proteção e promoção desses direitos. A identificação desses atores ocorre, primordialmente, mediante a análise de suas ações, tornando o termo mais significativo quando contextualizado pelas atividades que empreendem e pelos cenários, frequentemente desafiadores, nos quais atuam.

Em 1998, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a "Declaração sobre o Direito e o Dever dos Indivíduos, Grupos e Instituições da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos". Esta Declaração foi aprovada transcorridas cinco décadas da DUDH e após duas décadas de negociações acerca do anteprojeto específico relativo aos defensores. Sua adoção constituiu um reconhecimento formal de que milhares de indivíduos, em escala global, encontravam-se engajados ativamente na promoção e salvaguarda dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de



um instrumento abrangente que celebra não apenas a diversidade, mas também o comprometimento daqueles que se dedicam à defesa intransigente dos direitos humanos fundamentais.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Defensores dos Direitos Humanos (1998) conceitua esses atores como *"indivíduos, grupos e associações que atuam para eliminar de forma eficaz todas as formas de violações dos direitos humanos e das liberdades fundamentais"*. É crucial destacar que não se constitui uma categoria profissional ou jurídica rigidamente delimitada. A condição de defensor decorre primordialmente do engajamento substantivo na promoção e proteção dos direitos fundamentais, transcendendo quaisquer demarcações de gênero, faixa etária, localização geográfica, formação profissional ou esfera de atuação (pública, privada ou não governamental).

Embora figuras como Provedores de Justiça – existentes em determinados países, como Portugal, Angola e Timor-Leste – membros do Ministério Público brasileiro e advogados especializados em direitos humanos representem defensores formalmente reconhecidos e institucionalizados, a essência da defesa reside na ação concreta voltada para a garantia desses direitos, não na vinculação nominal a organizações, órgãos e/ou entidades específicas. O critério definidor é, portanto, o compromisso ativo e prático com a causa dos direitos humanos, independentemente da filiação institucional.

Observa-se, assim, uma significativa heterogeneidade nas formas de atuação e sustentação. Enquanto uma parcela desempenha essa função de modo profissionalizado e remunerado, um contingente expressivo opera na base do voluntariado. Este último assume relevância estrutural, particularmente em contextos caracterizados pela escassez crônica de recursos destinados à promoção de direitos, demonstrando que a contribuição para a defesa não está condicionada à remuneração.

Ademais, importa reconhecer o caráter não exclusivo e eventual desta atuação. Indivíduos podem assumir o papel de defensores em situações pontuais e contextuais, sem que isso defina sua ocupação principal. Jornalistas que expõem violações sistêmicas e amplificam testemunhos de abusos, por exemplo, exercem uma função defensora episódica, porém impactante, ao gerar visibilidade e



accountability. Paralelamente, educadores que incorporem a temática dos direitos humanos e correlatas em suas práticas pedagógicas fomentam conscientização crítica, atuando como defensores no âmbito formativo. Conclui-se, destarte, que a defesa dos direitos humanos configura-se como uma prática social e política multifacetada, acessível a diversos agentes e desvinculada de qualquer prerrogativa de titulação acadêmica específica. Sua essência reside no exercício ativo da cidadania e na resistência às violações, manifestando-se em diferentes níveis e modalidades de intervenção social.

A condição de defensor ou defensora de direitos humanos não se encontra formalmente regulamentada por requisitos específicos. Trata-se, fundamentalmente, de uma atuação pautada pelo compromisso ético e por determinados padrões de conduta frente a situações envolvendo a violação ou promoção desses direitos. Conforme estabelecido na Declaração sobre os Defensores de Direitos Humanos (1998), tais atores – indivíduos ou entidades – possuem tanto direitos quanto responsabilidades intrínsecas à sua função. Estas incluem a compreensão dialética entre a universalidade dos direitos humanos e as particularidades histórico-culturais inerentes a cada contexto comunitário.

Ao atuar na garantia de direitos fundamentais – tais como trabalho, saúde, educação e lazer – os defensores frequentemente confrontam estruturas de poder cuja própria reprodução depende da perpetuação de violações. Tais estruturas podem materializar-se em aparatos estatais sustentados por narrativas e práticas antidemocráticas, em atores econômicos hegemônicos que exploram grupos sociais vulneráveis, ou em qualquer coletivo que busque vantagem mediante a supressão de direitos alheios.

A intervenção dos defensores no sentido de combater tais violações os coloca, inevitavelmente, na linha de frente do conflito, transformando-os em alvos preferenciais dos agentes beneficiários da manutenção dessas estruturas opressoras. A dimensão global dessa perseguição é alarmante, sendo o Brasil emblemático nesse cenário: conforme documentado pelo relatório anual da organização *Global Witness* referente a 2017, o país registrou, naquele ano, o maior número absoluto de assassinatos de defensores de direitos humanos no mundo, com destaque trágico para os defensores ambientais.



O espectro das perseguições sofridas por esses atores é amplo e perverso, abarcando desde formas de violência simbólica, como a difamação sistemática, até a violência física extrema, incluindo sequestros, tortura e execuções sumárias. Entre os métodos repressivos mais recorrentes, destacam-se atentados, agressões físicas, prisões arbitrárias motivadas politicamente, judicialização estratégica mediante acusações criminais espúrias e campanhas de intimidação. É crucial salientar que a violência também se dirige aos espaços de atuação e às estruturas de apoio dos defensores, manifestando-se através de invasões, buscas ilegais, apreensão arbitrária de bens e documentos, e até mesmo o congelamento de recursos financeiros de organizações dedicadas à causa.

O reconhecimento minucioso desses padrões de violência e repressão constitui etapa fundamental para a compreensão histórica do fenômeno e para a formulação de estratégias efetivas de proteção destinadas a salvaguardar a vida e a atuação desses agentes essenciais para a construção de sociedades democráticas e justas.

A luta pela efetivação dos direitos humanos enfrenta desafios complexos, dentre os quais se destaca uma modalidade de violência frequentemente subestimada: a violência ideológica. Essa manifestação opera mediante discursos pretensiosamente dominantes que deturpam a essência e o papel fundamental dos direitos humanos, obstaculizando significativamente sua concretização. Paradigmática dessa distorção é a máxima –direitos humanos são para humanos direitos||, que, sob uma pretensa moralidade, nega a universalidade dos direitos fundamentais a grupos estigmatizados, como a população carcerária. Tal narrativa constitui uma grave falácia conceitual, frequentemente instrumentalizada com objetivos políticos. Associam-se a ela outros enunciados, como a alegação de que –os direitos humanos atrapalham o trabalho da polícia||, fomentando mitologias e estigmas que pervertem o princípio basilar da dignidade humana e promovem a criminalização dos defensores.

O aspecto mais crítico reside no fato de que tais agressões frequentemente emanam de instâncias estatais incumbidas da proteção dos cidadãos. Ilustrativo desse paradoxo foi o Massacre de Pau D'Arco (2017), no Pará, onde dez trabalhadores rurais foram executados em operação policial, com participação ativa



de pistoleiros e seguranças privados vinculados a grandes proprietários da Fazenda Santa Lúcia. Tais violações são sustentadas por uma endêmica cultura de impunidade, prevalente em diversos contextos nacionais, a qual permite a perpetuação de crimes contra defensores de direitos humanos, exacerbando sua condição de vulnerabilidade estrutural.

Ao examinar o papel sociopolítico dos defensores de direitos humanos, constata-se a execução de funções essenciais para a democracia e a justiça social. Sua atuação engloba a sistematização de informações sobre violações, o suporte direto às vítimas e o enfrentamento institucional da impunidade. Engajam-se na resistência contra múltiplas formas de abuso – incluindo discriminação, exclusão e opressão – frequentemente confrontando estruturas de poder que hostilizam sua atividade. Esse cenário configura um elevado risco ocupacional, presente tanto em contextos de instabilidade política quanto em democracias formalmente consolidadas.

Em resposta a essa precariedade, a comunidade internacional aprovou, na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1998, a já mencionada Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, Grupos ou Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidas (conhecida como Declaração dos Defensores de Direitos Humanos), visando estabelecer um marco protetivo robusto. Complementando esse instrumento, o Secretário-Geral da ONU nomeou, em 2000, um Representante Especial com mandato específico para monitorar e apoiar a implementação da Declaração, pressionando os Estados signatários a cumprirem suas obrigações. No ordenamento jurídico brasileiro, conforme preceitua a Constituição Federal, tratados internacionais de direitos humanos devidamente internalizados (aprovados pelo Congresso Nacional) adquirem força normativa, transformando seu descumprimento em violação legal.

Não obstante a existência desse arcabouço protetivo internacional e doméstico, persistem graves violações contra defensores de direitos humanos, frequentemente agravadas pela omissão estatal em coibir ataques e garantir sua integridade. Urge, portanto, a implementação e disseminação de ações concretas de apoio e proteção a esses atores fundamentais. Somente através de um



compromisso efetivo com a aplicação dos padrões internacionais de direitos humanos será possível assegurar condições mínimas de segurança para o exercício da defesa dos direitos humanos, atividade indispensável para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e justas. Essa dimensão é crucial para o ensino de História, que deve problematizar tais violências e destacar o papel dos defensores na tessitura da memória e da justiça social.

No âmbito da proteção de defensores de direitos humanos, a adoção de medidas proativas para salvaguardar sua integridade constitui premissa fundamental. Entre tais medidas, destaca-se a estrita observância de protocolos de segurança, entendidos como conjuntos sistematizados de procedimentos e estratégias destinados à mitigação ou eliminação dos riscos inerentes à sua atuação. Conforme postula Eguren (2005), o objetivo nuclear desse protocolo reside em estabelecer mecanismos eficazes para a minimização das ameaças provenientes de forças opositoras, frequentemente mediante a articulação com redes de apoio.

Ademais, uma análise criteriosa do cenário de proteção desses defensores revela a existência de –atores-chave|| cujas ações e posicionamentos exercem influência determinante sobre sua segurança. Tais atores podem atuar como agentes facilitadores da proteção ou, em contrapartida, configurar-se como fontes de risco potencial. Incluem-se nesse espectro, ilustrativamente, agentes políticos e governamentais, os quais, em tese, detêm responsabilização formal em casos de violação de direitos.

Eguren (2005) propõe uma sistemática de análise desses atores relevantes, estruturada em quatro etapas sequenciais:

1. **Diagnóstico do Cenário de Segurança:** Avaliação minuciosa das condições de segurança prevalentes na região de atuação dos defensores.
2. **Identificação de Atores Relevantes:** Mapeamento dos agentes cuja atuação impacta direta ou indiretamente a proteção dos profissionais em questão.
3. **Análise de Características e Influência:** Exame das motivações, recursos e capacidade de influência (positiva ou negativa) que cada ator identificado detém sobre a segurança dos defensores.



4. **Compreensão das Dinâmicas Interacionais:** Investigação das relações estabelecidas entre os diversos atores e da repercussão dessas interações sobre o nível de segurança efetivo.

Esse processo analítico viabiliza a identificação de aliados potenciais, a aferição de seu poder de influência efetivo e a compreensão de como sua atuação pode contribuir decisivamente para a proteção dos defensores ou, paradoxalmente, em certos contextos, intensificar sua exposição a riscos.

Considerando a constante exposição de defensores de direitos humanos a situações de periculosidade, a avaliação sistemática de riscos configura-se como um imperativo estratégico. Essa avaliação visa tanto a prevenção proativa de ataques quanto a definição de respostas adequadas no caso de sua ocorrência. O processo analítico demanda, inicialmente, um exame crítico dos interesses dos diversos atores envolvidos no cenário social e político, bem como do impacto potencial que as atividades dos defensores podem exercer sobre tais interesses. Posteriormente, torna-se imprescindível investigar as ameaças especificamente direcionadas a esses agentes, etapa fundamental para a identificação e estabelecimento preciso dos riscos aos quais estão efetivamente submetidos.

A relação entre os fatores determinantes do risco pode ser expressa pela seguinte fórmula: **Risco = (Ameaças × Vulnerabilidade) / Capacidades**. Esta relação conceitual estabelece que:

1. **Ameaças:** Correspondem a fatores externos que representam potenciais danos ou situações lesivas aos defensores de direitos humanos. Abrangem um espectro que inclui, mas não se limita a, ataques físicos, intimidação judicial (lawfare), assédio sistemático e campanhas de difamação.
2. **Vulnerabilidade:** Refere-se às condições intrínsecas ou contextuais que fragilizam a posição do defensor face às ameaças. Engloba elementos como seu grau de exposição, ausência de recursos materiais ou simbólicos para resistência, e características pessoais ou sociais (e.g., gênero, etnia, localização geográfica) que podem agravar a suscetibilidade.



3. **Capacidades:** Representam o conjunto de recursos, estratégias, apoios institucionais e redes de solidariedade disponíveis para proteger o defensor, mitigar os riscos e responder a ataques. Incluem mecanismos formais de segurança, políticas públicas de proteção, formação específica e estruturas de apoio comunitário ou organizacional.

A gestão eficaz do risco, portanto, orienta-se pela tríplice meta de: (1) reduzir as vulnerabilidades identificadas; (2) ampliar e fortalecer as capacidades de resposta e proteção; e (3), quando exequível, mitigar as próprias fontes das ameaças. A análise rigorosa e contínua desta tríade (Ameaças, Vulnerabilidades e Capacidades) é condição *sine qua non* para a implementação de estratégias robustas de redução do risco.

Nesse contexto, a correta categorização das ameaças reveste-se de crucial importância para a eficácia das respostas preventivas e reativas. Distingue-se, fundamentalmente, entre:

- **Targeting (Ameaças Diretas):** Coações explicitamente vinculadas à atividade de defesa de direitos humanos do indivíduo ou grupo.
- **Ataques de Delinquência Comum:** Atos criminosos (e.g., assaltos, agressões) sem aparente motivação política direta, mas que podem atingir defensores.
- **Ameaças Indiretas:** Riscos decorrentes de contextos mais amplos (e.g., conflitos armados, instabilidade política generalizada) que afetam os defensores de forma colateral, porém significativa.

A discriminação acurada entre ameaças reais e aparentes demanda uma investigação minuciosa que considere a intencionalidade manifesta, o histórico de ações do(s) agressor(es) e uma avaliação racional do potencial lesivo. Esta distinção é vital para evitar alocação desproporcional de recursos e para identificar medidas de proteção verdadeiramente adequadas e eficientes.

Paralelamente, a vulnerabilidade, enquanto expressão das fragilidades do defensor e de sua (in)capacidade de resistência, é intensificada por variáveis como



identidade de gênero, nível de exposição pública e carência de recursos econômicos ou jurídicos. Sua mitigação exige a implementação de políticas de proteção estruturadas, capacitação contínua e suporte psicossocial consistente.

As capacidades, por sua vez, constituem o pilar da resiliência. Ampliá-las implica em ações concretas como o fortalecimento de redes de apoio colaborativas, o aprimoramento do acesso a recursos técnicos e tecnológicos de segurança, e a adoção disseminada de protocolos e práticas preventivas internalizadas pelos defensores e suas organizações.

Em síntese, a segurança sustentável dos defensores de direitos humanos no exercício de sua função social fundamental – a promoção e proteção intransigentes desses direitos fundamentais – depende da conjugação sinérgica de estratégias voltadas à redução de ameaças, ao incremento das capacidades de autoproteção e resposta e à mitigação das vulnerabilidades. Esse modelo analítico e operacional, ancorado na relação dinâmica entre Ameaças, Vulnerabilidade e Capacidades, oferece um quadro teórico-prático essencial para compreender e enfrentar os desafios de segurança inerentes a esta atuação, contribuindo para sua efetividade e permanência no cenário histórico-social.

O Art. 2º da Declaração sobre o Direito e a Responsabilidade dos Indivíduos, Grupos ou Órgãos da Sociedade de Promover e Proteger os Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais Universalmente Reconhecidos (ONU, 1998) estabelece como responsabilidade primordial dos Estados a proteção, promoção e implementação efetiva de todos os direitos humanos. Nesse sentido, cabe aos Estados-partes assegurar o respeito aos direitos dos defensores de direitos humanos, conformando suas legislações nacionais aos preceitos da Declaração e efetivando-a como instrumento jurídico vinculante em seus territórios. Impõe-se, igualmente, a ampla divulgação dessa legislação e a implementação de programas de capacitação sobre o seu teor, visando alargar sua visibilidade e compreensão. Ademais, é imperativo que o Estado garanta a responsabilização e punição pelos crimes cometidos contra defensores, combatendo estruturalmente a impunidade. Recomenda-se, ainda, a cooperação efetiva com o Representante Especial da ONU e o compromisso público com a correção de eventuais deficiências identificadas.



No contexto brasileiro, o Programa Nacional de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos (PPDDH), instituído em 2004, objetivava alinhar-se à referida Declaração, proporcionando proteção estatal a defensores em situação de risco. Contudo, desde sua gênese, o programa defrontou-se com significativos desafios operacionais, tais como deficiências de planejamento estratégico e carência de infraestrutura adequada, comprometendo sua eficácia. Já em 2005, o Comitê Brasileiro de Defensoras e Defensores de Direitos Humanos (CBDDH) apontava fragilidades metodológicas no desenho do programa. Não obstante tais críticas, a implementação prosseguiu, contando com a participação da sociedade civil organizada até 2016, quando esta foi suprimida pelo Decreto nº 8.724, de 27 de abril de 2016. Esse contexto de alterações abruptas, somado à crônica fragilidade estrutural, conferiu elevada instabilidade ao PPDDH, sinalizando um processo de desmonte institucional.

Por se fundamentar exclusivamente em decretos presidenciais, sem tramitação legislativa e consequente aprovação pelo Congresso Nacional, o programa carece de solidez legal, sendo vulnerável à descontinuidade administrativa. Essa precariedade normativa resulta, objetivamente, na lacuna de políticas públicas permanentes e no desprovimento de amparo jurídico específico para defensores de direitos humanos no país.

Em âmbito internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) desempenha papel central na promoção e proteção dos direitos humanos, desenvolvendo e fomentando mecanismos protetivos como a própria Declaração de 1998. Adicionalmente, a ONU promove espaços de interlocução direta com defensores, visando à compreensão aprofundada de suas realidades e ao fornecimento de orientação estratégica para suas ações.

Paralelamente às iniciativas multilaterais, organizações da sociedade civil internacional dedicam-se especificamente à proteção de defensores dos direitos humanos. Destacam-se, nesse cenário: a *Front Line Defenders* (fundada em 2001, sediada em Dublin), cuja missão consiste na proteção direta de defensores, mediante identificação de suas necessidades concretas (segurança física, capacitação, suporte para superação de obstáculos); e a *Peace Brigades International* (PBI), organização não governamental voltada à transformação pacífica



de conflitos, que atua de forma essencial em contextos de alta insegurança, prestando proteção física e apoio psicossocial a defensores em risco.

Conforme evidenciado, o ecossistema de proteção envolve múltiplos atores, incluindo segmentos da sociedade civil e do setor privado, os quais representam forças de atuação não estatal. A relevância da participação desses atores não governamentais encontra respaldo expresso no Art. 18 da Declaração (ONU, 1998, p. 7), que estabelece:

—Os indivíduos, grupos, instituições e organizações não governamentais têm um papel importante a desempenhar e uma responsabilidade em defender a democracia, promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais e contribuir para a promoção e o avanço de sociedades, instituições e processos democráticos.||

No âmbito da proteção operacional, destaca-se o papel da imprensa como potencial aliada na segurança dos defensores de direitos humanos. O apoio midiático pode materializar-se por meio da difusão qualificada de informações sobre a Declaração e os direitos humanos, da sensibilização da opinião pública sobre os riscos por eles enfrentados e do contraponto a tentativas de deslegitimação e criminalização de suas atividades.

A população, organizada em redes de apoio, constitui outro elemento fundamental. Tais redes funcionam como mecanismos comunitários de proteção, fomentando a articulação intersetorial entre políticas públicas (assistência social, saúde, educação, segurança pública, justiça) (ARRUDA; LEANDRO; NETO, 2016, p. 53), viabilizando a sinergia de ideias e recursos para a formação de um suporte coletivo essencial. Para além disso, essas redes podem assumir a função de sistemas informais de monitoramento, agilizando a comunicação de violações, facilitando a disseminação de informações cruciais e contribuindo para a prevenção de novas ocorrências. Desse modo, desempenham um papel preventivo e protetivo indispensável na mitigação de abusos contra defensores de direitos humanos.

3.2. O Baralho dos Defensores de Direitos Humanos: Características e Fundamentos



O *Baralho dos Defensores de Direitos Humanos* constitui o produto educacional resultante desta pesquisa, concebido com o propósito explícito de ser um recurso didático atrativo e acessível a diversos públicos, especialmente a partir dos 12 anos. Sua estrutura permite a participação de 3 a 6 jogadores por partida, privilegiando a interação dialógica entre os participantes. O *design* do jogo visa fomentar momentos significativos de troca de ideias e debates críticos, possibilitando a construção coletiva de conhecimento sobre os Direitos Humanos de forma contextualizada. A mecânica lúdica, caracterizada pela simplicidade e engajamento, promove um ambiente intencionalmente inclusivo e colaborativo, onde a aprendizagem ocorre de maneira orgânica e prazerosa.

A composição material do baralho reflete de forma inequívoca sua intencionalidade educativa e estratégica. Composto por 62 cartas, o conjunto organiza-se em quatro categorias distintas:

1. **Cartas de Direitos Humanos (20 cartas):** Representam direitos e garantias fundamentais explicitamente reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e/ou por outros tratados internacionais, servindo como base conceitual.
2. **Cartas dos Defensores de Direitos Humanos (12 cartas):** Figuras históricas e contemporâneas que se destacaram na defesa de direitos fundamentais.
3. **Cartas de Não-Direitos (18 cartas):** Atuam como contraponto pedagógico, desafiando os jogadores a exercitar o discernimento crítico entre o que constitui um direito humano fundamental e o que se contrapõe a ele.
4. **Cartas Especiais (12 cartas):** Incorporam elementos como "Direito Negado" e "Inversão", introduzindo uma camada estratégica que dinamiza o jogo, aumenta o desafio cognitivo e estimula a tomada de decisão reflexiva.

O objetivo central do jogo consiste na formação, por parte de cada participante, de um conjunto de 5 cartas que representem direitos humanos consagrados ou no cumprimento de alguma outra condição especial a ser definida pelo professor no início de cada partida.



Para alcançar este objetivo, os jogadores empregam estratégias de compra, descarte e análise criteriosa das cartas disponíveis. Esse processo demanda e desenvolve simultaneamente habilidades cognitivas essenciais para a formação histórica e cidadã, tais como o pensamento crítico, o discernimento analítico, a argumentação fundamentada e a colaboração estratégica. Este formato lúdico viabiliza a inserção do aprendizado de forma prática e participativa, favorecendo a internalização e fixação dos conceitos de maneira significativa e duradoura.

Um elemento crucial do design pedagógico do baralho reside na promoção de discussões no decorrer e após o jogo, ampliando substancialmente seu impacto educativo. Durante e ao término de cada partida, os participantes são instigados a refletir sobre as cartas utilizadas e suas intrínsecas conexões com a realidade sociopolítica. Questões norteadoras, como –Esses direitos são efetivamente garantidos a todos no contexto brasileiro?|| ou –Algum direito apresentado suscitou surpresa ou despertou maior interesse para investigação?||, cumprem a função de articular o conteúdo lúdico às experiências e realidades vivenciadas pelos jogadores. Essa etapa de reflexão crítica consolida o papel do baralho enquanto ferramenta potente para a conscientização e a análise histórica da luta pelos direitos.

O processo de desenvolvimento do baralho adotou uma metodologia rigorosa e interdisciplinar, integrando conhecimentos específicos da História, da Pedagogia e do Direito. Uma pesquisa documental e bibliográfica minuciosa sobre os Direitos Humanos, sua fundamentação histórica e a trajetória de alguns dos seus principais defensores garantiu a pertinência, a relevância e a precisão conceitual do conteúdo apresentado. Paralelamente, a colaboração sistemática com especialistas em educação e em direitos humanos assegurou que o produto final fosse pedagogicamente sólido e visualmente eficaz, alcançando um equilíbrio harmonioso entre forma estética e função educativa.

O impacto almejado com a implementação deste recurso transcende sua função meramente recreativa. O *Baralho dos Defensores de Direitos Humanos* foi concebido como um catalisador para debates qualificados, um instrumento de sensibilização comunitária e uma potencial fonte de inspiração para mudanças de comportamento e mentalidade em prol da defesa intransigente dos direitos fundamentais. Perspectivas futuras incluem o desenvolvimento de edições temáticas



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



que abordem questões regionais ou culturais específicas, bem como a possível criação de versões digitais, ampliando consideravelmente o alcance e a acessibilidade do produto.

Portanto, o *Baralho dos Defensores de Direitos Humanos* configura-se como muito mais do que o produto obrigatório de um Mestrado Profissional; ele se apresenta como um **instrumento pedagógico de transformação social**. Através de suas cartas, o jogo estabelece uma ponte dialética entre passado e presente, evidenciando que a luta pela efetivação dos Direitos Humanos é um processo histórico contínuo e essencial para a edificação de uma sociedade verdadeiramente justa e equitativa. Ao integrar de forma coesa educação histórica, estratégia lúdica e engajamento, o baralho não apenas veicula informações, mas também inspira os participantes a reconhecerem e assumirem seu papel ativo na defesa e promoção dos direitos fundamentais, legado histórico de inúmeros defensores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100018>

ARAÚJO, G.; CASSINI, S. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2891>

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino de História: olhares críticos. São Paulo: Cortez, 2015.

ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento: escritos morais e éticos. Traduzido por Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BERNARDES, Rodolfo Calil. O ensino de História nas escolas secundárias brasileiras (1942-1961). Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. São Paulo, 2010.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

CITRON, Suzanne. Le mythe national: l'histoire de France revisitée. Paris: Éditions de l'Atelier, 1992.



COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2010.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos está disponível em mais de 500 idiomas. Nações Unidas Brasil, 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/75167-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos-est%C3%A1-dispon%C3%ADvel-em-mais-de-500-idiomais>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2006.

FURMANN, Ivan. *Cidadania e educação histórica: Perspectivas de alunos e professores do município de Araucária – PR*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

GARRIDO, Mirian Cristina de Moura. *História que os livros didáticos contam depois do PNLD: História da África e dos Afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011)*. História e Perspectivas. Uberlândia, 2016.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HAAS JÚNIOR, João. *História e ensino de História: perspectivas contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2017.

HUMAN RIGHTS: A Documentary on the United Nations Declaration of Human Rights. Entrevistada: Eleanor Roosevelt. Entrevistador: Howard Langer. [S. l.]: Folkways Records, 1958. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/3fUHFnbkDTmqQOZD0GD2l>. Acesso em: 18 nov. 2023.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história* / Lynn Hunt ; tradução Rosaura Eichenberg. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JULLIEN, F. *O diálogo entre culturas: do universal ao multiculturalismo*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KRONEMBERGER, Adriana Bastos. *Respeito é bom e eu ensino. Direitos Humanos e Ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). ProfHistória. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2020. <https://doi.org/10.48021/978-65-252-0995-1>



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. O tempo saquarema: a formação do Estado imperial. 4. ed. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de; et al. Ensino de História e práticas educativas: múltiplos olhares. Natal: EDUFRN, 2016.

MEDINA, Cremilda Celeste. Ciência e jornalismo: da herança positivista ao diálogo dos afetos. São Paulo: Summus, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular de Minas Gerais: Educação Básica. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MONDAINI, Marco. Ditadura militar, democracia e justiça de transição no Brasil. Recife: Ed. UFPE, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

PINHEIRO, Jonathas Félix Raphael Passaranhos Touzjdjian. 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.

PINTO, Gelson de Almeida. Educação e ensino de História: debates e perspectivas. Curitiba: Appris, 2016.

PINTO, Gelson de Almeida; MELO, Juliana Miranda de. Ensino de História: políticas, práticas e saberes. Curitiba: Appris, 2021.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TERRISE, André. A didática das ciências. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ANEXO ÚNICO - BARALHO DOS DEFENSORES DE DIREITOS HUMANOS

Thiago Barbosa de Oliveira

ProfHistória - UFU

OS DEFENSORES

MANUAL DO JOGO



Uberlândia - MG

2025

APRESENTAÇÃO

O Os Defensores é um baralho sobre Direitos Humanos pensado como um recurso didático para o ensino de História e temas contemporâneos de cidadania, inspirado nas discussões sobre memória, letramento histórico e Direitos Humanos. A proposta dialoga com a necessidade de trabalhar conteúdos de forma lúdica e significativa, articulando conhecimentos históricos com questões atuais, como a defesa de direitos fundamentais, o combate à desinformação e a compreensão de contextos de injustiça social.

O jogo foi criado para promover debates, estimular a empatia e desenvolver o pensamento crítico. As cartas representam *Direitos Humanos reconhecidos internacionalmente*, *Defensores que marcaram a história*, *Não-Direitos que ferem a dignidade humana* e *Cartas Especiais* que alteram o rumo da partida. Cada elemento do baralho incentiva o aluno a compreender conceitos, reconhecer contextos históricos e aplicar esse conhecimento na resolução de desafios do jogo.

Mais do que um simples jogo, este baralho é uma ferramenta para formar cidadãos conscientes, capazes de identificar violações e defender princípios universais, exercitando competências previstas nas diretrizes curriculares de História e Educação em Direitos Humanos.

TIPOS DE CARTAS

O BARALHO É COMPOSTO POR 62 CARTAS DIVIDIDAS EM QUATRO CATEGORIAS:

1. DIREITOS HUMANOS (20 cartas)

Representam garantias universais reconhecidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros tratados internacionais.

OBJETIVO NO JOGO

Acumular conjuntos de Direitos Humanos para vencer.



DEFENSORES

MARIELLE FRANCO



DIREITO ASSOCIADO: VIDA E SEGURANÇA

Vereadora do Rio de Janeiro, ativista dos direitos humanos, denunciava a violência policial e lutava pelos direitos das mulheres negras e da população LGBTQIA+. Foi assassinada em 2018, em crime político ainda investigado.

HABILIDADE ESPECIAL: VOZ INCOMODA

Jogue duas cartas na mesma rodada.

2. DEFENSORES (12 cartas)

Figuras históricas e contemporâneas que se destacaram na defesa de direitos fundamentais.

OBJETIVO NO JOGO

Cada Defensor traz um breve contexto histórico e uma habilidade especial que pode alterar a partida.

TIPOS DE CARTAS

3. NÃO DIREITOS (18 cartas)

Situações ou conceitos que violam a dignidade humana.

OBJETIVO NO JOGO

Funcionam como obstáculos e penalidades no jogo.



4. CARTAS ESPECIAIS (12 cartas)

Ações inesperadas que mudam a dinâmica da rodada, como inverter a ordem do jogo, trocar cartas com outro jogador ou descartar penalidades.

OBJETIVO NO JOGO

Mantêm a partida imprevisível e dinâmica.

COMO JOGAR?

OBJETIVO

Ser o primeiro jogador a reunir 5 cartas de Direitos Humanos diferentes ou cumprir uma condição especial definida no início da partida pelo professor.

NUMERO DE JOGADORES:

3 a 6

TEMPO MÉDIO:

20 a 30 minutos

PREPARAÇÃO:

- Embaralhe todas as 62 cartas.
- Distribua 5 cartas para cada jogador.
- Coloque o restante no centro da mesa como monte de compra.
- Vire a primeira carta do monte para formar a pilha de descarte.

PREPARAÇÃO:

Em sentido horário, cada jogador deve:

- Comprar uma carta do monte ou da pilha de descarte.
- Jogar até duas cartas (Direitos, Defensores ou Especiais).
- Descartar uma carta, encerrando o turno.



CONCLUSÃO

O Baralho “OS DEFENSORES” foi desenvolvido para ser como uma ferramenta metodológica com o objetivo de unir o universo lúdico e criativo no ensino de História, ao transformar conceitos e acontecimentos em elementos concretos e interativos, esse jogo incentiva o aluno a conhecer e reconhecer a importância dos direitos fundamentais, compreender seus marcos históricos e refletir sobre sua aplicação no presente.

Essa proposta está alinhada a proposição da BNCC para a Educação em Direitos Humanos, ao estimular competências cognitivas e socioemocionais, tais como empatia, argumentação, cooperação, capacidade de análise crítica e sensibilidade histórica. Por meio da interação entre as cartas e as situações de jogo, os estudantes exercitam seus conhecimentos históricos ao relacionar acontecimentos passados a dilemas contemporâneos, desenvolvendo, assim, uma postura crítica diante de injustiças e violações dos Direitos Humanos.

Mais do que um recurso alternativo, esse baralho se apresentou como um possibilidade de formação cidadã, em que a compreensão dos Direitos Humanos deixa de ser mera abstração e se torna uma experiência prática, vivenciada de forma democrática e significativa.

CARTAS



DIREITOS HUMANOS



Direito das Mulheres

As mulheres têm os mesmos direitos dos homens em todos os espaços da vida social.

DIREITOS HUMANOS



Direito ao Voto e à Participação Política

O povo tem o direito de escolher seus representantes e participar das decisões do país.

DIREITOS HUMANOS



Direito das Crianças

Crianças têm direito à proteção, educação, afeto e desenvolvimento pleno.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Liberdade Religiosa

Cada pessoa pode ter sua fé, mudar de religião ou não seguir nenhuma, sem sofrer perseguição.

DIREITOS HUMANOS



Direito ao Meio Ambiente Equilibrado

Todos têm direito à natureza preservada e
ao uso sustentável dos recursos naturais.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Segurança Pública

O Estado deve garantir proteção contra crimes, sem abusos ou violência por parte das autoridades.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Cultura e Identidade

Cada povo tem o direito de manter, viver e
compartilhar sua cultura, idioma e saberes.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Moradia

Todos têm direito a um lugar digno e seguro para viver, com estrutura mínima e acesso a serviços.

DIREITOS HUMANOS



Direito ao Trabalho Digno

Ninguém deve ser explorado. O trabalho deve garantir salário justo, descanso, segurança e respeito.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Saúde

Toda pessoa tem direito de acesso à saúde física e mental, por meio de políticas públicas e assistência.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Educação

A educação é um direito de todas as pessoas e deve promover a liberdade, a cidadania e o respeito.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Igualdade

Todas as pessoas devem ser tratadas com os mesmos direitos, sem discriminação de cor, origem, gênero, religião ou classe.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Liberdade

Liberdade de ir, vir, pensar, crer e expressar suas ideias sem medo de repressão.

DIREITOS HUMANOS



Direito à Vida

Toda pessoa tem o direito de viver com dignidade e segurança, sem sofrer ameaças ou violência.

DIREITOS HUMANOS



Liberdade de Expressão

Você tem o direito de manifestar suas ideias e crenças, receber e compartilhar informações livremente

DIREITOS HUMANOS



Direito à Memória e à Verdade

Toda sociedade tem o direito de conhecer sua história, inclusive as violações cometidas no passado, para que nunca mais se repitam.

DIREITOS HUMANOS



Direito das Pessoas LGBTQIA+

Toda pessoa tem direito de amar, ser respeitada e existir com dignidade, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.

DIREITOS HUMANOS



Direito das Pessoas com Deficiência

Pessoas com deficiência têm direito à inclusão, acessibilidade e respeito às suas capacidades.

DIREITOS HUMANOS



Direito das Pessoas Indígenas

Povos indígenas têm direito à terra, à cultura e à autodeterminação.

DIREITOS HUMANOS



Direito da População Negra

Reparar o racismo histórico e garantir igualdade de oportunidades é parte dos direitos humanos.



DEFENSORES

MARTIR LUTHER KING JR.



DIREITO ASSOCIADO: IGUALDADE RACIAL

Pastor e líder do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos anos 1950–60. Lutou contra a segregação racial com ações pacíficas, como a Marcha sobre Washington (1963), onde proferiu o discurso “I Have a Dream”. Assassinado em 1968.

HABILIDADE ESPECIAL: SONHO COLETIVO

Recupere uma carta de direitos descartada por outro jogador



DEFENSORES

NELSON MANDELA



DIREITO ASSOCIADO: IGUALDADE RACIAL

Viveu sob o regime do apartheid (1948–1994) na África do Sul, um sistema de segregação racial brutal. Preso por 27 anos por lutar pela igualdade, foi libertado em 1990 e eleito presidente em 1994, promovendo reconciliação nacional. Recebeu o Nobel da Paz em 1993.

HABILIDADE ESPECIAL: RECONCILIAÇÃO

Recupere uma carta de direitos descartada por outro jogador



DEFENSORES

AILTON KRENAK



DIREITO ASSOCIADO: DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E DA NATUREZA

Líder indígena, ambientalista e escritor. Krenak (1953-) tornou-se símbolo da luta pelos direitos dos povos originários no Brasil. Em 1987, emocionou o país ao pintar o rosto de jenipapo durante discurso na Assembleia Constituinte, denunciando a exclusão dos indígenas. Desde então, tem sido uma voz firme em defesa da terra, da vida e da diversidade cultural.

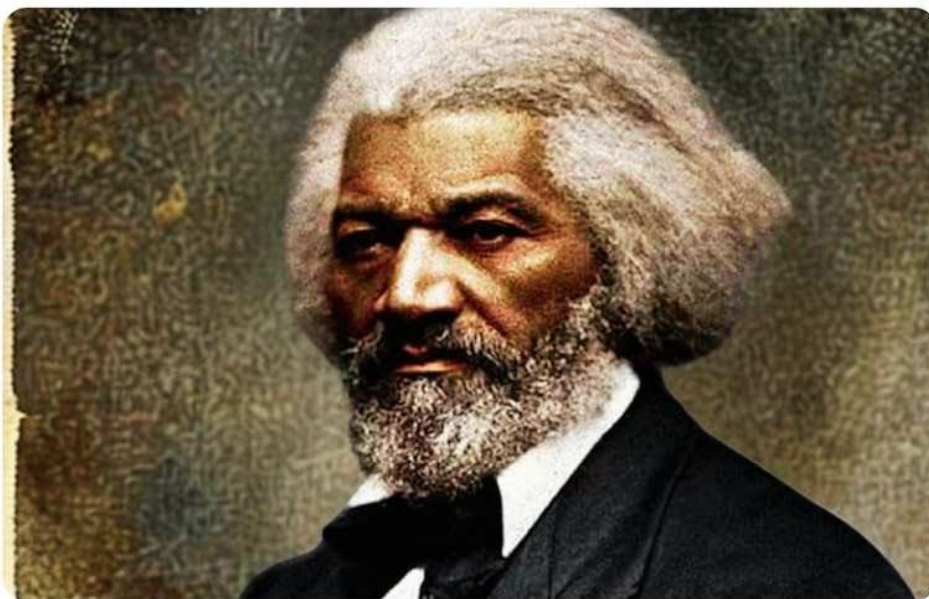
HABILIDADE ESPECIAL: SABEDORIA ANCESTRAL

Proteja duas cartas de Direito por uma rodada.



DEFENSORES

FREDERICK DOUGLASS



DIREITO ASSOCIADO: ABOLICIONISMO

Escravidado por 12 anos, tornou líder abolicionista após a Guerra de Secessão americana. Douglass (1818–1895) foi orador, escritor e diplomata. Lutou por educação, voto negro e igualdade racial no século XIX.

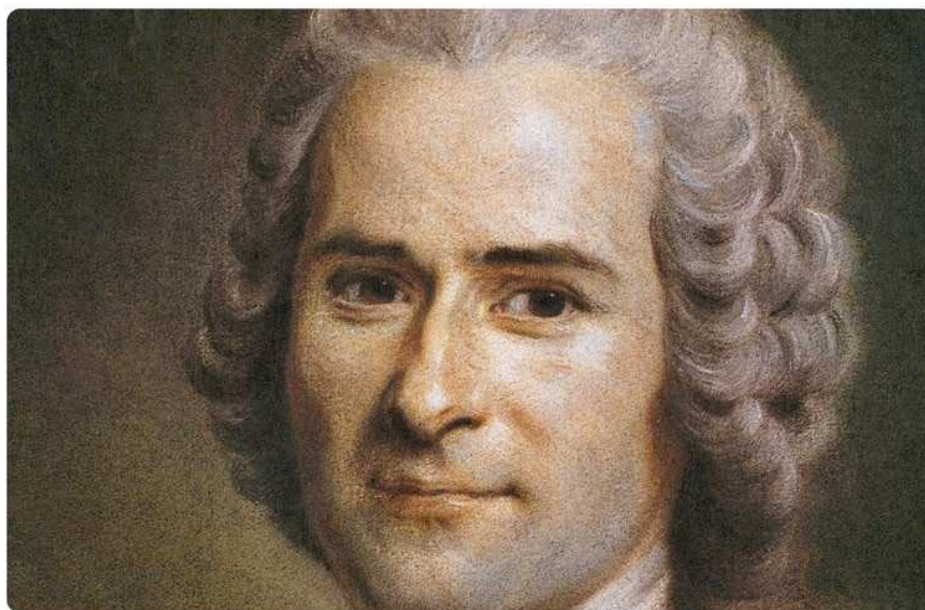
HABILIDADE ESPECIAL: RESISTÊNCIA

Recupere uma carta de Direito do descarte.



DEFENSORES

JEAN JACQUES-ROUSSEAU



DIREITO ASSOCIADO: IGUALDADE JURÍDICA

Filósofo franco-suíço que escreveu o “Contrato Social”, onde defende que o poder emana do povo. Suas ideias influenciaram a Revolução Francesa e a cidadania moderna.

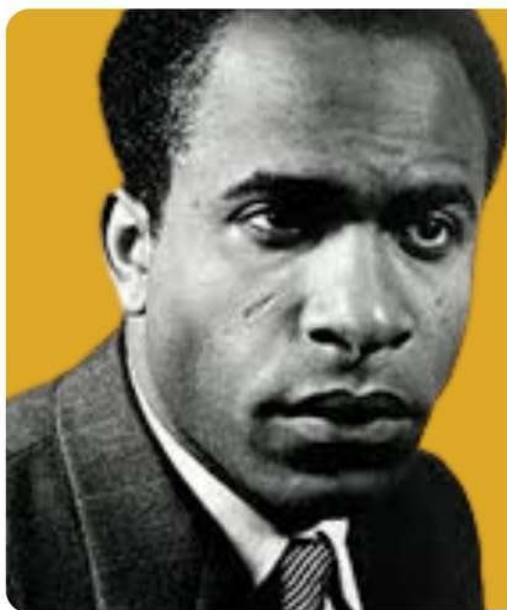
HABILIDADE ESPECIAL: VONTADE GERAL

Troque uma carta com qualquer jogador.



DEFENSORES

FRANTZ FANON



DIREITO ASSOCIADO: SOBERANIA NACIONAL

Psiquiatra e ativista anticolonial da Martinica. Fanon (1925–1961) denunciou o racismo europeu e a opressão dos povos colonizados. Influenciou lutas por libertação em todo o mundo.

HABILIDADE ESPECIAL: DESCOLONIZAÇÃO

Troque uma carta de defensor com outro jogador.



DEFENSORES

ZUMBI DOS PALMARES



DIREITO ASSOCIADO: RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO

Líder do maior quilombo da história do Brasil Colonial. Resistiu ao regime escravocrata holândes e português por décadas. Foi morto em 1695.

HABILIDADE ESPECIAL: LIBERDADE

Recupere uma carta de direitos descartada por outro jogador



DEFENSORES

ANGELA DAVIS



DIREITO ASSOCIADO: IGUALDADE RACIAL

Filósofa, militante antirracista e feminista. Ativista do movimento Panteras Negras nos anos 60 e 70. Foi presa por envolvimento político e absolvida. Continua atuante na luta pelos direitos civis.

HABILIDADE ESPECIAL: MILITÂNCIA ATIVA

Anule uma carta de Não-Direito.



DEFENSORES

MALALA YOUSAFZAI



DIREITO ASSOCIADO: EDUCAÇÃO UNIVERSAL

Defensora do direito à educação das meninas sob o regime do Talibã. Em 2012, aos 15 anos, sobreviveu a um atentado ao ser baleada na cabeça. Tornou-se símbolo global da educação e ganhou o Nobel da Paz em 2014.

HABILIDADE ESPECIAL: RESISTÊNCIA PACÍFICA

Veja as cartas dos jogadores de sua esquerda e direita.



DEFENSORES

CHICO MENDES



DIREITO ASSOCIADO: MEIO AMBIENTE

Seringueiro e líder sindical da Amazônia, lutou pela preservação da floresta e pelos direitos dos povos da floresta durante a ditadura e o avanço do agronegócio. Foi assassinado em 1988.

HABILIDADE ESPECIAL: FLORESTA VIVA

Proteja um direito seu por duas rodadas.



DEFENSORES

MAHATMA GANDHI



DIREITO ASSOCIADO: SOBERANIA NACIONAL

Líder da independência indiana contra o Império Britânico, usou a desobediência civil pacífica como método de luta. Atuou entre 1915–1948. Foi assassinado por um extremista hindu em 1948.

HABILIDADE ESPECIAL: DESOBEDIENCIA CIVIL

Você pode trocar uma carta com qualquer jogador.



DEFENSORES

MARIELLE FRANCO



DIREITO ASSOCIADO: VIDA E SEGURANÇA

Vereadora do Rio de Janeiro, ativista dos direitos humanos, denunciava a violência policial e lutava pelos direitos das mulheres negras e da população LGBTQIA+. Foi assassinada em 2018, em crime político ainda investigado.

HABILIDADE ESPECIAL: VOZ INCOMODA

Jogue duas cartas na mesma rodada.

GOLPE DE ESTADO



Todos os jogadores descartam
suas cartas de Direitos Humanos

REPARAÇÃO HISTÓRICA



Recupere uma carta de Direito humano do descarte.

EMBARGO ECONÔMICO



Impeça um jogador de comprar e descartar cartas por duas rodadas.

MOVIMENTO POPULAR



Nessa rodada, todos podem
comprar e descartar duas cartas
de uma só vez

AUDIÊNCIA PÚBLICA



Todos os demais jogadores
precisam explicar 1 carta de
Direitos Humanos de sua mão

SILENCIAMENTO



Escolha um jogador para ficar
sem falar por duas rodadas.

PROTEÇÃO INTERNACIONAL



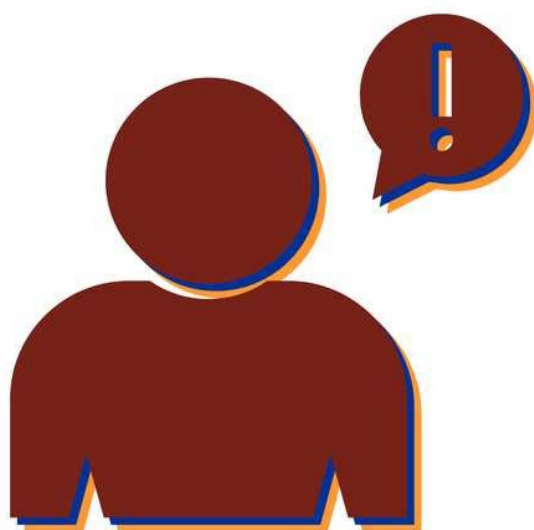
Escolha um direito humano seu
para se tornar inviolável por duas
rodadas.

ATAQUE IDEOLÓGICO



Todos os jogadores descartam
uma carta à escolha do jogador à
esquerda

DENUNCIA PÚBLICA



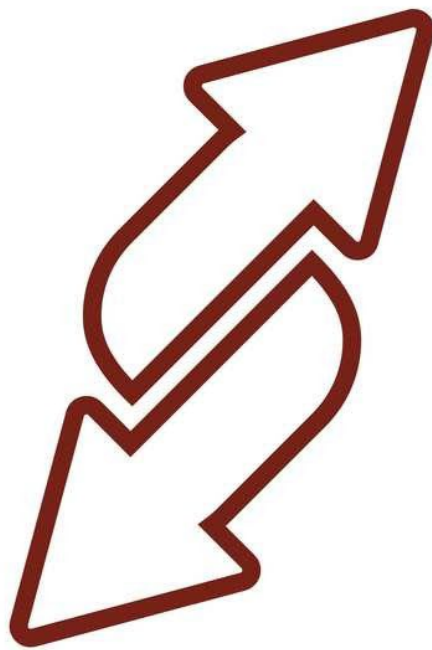
Revele a mão do jogador da sua
direita

REDE DE APOIO



Escolha um jogador para ficar
imune à próxima carta especial
que outro jogador descartar

INVERSÃO



Troque todas suas cartas com
outro jogador à sua escolha

DIREITO NEGADO



Escolha um jogador para descartar uma carta de Direitos humanos.

CRIMINALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS



Usar os Direitos Humanos como arma contra criminosos é distorcer seu sentido. Direitos são garantias universais — valem para todas as pessoas, inclusive aquelas que cometeram crimes.

Essa é uma carta de NÃO-DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Criminalização de Direitos Humanos ou fique uma rodada sem jogar.

IMPOSIÇÃO RELIGIOSA



Fé é escolha individual. Imposição religiosa nega o direito à liberdade de crença.

Essa é uma carta de NÃO-DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Imposição religiosa ou fique uma rodada sem jogar.

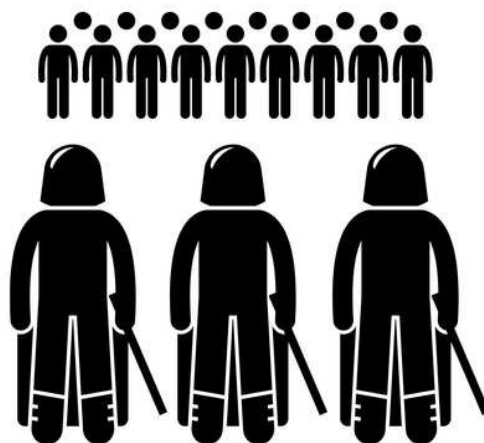
INVASÃO DE TERRAS INDÍGENAS



Povos indígenas têm direito à terra, à cultura e à existência. Invasões violam a Constituição.

Essa é uma carta de NÃO-DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Invasão de terras indígenas ou fique uma rodada sem jogar.

REPRESSÃO AOS PROTESTOS



O direito de se manifestar é garantido pela Constituição. Reprimir protestos é autoritarismo.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Repressão ou fique uma rodada sem jogar.

CENSURA NAS ESCOLAS



Obrigar alunos a “não pensar” fere a educação. A escola forma para a cidadania, não para a obediência.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Censura ou fique uma rodada sem jogar.

CENSURA



A liberdade de expressão garante o funcionamento do Estado de Direito democrático. A Censura cala as vozes daqueles que pensam diferente do Poder

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Censura ou fique uma rodada sem jogar.

TRABALHO SEM DIREITOS



Trabalho digno inclui salário justo, descanso e segurança. Qualquer coisa diferente é exploração.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Exploração do Trabalho ou fique uma rodada sem jogar.

EXPLORAÇÃO AMBIENTAL



Destruir florestas, poluir rios ou expulsar comunidades não é progresso. É retrocesso.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Exploração ambiental ou fique uma rodada sem jogar.

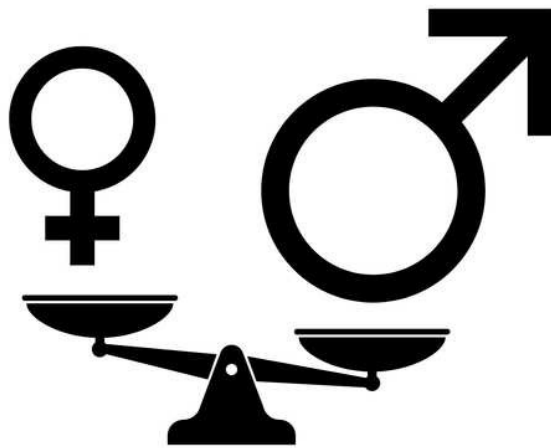
NEGACIONISMO HISTÓRICO



Negar o racismo, a ditadura ou o Holocausto é apagar crimes que não podem ser repetidos.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Negacismo histórico ou fique uma rodada sem jogar.

MACHISMO



Hierarquias baseadas em gênero violam o direito à igualdade. Respeito não tem gênero.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Machismo ou fique uma rodada sem jogar.

CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA



“Limpar” a cidade não pode significar expulsar os pobres. Todos têm direito à moradia e à cidade.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Criminalização da pobreza ou fique uma rodada sem jogar.

DESPREZO PELAS LUTAS SOCIAIS



Ridicularizar movimentos sociais nega a dor e a resistência histórica de quem luta por justiça.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Desprezo pelas lutas sociais ou fique uma rodada sem jogar.

HOMOFOBIA



Ninguém tem o direito de negar a existência ou dignidade de pessoas LGBTQIA+. Isso é preconceito.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Homofobia ou fique uma rodada sem jogar.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA



Perseguir, zombar ou proibir religiões diferentes é crime. O Estado é laico e garante liberdade de culto.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Intolerância Religiosa ou fique uma rodada sem jogar.

IMPUNIDADE



A desigualdade perante a lei não é aceitável. Direitos valem para todos, independente de classe social

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Impunidade ou fique uma rodada sem jogar.

TORTURA



Torturar, agredir ou humilhar presos é crime. O sistema de justiça deve respeitar a dignidade de todos.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Tortura ou fique uma rodada sem jogar.

JUSTIÇA COM AS PRÓPRIAS MÃOS



Vingança não é justiça. Quando cidadãos punem por conta própria, o direito é violado e a violência aumenta.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar, cite um exemplo de Justiça com as próprias mãos ou fique uma rodada sem jogar.

DISCURSO DE ÓDIO



Atacar ideias e identidades não é liberdade.
Discurso de ódio incentiva a exclusão, o
preconceito e a violência.

Essa é uma carta de NÃO- DIREITO. Para continuar,
cite um exemplo de Discurso de ódio ou fique uma
rodada sem jogar.