

A COMPLEXIDADE DA EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ADOLESCENTES AUTORES/AS DE ATO INFRACIONAL

THE COMPLEXITY OF IMPLEMENTING PUBLIC POLICIES ON HUMAN RIGHTS EDUCATION: ADOLESCENT PERPETRATORS OF INFRACTIONS

LA COMPLEJIDAD DE IMPLEMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: ADOLESCENTES PERPETRADORES DE UNA INFRACCIÓN

Rubia Fernanda Quinelatto¹
Rafael Garcia Campos²

RESUMO: O presente artigo desvela a complexidade da efetivação de políticas públicas em direitos humanos ao apresentar a trajetória de vida de 15 adolescentes autores/as de ato infracional, do interior de São Paulo-SP. Dialoga-se com as histórias de vida dos/a adolescentes na busca por compreender os mecanismos de violência e exclusão a qual são expostos, a morosidade da justiça social e a quem se destina os direitos humanos. A fundamentação metodológica utilizou de modo articulado a História Oral de Vida e a História Oral Temática, destacando fragmentos das histórias dos/a adolescentes com o escopo de compreensão do contexto social a que estão inseridos/a, reprodução de processos educativos apreendidos, a reprodução do preconceito oriundo na escola e a não efetividade das políticas públicas protetivas. Os principais teóricos foram Michel Maffesoli, Michel Foucault, José Carlos Sebe Bom Meihy, Alberto Lins Caldas, que evidenciam a singularidade das histórias de vidas e formação humana.

Palavras-chave: Educação. Adolescentes. Políticas Públicas. Direitos Humanos.

ABSTRACT: This article unveils the complexity of the implementation of public policies on human rights by presenting the life trajectory of 15 teenagers who commit criminal acts in the interior of São Paulo-SP. It dialogues with the life stories of adolescents in an attempt to understand the mechanisms of violence and exclusion to which they are exposed, the sluggishness of social justice and to whom human rights are intended. The methodological foundation used in an articulated way the Oral History of Life and the Thematic Oral History, highlighting fragments of the adolescents' stories with the scope of understanding the social context in which they are inserted, reproduction of apprehended educational processes, the reproduction of prejudice arising at school and the ineffectiveness of protective public policies. The main theorists were Michel Maffesoli, Michel Foucault, José Carlos Sebe Bom Meihy, Alberto Lins Caldas, who demonstrate the uniqueness of the histories of human lives and formation.

Keywords: Education. Offender teenagers. Public policy. Human rights.

¹Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Servidora Federal na Pró-Reitoria Administrativa da UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPÊ Privação-USP São Paulo e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social-EDUJUS, da Universidade Federal do Pará-UFGA. <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869>.

²Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica.

RESUMEN: Este artículo revela la complejidad de la implementación de políticas públicas en derechos humanos al presentar la trayectoria de vida de 15 adolescentes que cometen hechos delictivos en el interior de São Paulo-SP. Dialoga con las historias de vida de los adolescentes en un intento por comprender los mecanismos de violencia y exclusión a los que están expuestos, la lentitud de la justicia social y a quienes se dirigen los derechos humanos. El fundamento metodológico utilizó de manera articulada la Historia Oral de la Vida y la Historia Oral Temática, destacando fragmentos de los relatos de los adolescentes con el alcance de la comprensión del contexto social en el que se insertan, reproducción de procesos educativos aprehendidos, reproducción de prejuicios que surgen en la escuela y la ineficacia de las políticas públicas protectoras. Los principales teóricos fueron Michel Maffesoli, Michel Foucault, José Carlos Sebe Bom Meihy, Alberto Lins Caldas, quienes demuestran la singularidad de las historias de la vida y la formación humanas.

Palabras clave: Educación. Adolescentes. Políticas públicas. Derechos humanos.

INTRODUÇÃO

A consciência universal dos Direitos Humanos, na sociedade atual, é um componente fundamental na luta para estabelecê-los firmemente nas ações dos indivíduos e passa imprescindivelmente por processos educativos, para além do âmbito formal de educação. Posto isso, é provável formar para a cidadania com possibilidades de construir uma sociedade mais justa e democrática, que efetivem as políticas públicas em Direitos Humanos. Um aspecto fundamental para a educação em Direitos Humanos, desde sua origem na década de 80 é a promoção e criação de uma cultura assegurada pelos direitos, que corrobora para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida dos indivíduos e das sociedades. Em 1948 promulgaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, por meio do plano internacional que constituíram uma sólida estrutura dos Direitos Humanos, por meio de tratados, resoluções, pactos e declarações, no qual os países que aderiram a estes diferentes documentos, pactuaram-se a integrar em suas políticas a proteção e promoção dos respectivos direitos. A Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos em Viena, em 1993, comemorou os 45 anos da promulgação da Declaração Universal, reafirmando a universalidade, bem como, a indivisibilidade, interdependência e interrelação dos direitos em diferentes gerações, sejam civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Concomitante retificou a relação entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos (CANDAUI; SACAVINO, 2013; CANDAUI, 2005).

A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), intitulada “Constituição Cidadã”, foi estabelecido o plano nacional que incorporou uma densa afirmação dos

Direitos Humanos, de acordo com as autoras Candau e Sacavino (2013). O Brasil tem se esforçado para responder em muitas situações às demandas oriundas de diferentes movimentos sociais, uma vez que possui significativo conjunto de leis e políticas públicas focadas na proteção e promoção dos Direitos Humanos, entretanto, a sociedade brasileira convive com violações sistemáticas destes direitos, constituindo uma realidade cotidiana e um discurso retórico que legitima situações de violação, contrariando a instrumentalização reflexiva da luta pela justiça, pela paz e pela democracia.

Nessa conjuntura, o momento histórico é de amplas transformações de ordem social, econômica e cultural que estimulam os conflitos, intensificam os processos de exclusão social, preconizam o individualismo, os interesses privados e o consumo exacerbado. Desse modo, há posto um contexto desfavorável para um projeto democrático de educação pública e de inclusão social. Depara-se com o desafio de promover relações democráticas e viabilizar aos/às adolescentes para que possam indagar tais valores e desnaturalizar a realidade. Situação complexa para eles/as, pois necessitam de experiências diferentes do modelo societário, bem como criar a capacidade de desconstruir os argumentos que legitimam tais mudanças (KRAWCZYK, 2011).

As práticas educativas só alcançam efetividade na proporção em que os/as educandos/as sejam protagonistas do seu conhecimento e da aprendizagem, participem de maneira livre e crítica sobre suas práticas sociais e educacionais. Após a ampliação de acesso ao estudo de qualidade, o mesmo continua negado nas escolas públicas na América Latina. Impõe-se, pois, uma revisão do sentido da própria educação, ou seja, a necessidade de compreensão de que educação é criação, não simplesmente transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida (FREIRE, 2011; OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Oliveira (2009), há diversos contextos na educação brasileira que vão desde escolas onde os/as alunos/as ocupam a maior parte do tempo copiando textos passados na lousa, até escolas que oferecem para alunos/as e professores/as os recursos tecnológicos modernos da informação e comunicação. Dentre os extremos de práticas educativas de diversidade e valores, não raro, nos deparamos com escolas que

estão no século XIX, com professores/as do século XX, preparando alunos/as para a lógica de trabalho no século XXI.

A complexidade de garantir a efetividade de políticas públicas de educação em direitos humanos aos/às adolescentes autores/as de ato infracional, o agravamento é ainda maior, pois requer fortalecimento à garantia de direitos básicos e prioritários como à alimentação, habitação, escolarização e saúde para que estes/as consigam propor e ter diferentes escolhas e oportunidades no decorrer de suas trajetórias de vida (AUTOR, 2021; AUTOR, 2017).

2. DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A ADOLESCENTES AUTORES/AS DE ATO INFRACIONAL

Os Direitos Humanos evoluíram distintamente em várias partes do mundo, se diferenciando notoriamente na Europa e na América Latina. Em 1948 instituiu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, originária de um desenvolvimento iniciado na Revolução Francesa e Americana, com foco no constitucionalismo latino-americano, além de uma pressão exercida por países de médio e pequeno porte para incorporar a temática dos direitos humanos na pauta internacional. O legado de atrocidades realizadas na segunda guerra incentivou a Organização das Nações Unidas – ONU, a estabelecerem além da declaração, tratados de natureza vinculante que obrigassem as demais nações a respeitar os Direitos Humanos, propiciando a democracia como regime igualitário para a garantia da área de direitos (REIS, 2011).

Na perspectiva de justiciabilidade do direito à educação brasileira, um dos objetivos não anunciado no atual governo³, é uma investida de desmonte do sistema público de ensino brasileiro, em favor dos interesses do setor privado e com viés mercadológico para as políticas públicas. Para os autores Duarte Júnior, Oliveira e Oliveira (2018), medidas como essas sucateiam as instituições públicas de ensino, que perdem espaço de atuação à privatização e decorre do avanço do projeto unilateral do governo, no qual os revérberos apontam convergência ideológica por seleta coletividade. A aprovação da Emenda Constitucional (EC 95/2016), que limita os gastos públicos por 20 anos, tem reafirmado uma agenda neoliberal que sucedeu na

³ Mandato de 2019 a 2022.

privatização das políticas públicas e no súbito ao fundo público pelo capital financeiro-internacional.

Desde a saída do governo de Dilma, em 2016, a nova gestão do Ministério da Educação – MEC, liderou diversos cortes na educação pública, sobretudo de nível superior, sendo que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, declara que tais medidas concretizam o sucateamento das universidades, favorece a privatização e conseqüente avança do projeto ultraliberal que propõe aprofundar a mercantilização da educação e de outros serviços públicos no Brasil (DUARTE JÚNIOR; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

Por tal projeto de sucateamento do sistema público de ensino brasileiro, principalmente de nível superior, o direito à educação, apresenta nada além de um sonho distante aos/às jovens brasileiros/as. Contrariando a disposição jurídica brasileira que preconiza a educação enquanto direito constitucionalmente garantido e percorre uma série de mecanismos legais que em tese deveriam garantir o acesso à educação a todos/as, no entanto, ela continua sendo objeto de precarização e de mercantilização. De acordo com Moyn (2018), o direito à educação padece do mesmo problema que os demais direitos sociais, apresentam insuficiências na tarefa de combater um sistema global de desigualdade econômica e social.

Crianças e adolescentes, tornaram-se sujeitos de direito a partir de sua racionalidade, por se tratarem de seres humanos em potencial desenvolvimento, foram encontrados desafios na promoção e permanência de seus direitos, mas já não é hegemônica essa compreensão no contexto das políticas públicas contemporâneas. A legislação de proteção à criança e ao/a adolescente no Brasil (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), foi recentemente promulgada (Lei nº 1.431 de 4 de abril de 2017), a qual estabelece o sistema de garantia de direito da criança e do/a adolescente vítima ou testemunha de violência, conforme descrito:

Art. 2º A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha. Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão.

Logo, cada sujeito de direito é único e está inserido em uma situação concreta e histórica na qual sua identidade será elaborada em ambientes multifacetados. Desse modo, a totalidade do sujeito de direitos humanos, segundo Carbonari (2007) “[...] exige atitudes de corresponsabilidade, compromisso, cooperação e cuidado. O reconhecimento de direitos desse grupo populacional perpassa desde a mais tenra idade, ainda quando questões relativas à educação estão inseridas no contexto familiar” (p. 181).

Compete ao Estado, concorrer para a educação, enquanto organização técnica do poder a serviço do/a adolescente e sua família. O acesso à educação extrapola o direito social, está associado às condições de sanidade física, psíquica e moral, da mesma forma ao desenvolvimento da própria personalidade do ser humano, como direito à vida. A realidade encontrada no cotidiano da vida dos/as adolescentes brasileiros/as, ainda não está nivelada às leis existentes, é inquestionável que a legislação está contribuindo para construção histórica, visto que o Brasil ostenta complexo de leis que poderiam viabilizar vida digna para crianças e adolescentes (LIMA; GUEBERT, 2019).

A sociedade brasileira convive com violações sistemáticas destes direitos. A impunidade, múltiplas maneiras de violência, desigualdade social, corrupção e vulnerabilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana dos/as adolescentes, pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Conjuntamente, é possível identificar neste cenário a progressiva afirmação de nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Para a autora Candau (2012), cresce a confiança de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez maior em relação a tais direitos e para construirmos uma cultura dos direitos humanos na sociedade contemporânea, as políticas públicas precisam ser internalizadas no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas de modo sistemático e consistente.

É possível anunciar que o desenvolvimento do direito à educação no Brasil, teve uma aceleração no processo nas últimas décadas, com duas ênfases: a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação escolar comum a todos/as, na concepção da afirmação da igualdade. De acordo com Candau (2012, 2013), no que tange à primeira característica, a ênfase foi dada na ampliação da cobertura obrigatória

da universalização do Ensino Fundamental. Tendo esse objetivo como “atingido” em linhas gerais, passa-se também a implantar políticas de ampliação ao acesso à Educação Infantil, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. A presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a ser contemplados nessa ampliação dos serviços educacionais, colocaram em relevância a heterogeneidade dos resultados, como os altos índices de evasão e fracasso no processo formativo escolar, distorção idade-série, especificamente de determinados sujeitos e grupos, colocando no bojo das discussões a questão da qualidade da educação.

Ampliar a discussão a respeito do tipo de educação que as escolas devem promover, na perspectiva da igualdade, o direito à educação é pretendido garantir uma escola igualitária para todos/as. Nesta lógica, sistemas de larga escala de avaliação escolar são implantados, municípios e estados elaboram currículos únicos para todas as escolas, materiais didáticos unificados, os mesmos cadernos de exercícios para todos/as os/as educandos/as, entre outros aspectos, como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no qual a igualdade é, muitas vezes, exposta como homogeneização e uniformização do sistema (CANDAUI, 2012, 2013).

Particularmente, a partir da década de 90, esta tendência vem sendo desestruturada por políticas, programas e iniciativas orientadas para o reconhecimento da diversidade, de modo geral, promovidas em resposta à demanda dos movimentos sociais. Haddad e Graciano (2006), afirmam que

Políticas de ação afirmativa, escola inclusiva, introdução da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, educação quilombola, educação no campo, educação intercultural indígena, elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento da homofobia, do sexismo, do racismo no ambiente escolar, entre outros, são alguns exemplos do desenvolvimento desta perspectiva. Estas iniciativas vêm provocando muitos debates entre educadores e na sociedade em geral. Políticas de igualdade e de reconhecimento da diversidade referidas à educação escolar parecem, algumas vezes, estar em contraposição e, em outras, se desenvolver através de movimentos justapostos, sem a necessária articulação (p.5).

O desenvolvimento de processo de educação em direitos humanos torna-se cada vez mais urgente para colaboração na construção da cultura dos direitos humanos na sociedade de um modo geral e, particularmente, nos processos educativos. Na América Latina a educação em direitos humanos tem se desenvolvido de forma heterogênea, mostrando caminhos diversos, sempre intimamente articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos.

3. PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como pressuposto metodológico realizou-se um estudo qualitativo, viabilizado por meio da pesquisa de História Oral de Vida e História Oral Temática, cujo conjunto de procedimentos orientou todas as etapas da pesquisa, originária deste artigo.

Delimitar uma temática, um eixo temporal e/ou um problema como instigador da memória e da fala não significa retirar o direito de voz dos/as colaboradores/as da pesquisa, pelo contrário, é precisamente conceber a oportunidade de narrar livremente sobre um tema considerado importante em sua vida, que permite aos sujeitos da pesquisa a liberdade da escolha, de como e onde deseja começar, o que opta expor frente a suas lembranças e os significados que atribui aos mesmos.

Nesse viés, por sua natureza metodológica abre-se um leque de oportunidades que visa perceber a amplitude da memória individual enquanto constituinte da memória coletiva, representada pelo entrelaçamento dos discursos oficiais, historiográficos, grupais, institucionais e singulares.

Os relatos de vida, após sistematização e análise compõe o artigo, pautando-se nos estudos aprofundados do referencial teórico acerca de adolescentes autores/a de ato infracional, suas histórias de vida, as possíveis relações com os atos transgressivos e direitos humanos de seguridade social.

Outrossim, Meihy e Holanda (2013, p.81-87) apontam os diferentes enfoques e perspectivas que a História Oral permite, no qual a conceituam

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 15).

Compreende-se, no contexto apresentado, a complexidade do desenvolvimento desta investigação, no qual as escolhas para expor em narrativas a vida de adolescentes em conflito com a lei integra-se a aspectos advindos do contexto que interligam a vida pessoal de cada sujeito de pesquisa. Por isso tal reflexão torna-se complexa, uma vez que se pauta em transformar vivências e tramas em histórias organizadas cronologicamente.

O caráter documental possibilitado pela entrevista em História Oral Temática originou a formulação de documentos “É exatamente na importância delegada à elaboração do texto como documento que a História Oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas” (MEIHY, 1994, p. 55).

A metodologia da História Oral de Vida, proposta por Meihy (1991, 1994, 2005), Meihy e Holanda (2013) e Caldas (1999) é definida como “[...] o retrato oficial do depoente. [...] a ‘verdade’ está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas” (MEIHY, 2005, p. 149). Os depoimentos quando materializados, a partir de um documento escrito, por sua vez, assume a objetividade de qualquer outro documento de análise historiográfica. Todavia as interpretações decorrentes devem considerar a dimensão subjetiva que emana de sua constituição originária.

4. À MARGEM: MECANISMOS DE VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os/a depoentes da pesquisa, que compõem este artigo, são a representação social de um objeto não visível. Na medida em que se adiciona o conceito social à presente discussão destina-se a circunstâncias em que alguns sujeitos se encontram imperceptíveis nas relações sociais.

Entende-se, nesta medida, que se trata de um comportamento social que implica em não considerar o outro, não concebendo sua existência social, política e tudo o mais que decorre destas conjunturas. Assim, por objeto não visível, compreende-se como um processo de não aceitação, reconhecimento e total apatia em relação a indivíduos subalternos sociais (AUTORA, 2015).

Tal violência e exclusão social, por sua vez, negligenciam ao outro o direito ao reconhecimento e à identidade social. São modos característicos de comportamentos normativos vigentes da vida cotidiana, que não observam ou consideram a existência do outro, atua de forma intersubjetiva e torna-se concreto em práticas do senso comum, nos diversos espaços sociais (GOFFMAN, 1981).

Neste contexto, a prática do ato infracional, por sua vez, carrega em si a falácia de determinados estigmas, que marcam a vida do/a autor/a, bem como podem dificultar sua participação na sociedade capitalista burguesa. Goffman (1981) declara que os estigmas são como rótulos, que definem algo e/ou alguém a partir de um fato

relevante e não considera o ser humano amplamente, que pode ter passagem pelo Programa de Medidas Socioeducativas e, ao mesmo tempo, ser um aluno de destaque na escola.

A imagem carregada de estigmas pejorativos pode ser fator prejudicial à inserção do/a adolescente aos diferentes espaços sociais, tais como o ambiente escolar. A imagem de criminoso/a gera a exclusão de empregos formais, a vida produtiva, social e cultural dentro da nossa sociedade. Por sua vez, nesta perspectiva, ressalta-se a imagem de *bandido/a*, que aos poucos é personificada pelo/a adolescente, que a partir deste estigma social e pelos inúmeros pré-conceitos e julgamentos experimentados, passa a viver e agir como tal, ou seja, um/a *bandido/a* (GOFFMAN, 1981).

Os depoimentos demonstram como os/as adolescentes autores/as de ato infracional sentem-se dentro da estrutura social vigente, que produz e reproduz indiferença e nega os direitos humanos, via políticas públicas não efetivadas.

Eu fiquei quatro dias no NAI... num quero mais isso, cê é loco?! Vixi é fera... trancado, preso... nós é serumano... nem bicho consegue fica trancado que morre (Sorriso, 16 anos).

Tem uma guardinha lá [NAI] forgada, hein?! Chama nois de verme, de aids do mundo, que tem que morre. Fiquei poco lá...umas duas hora (Bira, 17 anos).

A última vez que eu fui presa eu tava com pino, apanhei muito... olha essa cicatriz no meu rosto! Eles me jogaram na parede, bateram mais no meu rosto (Bárbara, 16 anos).

[...] tinha meu primo lá, amigo envolvido... e tinha mais oportunidade [que o emprego formal], porque ficava em casa, nem tinha que fazer nada (Eduardo, 18 anos).

[...] ganha dinheiro mais rápido... eu ganhava uns 150 por dia no corre. E no lava rápido eu ganho 30 por dia... (Fabinho, 16 anos).

Goffman (1981) caracteriza os estigmas como atributos depreciativos, comparando-os a incapacidade, desonestidade, vício e bandidagem, que permitem *coisificar* o ser humano, reduzindo-o como seres, aquilo que “[...] não são completamente humanos” (p.7) e determinando sua identidade e grupo social. Aquele que estigmatizado vivencia a discriminação e vê reduzidas as chances de participarem de uma sociedade que acolhe e dá oportunidades de emprego e subsistência.

Os denominados *comportamentos desviantes* que geram o ato transgressor são tidos como atitudes que vão de encontro às normativas burguesas vigentes de conduta convencional estabelecida pela sociedade, que regulam o comportamento humano entre bom ou mau. Todavia, o comportamento tido como bom ou mau é assim

caracterizado aos olhos de quem? A favor e contra quem essas denominações beneficiam? (GOFFMAN, 1981).

Os estigmas inviabilizam a inclusão nas relações sociais e, de acordo com Goffman (1981), podem ser geradores de danos à plena saúde física, mental e social do ser humano.

O autor exemplifica por meio da fala de um autor de crimes,

[...] embora elas sejam boas e gentis, para mim, realmente, no íntimo, o tempo todo, estão apenas me vendo como um criminoso e nada mais. Agora é muito tarde para que eu seja diferente do que sou, mas ainda sinto isso profundamente: que esse é o seu único modo de se aproximar de mim e que eles são absolutamente incapazes de me aceitar como qualquer outra coisa (GOFFMAN, 1981, p.15).

O autor nos mostra quão intenso são os reflexos do preconceito e estigmas, gerando dificuldade nas relações sociais e deixando marcas nos/as marginalizados/as.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que o/a adolescente ao infracionar se apropria da violência para tentar afastar-se da condição de objeto social. Historicamente, os objetos sociais eram as mulheres, as crianças, os negros, os índios e os escravos, ou seja, aqueles que pertenciam à margem da estrutura da vida privada. Paradoxalmente, na sociedade contemporânea, o privado tornou-se público e a visibilidade é a procura incessante não simplesmente dos excluídos sociais, mas de toda uma sociedade. Dessa forma, de igual maneira é o comportamento do/a adolescente em conflito com a lei, inserido nesta sociedade contemporânea, que apresenta normativas que mais os/as afastam da vida social pública, que os/as mantém nela (AUTORA, 2015).

Os atos transgressores também possibilitam a conquista de bens materiais, que seduzem ao mesmo tempo em que proporcionam poder. É como se ao conquistar determinados objetos e alimentos, deixassem para trás a vida de violência, negação dos direitos humanos e exclusão social a que estão imersos/as (MAFFESOLI, 2011). Os depoentes deixam claro suas percepções acerca da conquista de bens materiais:

[...] ganhava bem. Tinha mês que era 1000, tinha mês que era 2000 e eu tinha 10 anos. Eu gastava tudo, comprava roupa, tênis e também dava pra minha mãe (Rogério, 17 anos).

Robei para rodá com esse dinheiro... comprá as minha droga, roupa... minhas coisa (Yan, 16 anos).

[...] fui traficá e saí de casa de veiz, morava sozinho. Tinha dia que eu num trampava, então zerava. Tinha dia que pegava firme e ganhava 60 por hora. Ganhava muito, muito mesmo, era muita grana. Eu era do corre, entrei com

15 anos... sempre trafiquei e com 16 comecei a roba. Quando a gente tá nessa vida, nem sente nada, nem medo, nem nada... vai e pronto (Léo, 17 anos).

Roubei, né?! Peguei 157, que é robá a mão armada. Eu tinha a minha arma e tava precisano de dinheiro...tava no corre, peguei e fui robá. Eu escondia a arma no meu quarto, ninguém sabia. Comecei no corre com 10 anos, mas nessa época eu num robava, só traficava. Mas agora que cáí foi só no 157, num deu tráfico não. Os robo eu comecei com 13 ano, mas só de quem tem, os play, nois num roba de quem num tem...se põem no lugar, os pobres é igual nois (Ygor, 17 anos).

Eu ajuntei dinheiro quando eu sai... ajuntei dinheiro, comprei uns bagunho e saí fora. Comprei minha bicicleta, uns bagunho e saí fora (Fabinho, 16 anos).

O enquadramento como autor/a de atos transgressores pode ser compreendido no contexto da abertura para a visibilidade no meio social, todavia concomitante a tal comportamento, entende-se que também pode ser um dos caminhos para o envolvimento contínuo com o ato infracional. Portanto, a violação de direitos legais ao/a adolescente se acentua nas relações de formação humana, econômicas, sociais e familiares que o/a mesmo/a possui. Nesta medida, quando o/a adolescente se constitui no sujeito histórico *adolescente em conflito com a lei* passa a trazer consigo o estigma de bandido/a (AUTORA, 2015).

Assim sendo, adolescentes transgressores/as são concebidos/as em âmbito significativamente fragilizado em meio social. Na medida em que permanecem neutralizados/as pelos sistemas econômico, político, social e escolar, não tendo reconhecimento social enquanto sujeitos detentores/as de direitos, certamente buscarão outras formas de inclusão social, em ambientes em que possam ser aceitos/as.

Maffesoli (2011) na análise da detenção do poder, pondera que,

Qualquer que seja o nome com o qual se condecora, o detentor do poder cristaliza a energia interna da comunidade, mobiliza a força imaginal que a constitui como tal e assegura o bom equilíbrio entre esta e o meio circundante, tanto social quanto natural. [...] que se expressa até na racionalidade e na funcionalidade da burocracia (p 29).

Maffesoli (2010) na conjectura do substrato social e defende que o mundo, como está posto, pressupõe um único sistema, quando na realidade deveria considerar o conceito de sistemas, no plural, análogo a um romance, onde aqueles/as que transgridem são considerados/as exceções e com problemas pessoais. O mundo realmente é um só mesmo, literalmente, todavia trata-se de uma realidade única para condições múltiplas.

É, sem dúvida, perigoso talhar-se num mundo sob medida; isto traz sempre consequências. E a burocracia, a violência de Estado, o terrorismo e a

tecnoestrutura, para citarmos apenas alguns problemas contemporâneos, prosperarem à sombra da tutela de pensamentos críticos ou institucionais que sempre sonharam com um mundo “devendo ser”, em vez de observar o que realmente existe (MAFFESOLI, 2010, p.213).

A prerrogativa da negação dos direitos básicos, da cidadania para a juventude, retira a condição de cidadão, enquanto sujeitos e/ou atores políticos partícipes, com possibilidades de escolhas e decisões que afetam sua vida e seu futuro, pressupondo conflito de classe (MAFFESOLI, 2010). Trata-se de uma perspectiva que alimenta situações de não reconhecimento, preconceitos, estigmas, marginalidade e exclusão social. Ressalta-se que a tão esperada inclusão social componha as prioridades governamentais, a fim de mobilizar as autoridades políticas.

[...] não é mais possível pensar nessas pequenas sociedades fragmentadas com os conceitos de instituição, de estrutura e de relação entre eles, conceitos elaborados em três séculos de modernidade homogeneizadora. Talvez seja até mesmo necessário pensar fora da História, pois o que tende a predominar é a ordem das pequenas histórias locais, dos acontecimentos, do que acontece, de maneira mais ou menos efervescente, em estado puro. Certamente não se pode silenciar sobre o que provoca incômodo e incompreensão (MAFFESOLI, 2011, p.15).

A sociedade da forma que se organiza, pautando-se pelas necessidades burguesas não possibilita a participação, tampouco considera as necessidades, daqueles em desprestígio social. Para adolescentes de classe social baixa, que vivem em uma sociedade racista e elitista, é fato que se tornam invisíveis aos olhos da elite. A transgressão, por sua vez, valoriza tais adolescentes, colocando-os em lugar de destaque social, mas não da sociedade anterior, pela coragem, bravura e esperteza, ou seja, torna-se reconhecido por outro código de valores. Nessas condições, o/a adolescente se torna protagonista social, já que de alguma forma conseguiu trazer a atenção para si e, não raro, a entrada no mundo do crime seja uma tentativa última de reforçar a identidade de provedor/a, forte (MAFFESOLI, 2010; 2011).

Para a autora (2013; 2015) a infância roubada pelo sistema macrossocial excludente representa uma forma de violência, que emerge uma série de questionamentos acerca de quem é essa/a adolescente autor/a de ato infracional: um/a tirano/a social que ameaça a paz de pessoas abastadas ou uma criança que ainda tem a necessidade de brincar em seu pouco tempo livre, considerando que eles são “trabalhadores” do tráfico? Estamos julgando adultos ou julgando crianças com a perspectiva do mundo adulto? E ao julgarmos, será que consideramos quem eles/as são neste contexto social?

É notável que há um rompimento daquilo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) denomina de adolescência, pois tais jovens decididamente não vivenciam essa fase, são transportados da infância para a idade adulta, pois responsabilidades maiores adentram a seus lares, como a fome, a necessidade de sobrevivência, funções de provimento e proteção familiar, que deveriam ser preocupações em fase adulta.

Neste viés, a violência e exclusão social dos Direitos Humanos afetam cada vez mais a maioria da população, as pessoas de classe baixa, com pouco ou nenhum grau de escolaridade, como se observa neste estudo. Todavia, se é maioria, por que não se consegue concebê-los/as e o Estado criar ações preventivas eficazes?

Minha mãe e minha irmã trabaia, sempre manteu a casa... meu irmão tamém trabaia, mas só eu que fui pro corre... eu uso arma, os caras me ensino... não são amigo, são colega... (Rogério, 17 anos).

Agora que fiquei de maior tenho que tomar cuidado... não tenho muita fala co meu pai, mai ele sempre dava conselho... mas agora to batalhando. Meu pai é pedrero e ele e minha mãe nunca participaro dessas coisas de robô, nem de droga, são trabaiaador honesto. Só eu fui meio vagabundão, mas agora eu não quero mais isso não (Marcelo, 18 anos).

[...] mas num faiz nem um mês que eu entrei nisso no corre e já cai... foi por causa que meu pai e minha mãe largo... minha mãe tinha acabado de descobri que eu tava fumano maconha... (Sorriso, 16 anos).

[ganhava] Uns 500 real por dia. Gastava tudo no funk e droga, mas só maconha hoje. Quando comecei com 11 ano eu usava tudo, a nine também. Cherava e fumava. A nine faiz uns 2 ano que larguei ou menos, num lembro direito (Bira, 17 anos).

Entre no corre tinha uns 10 ano. Entrei porque eu quis entrá! Morei na favela, moro na favela e lá é assim! Sempre vi... eu quis entrá. Num só santo disfarçado não, sô isso memo (Marcola, 16 anos).

Eu comecei a usa drogas com quatorze anos, comecei na maconha e fui pra cocaína, aí foi feio... emagreci 7 quilos de cara...fui emagrecendo cada vez mais e não largava. Fui larga da cocaína aqui na Medida, depois de um tempo... [...] O dinheiro do corre é bom, mas vai tudo embora fácil. O dinheiro é pra usar nessa loucura de vida. É um aqui e outro lá na china que guarda o dinheiro que ganha. Eu ganhava uns 350 por dia. Era bastante dinheiro, mas tinha o aluguel da onde a gente morava, água, força... tinha que vende pra paga tudo isso e ainda usa a droga. Eu nunca fiquei devendo, mas tem muita gente que deve e perde a vida por 30 reais de dívida (Bárbara, 16 anos).

Do ponto de vista sociológico, o não enxergar o outro é conflitante com a realidade atual, uma vez que as pessoas observam, todavia optam por não se posicionar, prevalecendo a indiferença social, a negligência da efetivação das políticas públicas em direitos humanos já existentes (MAFFESOLI, 2010).

Fica claro que se trata de um acontecimento político que se relaciona com a diversidade entre as classes sociais em decorrência do passado histórico. O poder opressor não emana tão somente pelo Estado e seus mecanismos de vigilância, alcança patamares máximos, propagando-se quase que invisivelmente por meio dos agentes sociais, as instituições. Trata-se de um processo disciplinar que perpassa o tempo constituindo-se em complexo e ativo, por meio da história. Os depoimentos demonstram a cegueira social vivenciada pela nossa sociedade burguesa (AUTORA, 2015),

Esta cegueira social é proveniente do sistema capitalista, que pode ser considerado um dos causadores do fenômeno da violência e exclusão social, na medida em que se pauta no indivíduo e não na coletividade. Há um processo social caracterizado por atributos depreciativos que permitem fazer do ser social algo desprovido de condição humana (AUTORA, 2015).

Nesta esteira, Foucault (1979) pondera que neste contexto de violência e exclusão social são as formas de poder que assumem controle opressivo, entre eles, o acesso ao conhecimento, ao saber. Este saber relaciona-se diretamente com as práticas políticas, jamais neutras. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Foucault (1987) afirma que "O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (FOUCAULT, 1987, p.143). Tal cegueira também pode ser entendida como uma vigilância, como mais um instrumento de poder da sociedade que infringe uma marca na consciência, na própria subjetividade do ser desumano.

As relações de poder marcam a subjetividade do ser, a ponto da nossa sociedade ser criadora de adolescentes em conflito com a lei e, ao mesmo tempo, não saber o que fazer com a obra criada. "A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" (FOUCAULT, 1987, p.143). Nesta perspectiva, o autor esclarece que a coerção do discurso da massa é historicamente idealizada, todavia com o escopo de formação de domínio e obstrução da ação transformadora social. A fim de que se tenha

a abrangência das ações de controle empregadas pelas instituições, ressalta-se decompor tais discursos e a complexidade existente em sua essência.

De acordo com Foucault (1979) os mecanismos que conferem poder são exercidos paralelamente ao aparelho de Estado. “As técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver” (FOUCAULT, 1979, p. 292). As relações de poder e saber nas sociedades modernas objetivam construir *verdades* no qual o interesse maior é a dominação do indivíduo por meio de ações políticas e econômicas de uma sociedade de ordem capitalista. Esta então denominada *verdade* é resultado de insistentes coerções provenientes de efeitos regulamentados de poder. O autor esclarece que

Parece-me que o que deve se levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdades em nossa sociedade (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Foucault (1979) aponta o intelectual como uma classe produtora das *verdades*, dos discursos advindos de uma classe burguesa que serve ao capitalismo e que, por sua vez, persuade a coletividade alienada pelo domínio surgido de uma condição de vida estruturada a qual lhes conferem respaldo para o exercício de poder. “A característica dessas instituições é uma separação decidida entre aqueles que têm o poder e aqueles que não o têm” (FOUCAULT, 1979, p. 124).

Neste contexto, a proposta socioeducativa do SINASE (BRASIL, 2006; 2012), enquanto uma política pública para as instituições ainda necessita de reformulações para tornar-se algo concreto, pois o que se observa é que ela se solidificou como mais um local de reprodução de atitudes ilícitas, uma estratégia também de domínio econômico. O aparelho de Estado pode estar ou não relacionado com esses micropoderes, dispersos em diferentes políticas públicas, contudo em sua junção estabelecem uma trama de poderes com autonomia, gerando consequência política nesta esfera de poder. Assim sendo, Foucault (1979) diverge da concepção de que o poder está unicamente associado à questão de mercado. O filósofo realiza estudos de indivíduos no sistema restrito de liberdade e, a partir dele, afirma que o poder não se une ao aspecto jurídico e a utilização da força, somente, pois a repressão social não tem sustentação, se nutrida unicamente pela força.

O poder, por sua vez, apresentado como uma força negativa de castigo e repressão tem em sua natureza outras características, entre elas, algumas positivas que forjam uma sensação de segurança e proteção. Assim, intencionalmente é despercebido como formas de controle, pois em seu disfarce de *positividade* aprimora-se o indivíduo para então adestrá-lo/a. Nesta perspectiva tais formas de poder não possuem como foco especial aniquilar o homem, pelo contrário, a proposta é incentivá-lo/a a aprimorar suas capacidades técnicas para alimentação do sistema político e econômico, abrandando a possibilidade de resistência política.

Seguindo a lógica de Foucault (1979) o poder desempenhado nas instituições reflete relações piramidais. Há uma pirâmide no sistema social, que mantém esta relação de poder e opressão. Assim nascem os ambientes destinados à socioeducação – seja de jovens ou adultos – que permitem à sociedade burguesa exercerem suas atividades e suas relações pessoais, como também em grupos, sem que as instituições mantenedoras do poder deixem de saber o que acontece com cada indivíduo em conflito com a lei, tentando persuadir constantemente esta sociedade de que a prisão tal como é resolve problemas de vigilância, nutrindo a imaginária segurança.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...]. Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

Uma análise histórica permite compreender que o comportamento social se mantém e cujo poder permanece concentrado em uma pequena parte da sociedade, que intencionalmente se beneficia de instituições e organismos para manipular e persuadir, neutralizando a massa e nutrindo mecanismos que impossibilitem a ascensão social. Neste contexto destaca-se que é pela disciplina que as relações de poder se tornam observáveis, pois é por meio desta que estabelecem as relações opressor-oprimido, no qual “[...] a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (FOUCAULT, 1987, p.149).

Ademais, Foucault (1979) sinaliza a população não apenas como força do soberano, mas como resultado das necessidades e aspirações, consciente daquilo que se quer e inconsciente em relação ao que se quer que a população faça. Dessa forma, o

poder não está vinculado tão somente ao Estado ou a soberania, mas o poder encontra-se nas ações sobre as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, a educação em Direitos Humanos é fundamental para a promoção e garantia de Políticas Públicas que priorizem os Direitos Humanos, não se tornando apenas um complemento pedagógico, todavia um elemento legítimo da área de efetivação dos Direitos Humanos.

Para tornar real a educação em Direitos Humanos e pelo exposto neste artigo, propõe-se que trabalhe para que ela ocupe de um lugar central no ensino, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, amparada numa teoria educacional, com apoio de novas tecnologias e avaliando suas práticas. Fritzsche (2004), defende que a educação em Direitos Humanos é estruturada por um tripé: “[...] conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido/a quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros” (CANDAUI; SACAVINO, 2013, p. 61).

No campo da educação formal, que se limita a alguns temas do currículo, porém integra uma questão da filosofia e da cultura escolar, compreende-se que a educação em Direitos Humanos está norteadada pela perspectiva de mudança social, via garantia de direitos, preconizada pelas Políticas Públicas.

As leis e regimentos educacionais de caráter mais democráticos são cada vez mais necessárias, contudo não são consistentes para que garanta a construção de propostas curriculares democráticas e emancipatórias. A análise da escola e o/a educando/a nela inserido/a declara o estado lamentável do esfacelamento do conhecimento, ora transformado em conteúdos rasos e meramente informativos, descortinando a inteligência esfacelada e um horizonte epistemológico demasiadamente limitado.

Dessa forma, a promoção dos Direitos Humanos nas escolas deve englobar a elaboração e efetivação de políticas públicas, a composição dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as e dos/as educandos/as.

Ademais, os esforços empreendidos nos últimos anos no campo da Educação não possibilitaram a estruturação de um sistema educacional eficiente, ou seja, expõe a complexidade e a incapacidade de assegurar a democratização dos Direitos Humanos, frente ao oferecimento de vagas que ampliam o acesso das massas às instituições educacionais, porém desprovido de investimentos suficientes, necessários para proporcionar condições de melhorias no âmbito educacional.

Em suma, o alcance da efetivação das Políticas Públicas mínimas para a garantia dos Direitos Humanos pressupõe ir além do deslocar recursos dos órgãos financiadores, deve estabelecer o/a educando/a na centralidade das ações, reestruturar os conteúdos, a metodologia, os sistemas de avaliação e modelos de gestão escolar de caráter democráticos, ou seja, propiciar condições para garantir o ensino e a aprendizagem, no viés de que a educação básica se realiza ao longo de toda a vida e deve possuir foco emancipatório. É válido ressaltar que não se estabelece uma sociedade nova no imediatismo, assim como não haverá qualidade social na educação sem que haja Políticas Públicas que viabilizem o saber e o acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

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

BRASIL. **Lei no 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986; 7.998, de 11 de janeiro de 1990; 5.537, de 21 de novembro de 1968; 8.315, de 23 de dezembro de 1991; 8.706, de 14 de janeiro de 1942; 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943.

CALDAS, A. L. **Oralidade, texto e história: para ler História Oral**. São Paulo-SP. Editora Loyola, 1999. 133 p.

CANAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n.120, p. 715-726, 2012.

CANDAU, V. M. F. **Educação em direitos humanos**: principais desafios. Rio de Janeiro: (mimeo), 2005.

CARBONARI, P. C. Sujeito de Direitos Humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, 511p.

DUARTE JUNIOR, D. P.; OLIVEIRA, I. de M.; OLIVEIRA, I. R. Direitos sociais: diálogo entre reserva do possível, mínimo existencial e necessidades humanas. **Revista Juris Poiesis**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 26, p. 33-51, 30 ago. 2018.

FRITZSCHE, K. P. O que significa educação em direitos humanos. 15 teses. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). **International Perspectives in Human Rights Education**. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro-RJ, Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAM, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert, 1981. Disponível em: [HTTP://www.se-rj.com.br/BMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem-oi-noite/ESTIGMA.pdf](http://www.se-rj.com.br/BMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem-oi-noite/ESTIGMA.pdf) Acesso em 22 de abril de 2020

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 754-771, 2011.

LIMA, I. P.; GUEBERT, M. C. C. A criança e o adolescente como sujeito de direitos humanos. **Singular: Sociais e Humanidades**, 2019. Disponível em: <http://ulbrato.br/singular/index.php/SingularSH/article/view/43/32>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LINS, B. T.; LIMA, C. G. S.; FEITOSA NETO, P. M.; OLIVEIRA, I. de M. A demonização dos direitos humanos: religião e espaço público no estado pós-secular. **Cenas Educacionais**, v.3, p.e7579, 20 de nov. 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/7579>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum.** Introdução à Sociologia Compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. Porto Alegre – RS. Editora Sulina, 2010, 295 p.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político:** a tribalização do mundo. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4ª Edição. Porto Alegre – RS. Editora Sulina, 2011, 230 p.

MEIHY, J. C. S. B. **Canto de morte de Kaiowá:** História oral de vida. São Paulo-SP. Editora Loyola, 1991.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo história oral e memória. São Paulo: **Cadernos CERU** nº 05, série 2, 1994, p. 52-60.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 5ª Edição. São Paulo-SP. Editora Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B.; e HOLANDA, F. **História Oral:** como fazer, como pensar. 2ª Edição. São Paulo-SP. Editora Contexto, 2013.

MOYN, S. **Not Enough:** Human Rights in an Unequal World. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

OLIVEIRA, I. B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, A. L. S. de; MORAES, S. C. **Contra o desperdício da experiência:** a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre-RS: Redes Ed., 2009. p. 15-40.

REIS, R. R. América Latina e os direitos humanos. **Contemporânea.** São Carlos, n.2, p.101-115, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/42>>