

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE
TECNOLÓGICO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

FERNANDA COSTA CARDOSO



**CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM CAMPUS AVANÇADO
UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

PROFEPT

MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro**

UBERABA-MG

2021

FERNANDA COSTA CARDOSO

**CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM *CAMPUS* AVANÇADO
UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de
Lima

UBERABA-MG

2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

C179c Cardoso, Fernanda Costa.
Cursos do ensino médio integrado do IFTM *Campus* Avançado Uberaba
Parque Tecnológico: educação em e para os direitos humanos / Fernanda
Costa Cardoso. –2021
144 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus*
Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em e para os Direitos Humanos. 3.
Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. I. Lima, Geraldo Gonçalves
de. II. Título.

CDD- 323



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional - PROFEPT



FERNANDA COSTA CARDOSO

**CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM CAMPUS
AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 15 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Bruno Barbosa Borges

Centro Universitário do Planalto de Araxá - Uniaraxá

Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

FERNANDA COSTA CARDOSO

**CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM *CAMPUS* AVANÇADO
UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS
HUMANOS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 15 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
(IFTM – Orientador)

Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins
(Membro interno ao programa)

Prof. Dr. Bruno Barbosa Borges
(Membro externo ao programa)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional - PROFEPT**



FERNANDA COSTA CARDOSO

PÁGINA EDUCAR.DIREITOSHUMANOS

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 15 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins

Membro - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Dr. Bruno Barbosa Borges

Centro Universitário do Planalto de Araxá - UPLAN

Dr. Geraldo Gonçalves de Lima

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

NOTA: Excepcionalmente por conta da pandemia do COVID-19 e seguindo as instruções normativas IN02, IN03 e IN04 do IFTM e o Ofício Circular nº 10/2020-DAV/CAPES, as defesas presenciais estão suspensas, podendo ser realizadas apenas virtualmente. Assim, esta ata foi lavrada pelo Presidente da Banca e apresentada aos demais membros durante a defesa virtual, tendo os mesmos dado ciência e concordado com o seu teor.

Dedico esta pesquisa a toda comunidade do Instituto Federal do Triângulo Mineiro,
em especial, ao *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sopro da vida concedido a mim todos os dias para realizar este estudo.

Agradeço ao meu esposo e melhor amigo, Wesley, que me faz crer todos os dias que tudo posso em Cristo que me fortalece.

Agradeço aos meus pais, Fernando e Cibele, pilares da minha vida, e à minha irmã, Marina, meu maior tesouro, por sonharem esse sonho comigo.

Agradeço aos meus familiares que sempre torceram e torcem por mim.

Agradeço a minha sócia, Marisa, que tornou possível a concretização desse sonho.

Agradeço à Vera e Edson, pais de meu estimado cunhado, Brunior, que me receberam tão bem em sua casa, em Uberaba, durante grande parte do Mestrado.

Agradeço ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam, que oportunizou inúmeras lições de vida e aprendizados.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo Gonçalves Lima, pelo apoio, atenção e carinho nessa caminhada tão árdua e nobre.

Agradeço ao Prof. Dr. Bruno Barbosa que, desde o início, contribuiu de forma ímpar para essa pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins, pelo aceite em participar da banca examinadora da presente dissertação e pelas contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho de investigação.

“Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em Direitos Humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.”
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 22).

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar [...]” (NELSON MANDELA).

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem por objeto de pesquisa o exame dos Direitos Humanos e da Educação em e para os Direitos Humanos realizada no contexto de uma educação específica, a educação profissional integrada ao Ensino Médio, em um campo delimitado, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM – *Campus* UPT). Realizou-se pesquisa qualiquantitativa operacionalizada por meio da triangulação de três enfoques: dados provenientes de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta, que, devido às medidas de isolamento social decorrentes da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) foi realizada de forma remota por meio do envio de questionários via e-mail. No primeiro enfoque os estudos bibliográficos, pelo levantamento de teses/dissertações sobre o assunto (Anexo 1) e principais teóricos; no segundo, as informações advindas de pesquisa documental (produção histórica e normativa sobre Direitos Humanos, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio e, por fim, no terceiro enfoque, os dados obtidos diretamente com os sujeitos da pesquisa, alunos, professores e Coordenadores por meio de questionários (Apêndices 2, 3 e 4, respectivamente). A pesquisa foi desenvolvida em 2020 com as três turmas de terceiro ano do IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, sendo uma turma do curso Técnico em Eletrônica, uma turma do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e uma turma do curso Técnico em Computação Gráfica, todos da modalidade integrada ao Ensino Médio. Além dos discentes supramencionados, foram incluídos o Coordenador de cada curso, três professores representantes do núcleo comum (sendo um professor do eixo ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’, um professor do eixo ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’ e um professor do eixo ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’) e um professor representante da educação profissional de cada curso. As perguntas do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa tinham por escopo verificar se os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos estava sendo efetivamente abordada na formação dos alunos dos terceiros anos dos cursos do ensino médio integrado do *lócus* da pesquisa. De uma forma geral, verificou-se que não há uma disciplina específica sobre Direitos Humanos na grade curricular dos cursos, sendo que a temática sobre Direitos Humanos é trabalhada por alguns professores, em especial, do núcleo comum referente ao eixo ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’, de forma indireta, ou seja, trazendo algumas discussões sobre Direitos Humanos de maneira a complementar a ementa da disciplina.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação em e para os Direitos Humanos. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

ABSTRACT

This Master's dissertation has as its research object the examination of human rights and education in and for human rights carried out in the context of a specific education, professional education integrated to high school, in a limited field, the Technical Courses Integrated to the High School of the Federal Institute of Triângulo Mineiro Advanced *Campus* Uberaba Technology Park (IFTM - *Campus* UPT). Qualitative and quantitative research carried out through the triangulation of three approaches was carried out: data from bibliographic, documentary and field research, which, due to the social isolation measures resulting from the pandemic of the new Coronavirus (Covid-19), was carried out by sending questionnaires via e-mail. The first approach, the bibliographic studies, through the survey of theses / dissertations on the subject (Annex 1) and main theorists; in the second, the information derived from documentary research (historical and normative production on Human Rights, Education in and for Human Rights and Vocational and Technological Education integrated with High School and, finally, the third approach, the data obtained directly with the subjects of the research, students, teachers and Coordinators through questionnaires (Appendices 2, 3 and 4, respectively). The research was developed in 2020 with the three third-year classes of the IFTM Advanced *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, being a class in the Technical course in Electronics, a class in the Technical course in Computer Maintenance and Support and a class in the Technical course in Computer Graphics, all in the modality integrated to high school. In addition to the aforementioned students, the Coordinator of each course was included, three professors representing the common core (being a teacher of the 'Languages, Codes and their Technologies' axis, a teacher of the 'Human Sciences and Technologies' axis and a teacher of the axis) 'Natural Sciences, Mathematics and its Technologies) and a teacher representing the professional education of each course. The questions in the questionnaire applied to the research subjects were intended to verify whether Human Rights and Education in Human Rights was being effectively addressed in the training of students in the third years of high school courses integrated in the research locus. In general, it was found that there is no specific discipline on Human Rights in the curriculum of courses, and the theme on Human Rights is worked on by some teachers, especially from the common core referring to the 'Human Sciences and their Technologies', indirectly, that is, bringing some discussions on Human Rights in order to complement the discipline's menu.

Keywords: Human Rights. Human Rights Education. Technical Education Integrated to High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta destinada aos Coordenadores dos cursos	101
Gráfico 2 – Pergunta destinada aos Coordenadores dos cursos	101
Gráfico 3 - Pergunta destinada aos Professores dos cursos	102
Gráfico 4 – Pergunta destinada aos Professores dos cursos	110
Gráfico 5 – Pergunta destinada aos Professores dos cursos	111
Gráfico 6 – Pergunta destinada aos Professores dos cursos	111
Gráfico 7 – Pergunta destinada aos Professores dos cursos	114
Gráfico 8 – Perguntada destinada aos Discentes dos cursos.	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alguns objetivos retirados doPPC dos cursos.....	112
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
EMI – Ensino Médio Integrado
DH – Direitos Humanos
EDH – Educação em e para os Direitos Humanos
UPT – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
TCH – Teoria do Capital Humano
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
CF – Constituição Federal de 1988
RFB – República Federativa do Brasil
ONU – Organização das Nações Unidas
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
CFCH/UFRJ – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CONAE – Conferência Nacional de Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SIDH – Sistema Interamericano de Direitos Humanos
COMIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CORIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa.....	18
2 DIREITOS HUMANOS – CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	26
2.1 Concepções e definições sobre direitos humanos.....	31
2.2 Gerações/dimensões dos direitos humanos	34
3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS	43
4 POR UMA NOVA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS.....	57
4.1 As tensões nos direitos humanos por boaventura de souza santos	60
5 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	70
5.1 A Educação em e para os Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	85
6 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	92
7 PRODUTO EDUCACIONAL	96
8 RESULTADOS E DISCUSSÕES	98
8.1 Resultados entre os Coordenadores	98
8.2 Resultados entre os Docentes	101
8.3 Resultados entre os Discentes	115
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
9.1 Recomendações para trabalhos futuros	126
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE 1 – PRODUTO EDUCACIONAL	132
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	133
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	136
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES.....	138
APÊNDICE 5 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	140
APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	142
ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	144

1 INTRODUÇÃO

A motivação para este estudo aliou formação acadêmica e profissional na área jurídica com o interesse em melhor compreender a concepção que subjaz a educação profissional integrada ao Ensino Médio. A fim de aprofundar os conhecimentos na área da educação, notadamente na educação profissional integrada, que é objeto de estudo do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), concatenados ao viés profissional, propôs-se ao estudo do tema ‘Educação em e para os Direitos Humanos’ no IFTM UPT.

Assim, surgiu a presente pesquisa intitulada **CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: Educação em e para os Direitos Humanos**, advinda de duas preocupações: a primeira, relacionada à maneira com a qual a temática dos Direitos Humanos tem sido tratada e difundida na sociedade dita plural, todavia, cada vez mais influenciada pela hegemonia do pensamento único; e a segunda, relacionada à necessidade de conhecer o panorama histórico e os processos de luta dos Direitos Humanos, a fim de romper com velhos estigmas como, por exemplo, de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”.

Diante de tal perspectiva, é importante frisar que a escolha das expressões “em” e “para” na composição do título desta dissertação possui significado duplo, sendo a educação “em” direitos humanos compreendida como um ‘instrumento’, e educação “para” os direitos humanos como um ‘fim’, um ‘propósito’ a ser alcançado, que é a formação de uma cultura de respeito, vivência e efetivação da dignidade da pessoa humana.

A pesquisa foi desenvolvida em 2020 com as três turmas de terceiro ano do IFTM UPT, sendo uma turma do curso Técnico em Eletrônica (CTE), uma do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (CTMSI) e uma do curso Técnico em Computação Gráfica (CTCG), todas da modalidade integrada ao Ensino Médio. Além dos discentes supramencionados, foram incluídos o Coordenador de cada curso, três professores representantes do núcleo comum¹ (sendo um professor do eixo ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’, um professor do eixo ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’ e um professor

¹ Esse termo foi retirado do próprio PPC dos cursos. Nele, as matérias base do Ensino Médio como Matemática, Português, História, Física, Química são nomeadas de ‘núcleo comum’.

do eixo ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’) e um professor representante da educação profissional de cada curso.

Importante destacar que, devido à suspensão das aulas presenciais em virtude das medidas de isolamento social em razão da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), toda a pesquisa que seria feita *in loco* precisou ser adaptada para o modelo virtual. Assim, a aplicação dos questionários e a validação do produto educacional foram realizadas na modalidade *online*, utilizando-se, para tanto, a plataforma ‘Google Formulários’.

O ambiente de estudo corresponde ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, criado em 29 de dezembro de 2008 pela Lei n.11.892. Trata-se de instituição que oferta educação profissional e tecnológica nas modalidades de Ensino Básico e Superior. Por sua vez, o *Campus* Avançado Uberaba – Parque Tecnológico foi criado pela Resolução n. 58, de 26 de setembro de 2014, e está localizado à Rua Florestan Fernandes, 131, CEP: 38.001-970, com oferta de três cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio, quais sejam, curso Técnico em Eletrônica, em Manutenção e Suporte em Informática e em Computação Gráfica. A missão e visão dos três cursos, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, é, respectivamente, “ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” e “ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido”.

Considerando missão e valores dos três cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio do IFTM UPT, é imperioso convir que há uma preocupação salutar e ímpar pela formação integral dos estudantes, tanto no aspecto profissional e técnico, quanto no aspecto intelectual e humano.

Assim, o IFTM UPT busca cumprir sua missão ao oportunizar, de forma flexível e participativa, o processo de construção e aplicação de conhecimentos, sustentados em valores éticos e morais, capazes de possibilitar ao educando uma formação profissional e humana, compatível com as necessidades emergentes da comunidade. Além disso, oferece uma formação que busca a coerência com a visão de futuro de um mundo em transformações ininterruptas, alicerçando-se sempre nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (IFTM, 2015-2016).

Entre os objetivos específicos elencados no PPC dos três cursos, destacam-se alguns voltados especificamente para essa formação humana integral: (a) favorecer o aprimoramento

do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (b) garantir a formação do educando de maneira que ele construa valores e competências necessários à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; (c) promover e ajudar o educando a ter uma consciência mais plena de suas responsabilidades e direitos; (d) auxiliar o aluno a compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, de forma que ele possa adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitar o outro e exigir para si o mesmo respeito; (e) propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produção, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos.

Os princípios norteadores dos três cursos também evidenciam essa proposta de educação para formação humana integral atenta à efetivação de direitos e garantias fundamentais, dentre os quais pode-se citar (i) o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática, e (ii) a inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, dentre esses, as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Além da missão e valores, objetivos específicos e os princípios norteadores, a organização curricular do curso também assevera sua preocupação com uma educação que propicia a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade.

Diante desse contexto, os seguintes questionamentos embasaram esta pesquisa: Como os DH e a EDH são compreendidos e abordados na formação dos alunos dos terceiros anos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFTM UPT? Quais são os processos de luta e formação dos DH, definições e concepções e da Educação em e para os DH, à luz da perspectiva crítica? Quais são os documentos legais e diretrizes, em âmbito nacional e internacional, emitidos em torno dos DH e da EDH? Qual o panorama histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil e da implantação da educação integrada? O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) ofertados no IFTM UPT trazem como disciplina obrigatória a EDH? Caso não seja tratada como disciplina obrigatória, ela é abordada de alguma forma? É possível verificar, entre os sujeitos da pesquisa, coordenadores, docentes e discentes das turmas de terceiro ano dos cursos do IFTM UPT, se os DH e a EDH são abordados? Quais são os significados, para os

sujeitos da pesquisa, do que sejam os termos DH, EDH e educação profissional integrada, e quais as interações existentes entre eles para uma formação humana integral?

A partir desses questionamentos, o objetivo geral da dissertação em tela é verificar como os Direitos Humanos e a Educação em e para os Direitos Humanos são compreendidos e abordados na formação dos alunos dos terceiros anos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFTM UPT. Em complemento a tal propósito, tem-se como objetivos específicos: (1) conhecer os processos de luta e formação dos Direitos Humanos, suas definições e concepções e da Educação em e para os Direitos Humanos, à luz de uma perspectiva crítica; (2) identificar os documentos legais e as diretrizes, em âmbito nacional e internacional, emitidos em torno dos Direitos Humanos e da Educação em e para os Direitos Humanos; (3) analisar o panorama histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil e da implantação da educação integrada; (4) verificar se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) ofertados no IFTM UPT trazem como disciplina obrigatória a EDH e/ou de que forma ela é abordada; (5) Conhecer quais os significados para os sujeitos da pesquisa do que seja DH, EDH e educação profissional integrada e quais as interações existentes entre elas para uma formação humana integral e (6) desenvolver produto educacional consistente em uma página no *Instagram* que contemple as principais informações sobre DH e EDH.

1.1 Justificativa

De todos os valores protegidos pelo Direito, a dignidade humana² é o mais importante de todos, pois é uma qualidade intrínseca e indissociável de todo e qualquer ser humano. É um valor difícil de ser conceituado devido ao seu conteúdo vago, aberto e subjetivo. Entretanto, alguns estudiosos, dentre eles Ana Paula de Barcelos *apud* Marcus Vinicius Ribeiro (2011, p.53), desenvolveram “uma teoria que compreende o estabelecimento de um mínimo existencial formado por quatro elementos: educação fundamental, saúde básica, assistência aos desamparados e o acesso à justiça”.

² Há dois elementos que caracterizam a dignidade humana: o elemento positivo e o elemento negativo. O elemento negativo consiste na proibição de se impor tratamento ofensivo, degradante ou ainda discriminação odiosa a um ser humano. Por isso, a própria Constituição dispõe que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante” (art. 5º, III) e ainda determina que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (art. 5º, XLI). Já o elemento positivo do conceito de dignidade humana consiste na defesa da existência de condições materiais mínimas de sobrevivência a cada ser humano. Nesse sentido, a Constituição estabelece que a nossa ordem econômica tem “por fim assegurar a todos existência digna” (art. 170, caput) (RAMOS, 2014, p.69).

Nesse sentido, a dignidade da pessoa humana foi alçada a um dos fundamentos básicos do Estado brasileiro, devendo ser promovida diante de omissões e protegida quando de ações violadoras. Ademais, este princípio-valor relaciona-se diretamente com os chamados direitos humanos, que constituem objeto deste trabalho, o qual buscou compreender a temática dos Direitos Humanos a partir de uma perspectiva histórico-crítica que visa à afirmação e à construção de uma cultura dos Direitos Humanos a partir da educação em e para os Direitos Humanos.

Importante ressaltar a existência de ideias equivocadas em relação aos Direitos Humanos, as quais justificam ainda mais a urgência e a imprescindibilidade de se trabalhar essa temática. Nesse sentido, Oscar Vilhena Vieira *apud* Marcus Vinicius Ribeiro (2011, p. 78) apontam três ideias: 1) a associação de tais direitos com a defesa do crime ou de criminosos; 2) que tais direitos dificultariam o trabalho da polícia; e 3) que os direitos humanos ameaçariam a soberania.

Associado a isso, presencia-se o período de retorno aos fanatismos e à demarcação de tribos por questões de identidade religiosa, étnica e política que está se agravando, segundo Morin (2000, p. 41), por “estamos vivendo numa sociedade individualista³, que favorece o sentido de responsabilidade individual, que desenvolve o egocentrismo, o egoísmo que,

³ O individualismo foi uma filosofia que surgiu com um novo segmento da classe capitalista, que rejeitava a antiga visão paternalista do Estado e da regulamentação estatal e que também não gostava dos remanescentes mercantilistas do antigo paternalismo cristão, que condenavam o comportamento ambicioso, aquisitivo, e a vontade de acumular riquezas. A economia de mercado capitalista, que se ampliava significativamente em áreas muito importantes da produção e do comércio, precisava de um comportamento baseado na iniciativa individual, aquisitivo, para funcionar bem. Nesse contexto, começaram a afirmar que os motivos pessoais e egoístas eram os motivos básicos – quando não os únicos – que levavam o homem a agir. Um dos exemplos mais importantes desse individualismo e dessa filosofia de classe média foi a teologia protestante, que surgiu com a Reforma. Os novos capitalistas da classe média queriam ter liberdade, não só em relação às restrições econômicas que atrapalhavam a produção e o comércio, mas também em relação ao opróbrio moral que a Igreja Católica tinha associado aos seus motivos e às suas atividades. O protestantismo não só os libertou da condenação religiosa, como também acabou transformando em virtudes os motivos pessoais, egoístas e aquisitivos que a Igreja medieval tanto desprezara. Foi com essa insistência na interpretação da vontade de Deus pelo próprio indivíduo que os “puritanos procuraram espiritualizar os (novos) processos econômicos” e acabaram acreditando que “Deus tinha criado o mercado e a troca”. Assim, embora nem Calvino nem Lutero tenham sido porta-vozes da nova classe média capitalista, no contexto do novo individualismo religioso, os capitalistas encontraram uma religião na qual, com o tempo, “os lucros passaram a ser considerados uma vontade de Deus, uma marca de Seus favores e uma prova de sucesso em se ter sido chamado”. Esta crença – de que as restrições à produção e ao comércio dentro de uma nação eram prejudiciais aos interesses de todos – difundiu-se cada vez mais, em fins do século XVII e no começo do século XVIII. Podem-se encontrar muitas exposições desse ponto de vista nas obras de autores como Malynes, PeJy, North, Law e Child. Desses, talvez Dudley North (1641-1691) tenha sido o primeiro porta-voz claro da ética individualista que se transformaria na base do liberalismo clássico. North achava que todos os homens eram motivados primordialmente pelo interesse próprio e que deveriam ter liberdade para competir por si sós num mercado livre, para que o bem-estar público fosse maximizado. A busca do lucro só poderia ser eficaz em uma sociedade baseada na proteção dos direitos de propriedade e na certeza do cumprimento dos compromissos contratuais impessoais entre os indivíduos (HUNT; LAUTZENHEISER, 2013, p. 61-67).

consequentemente, alimenta a auto-justificação e a rejeição ao próximo”. Trata-se de um flagrante paradoxo, uma vez que vivencia-se um século considerado “a era dos direitos humanos”, mas que encontra-se repleto de violações e retrocessos nesse campo. Nessa senda, colaciona-se passagem da obra “O fim dos direitos humanos”, vejamos:

O registro das violações dos direitos humanos desde as suas alardeadas declarações ao final do século XVIII é estarrecedor. “E um fato inegável”, escreve Gabriel Mareei, “que a vida humana nunca foi tão universalmente tratada como uma commodity desprezível e perecível quanto durante nossa própria época” Se o século XX é a era dos direitos humanos, seu triunfo é, no mínimo, um paradoxo. Nossa época tem testemunhado mais violações de seus princípios do que qualquer uma das épocas anteriores e menos “iluminadas”. O século XX é o século do massacre, do genocídio, da faxina étnica, a era do Holocausto. Em nenhuma outra época da história houve um hiato maior entre os pobres e os ricos do mundo ocidental, e entre o Norte e Sul globalmente (DOUZINAS, 2009, p. 18).

A igualdade em direitos e o respeito à dignidade humana, mais do que nunca, precisam ser reafirmados a partir da promoção de debates e diálogos profundos na sociedade como um todo, notadamente entre os jovens, que, inseridos em ambiente escolar, serão agentes importantes para a ascensão de valores éticos e humanitários.

Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Nesse ínterim, se tais direitos não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60).

Na área educacional, discursos evidenciando o retorno à tendência tecnicista direcionada em preparar jovens para atender às demandas puramente mercadológicas e não em proporcionar uma educação para o trabalho e para a vida, preocupada com uma formação crítica, humanística e omnilateral, torna-se cada vez mais presente. Antunes (2009), nesse ponto, faz alerta aos rumos tomados pelo projeto capitalista de interferência nas mais diversas esferas da sociabilidade:

Opondo-se ao contrapoder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 2009, p. 50).

Paulo Freire discursava sobre o perigo de tendências pedagógicas que não elegessem como principal foco da educação o aluno, seu contexto social e a construção de uma consciência crítica e libertadora. Assim, não são adequadas as tendências pautadas na passividade do educando que, aliado do processo educativo, não o questiona, permanecendo acomodado em uma educação reprodutora da relação entre opressores e oprimidos.

Para Paulo Freire (1980), uma educação autêntica supera essa passividade ao colocar educador e educando em uma relação horizontal de dialogicidade, na qual “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 39). Segundo Freire, essa proposta de educação implica um contínuo e permanente “desvelar a realidade e nela se posicionar”, ou seja, primar pelo conhecimento que questiona a realidade, que busca compreender os processos de construção históricos a fim de que o sujeito, como ser inacabado e em constante transformação, se aproprie da condição de sujeito de “direito a ter direitos” que é, assim, para Freire:

O conhecimento que deriva desse processo é crítico, porque autenticamente reflexivo, e implica o ato do constante desvelar a realidade e nela se posicionar. Esse saber acha-se entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo, pois os indivíduos se descobrem como seres históricos, “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um querer fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE apud ARANHA, 2006, p. 339).

Com essa tendência tecnicista e com a falta de direcionamento para os aspectos da formação humana, da atuação social e das formas de solidariedade, verifica-se, cada vez mais, a banalização, o desrespeito e o reducionismo do princípio da dignidade humana fundamentando a urgência ao resgate das discussões sobre Direitos Humanos e seus processos de luta, confirmação e efetivação da Educação em e para os Direitos Humanos (EDH) que, segundo Benevides *apud* Castro (2015, p.120):

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

A EDH, segundo Candau *et al* (2014, p. 60), deve privilegiar propostas metodológicas coerentes com a visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos e sua memória histórica de luta na nossa sociedade, de formação de sujeitos de direito e empoderamento dos grupos socialmente vulneráveis e excluídos. Importante ressaltar, nesse ponto, a contribuição do método freiriano:

Do ponto de vista pedagógico, na América Latina as contribuições de Paulo Freire são reconhecidas como particularmente importantes na construção da perspectiva crítica em educação e alguns de seus componentes são considerados especialmente pertinentes para a educação em Direitos Humanos: a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma perspectiva problematizadora da educação; a centralidade dos temas geradores, oriundos das experiências de vida dos educandos, para o desenvolvimento das ações educativas; o reconhecimento dos universos socioculturais e dos saberes dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica das realidades e da sociedade em que vivemos (CANDAU *et al.*, 2014, p. 63-64).

Em que pese as matrizes dos direitos humanos terem sido construídas por uma classe dominante, predominantemente formada pelo homem (ser masculino), branco, cristão, ocidental e proprietário, atentas aos interesses burgueses, e pela perpetuação do modelo do Estado liberal burguês, não se pode afastar que certas necessidades básicas devem ser respeitadas. Nesse contexto, a afirmação e proteção dos direitos humanos balizam essa busca pela dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, temos Douzinas (2009):

Os direitos humanos estavam ligados inicialmente a interesses de classe específicos e foram as armas ideológicas e políticas na luta da burguesia emergente contra o poder político despótico e a organização social estática. Mas suas pressuposições ontológicas, os princípios de igualdade e liberdade, e seu corolário político, a pretensão de que o poder político deve estar sujeito às exigências da razão e da lei, agora passaram a fazer parte da principal ideologia da maioria dos regimes contemporâneos e sua parcialidade foi transcendida (DOUZINAS, 2009, p. 17).

Ressalta-se que existem documentos, nacionais e internacionais, que tratam sobre Direitos Humanos, EDH e a importância de ambos na formação humanística e emancipatória, principalmente em tempos que problemas como violência, intolerância, desrespeito, banalização de valores e individualidade se intensificam na sociedade ocidental contemporânea.

Sendo que cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e econômicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação. O diálogo conceptual e pedagógico entre

diferentes experiências, conhecimentos e abordagens metodológicas amplifica, de forma significativa, os horizontes e os instrumentos educativos à disposição das pessoas e das sociedades para exercitar e inovar os actos educativos. É neste quadro que se integram as iniciativas de Educação para os Direitos Humanos (EDH) que temos vindo a realizar assumindo-as, simultaneamente, como um princípio/critério educativo e como ferramenta da densificação do conceito de Educação numa era de liofilização e de hegemonia do pensamento único (REIS; CUNHA, 2010, p. 31)

Além da normativa global sobre direitos humanos, nascem os sistemas regionais de proteção e os nacionais com a incorporação nas Constituições das normas de direito internacional relativas aos direitos humanos. Destaque para o Sistema Regional interamericano e seus órgãos institucionais, como a Comissão e a Corte Interamericanas, que assumiram, desde o princípio, segundo Borges (2018, p.3), “uma atitude de interferência ou intervencionista frente aos governos nacionais. Sua missão de proteção aos direitos humanos na região latino-americana, demandou fortes intervenções face aos regimes autoritários vividos”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), lançada em 10 de dezembro de 1948, representou grande marco na afirmação e confirmação dos direitos humanos após os horrores do nazismo e do holocausto, que custaram milhões de vidas humanas em seis anos de guerra. Além de ser um documento que se destaca pelo reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis, como fundamento de liberdade, justiça e paz no mundo, a DUDH fixou as bases para os diversos pactos, tratados e convenções internacionais que a ela se sucederam.

No Brasil, o reconhecimento e a incorporação dos Direitos Humanos, notadamente no ordenamento jurídico, é resultado de longos processos de lutas e conquistas históricas que se formalizaram na Constituição Federal de 1988 (CF). Importante frisar que, desde a redemocratização, o Estado brasileiro tem ratificado os principais instrumentos internacionais sobre Direitos Humanos⁴.

⁴ No que se refere à posição do Brasil em relação ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos, observa-se que somente a partir do processo de democratização do País, deflagrado em 1985, é que o Estado brasileiro passou a ratificar relevantes tratados internacionais de direitos humanos. O marco inicial do processo de incorporação de tratados internacionais de direitos humanos pelo Direito brasileiro foi a ratificação, em 1989, da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes. A partir dessa ratificação, inúmeros outros importantes instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos foram também incorporados pelo Direito brasileiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988. Assim, a partir da Carta de 1988, importantes tratados internacionais de direitos humanos foram ratificados pelo Brasil. Dentre eles, destaque-se a ratificação: a) da Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; c) da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; d) do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; e) do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; f) da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; g) da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens (BOBBIO, 2004, p. 28).

No entanto, não se pode olvidar que alguns meses antes da DUDH, notadamente em abril do mesmo ano, foi lançada a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e, mais tarde, em 1969, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, documentos estes importantíssimos para a consolidação dos direitos dos povos latino-americanos.

A CF, em seu primeiro artigo, estabelece como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana e como objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação⁵, obrigando-se a reger suas relações internacionais pela prevalência dos Direitos Humanos.

No contexto educacional, a CF, em seu Artigo 205, dispõe que a educação visará ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, assevera que conteúdos relativos aos

Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; h) do Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996; i) do Protocolo à Convenção Americana referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996; j) da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 15 de agosto de 2001; k) do Estatuto de Roma, que cria o Tribunal Penal Internacional, em 20 de junho de 2002; l) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, em 28 de junho de 2002; m) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, em 27 de janeiro de 2004; n) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre Venda, Prostituição e Pornografia Infantil, também em 27 de janeiro de 2004; o) do Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura, em 11 de janeiro de 2007; p) da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, em 1º de agosto de 2008; q) do Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, bem como do Segundo Protocolo ao mesmo Pacto visando à Abolição da Pena de Morte, em 25 de setembro de 2009; e r) da Convenção Internacional para Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado, em 29 de novembro de 2010. As inovações introduzidas pela Carta de 1988 – especialmente no que tange ao primado da prevalência dos direitos humanos, como princípio orientador das relações internacionais – foram fundamentais para a ratificação desses importantes instrumentos de proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2016, p. 974)

⁵ Os termos discriminação, racismo e preconceito se diferem. Com efeito, preconceito significa ter uma ideia preconcebida sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. Por sua vez, discriminação é diferenciar, tratar diferente. Nem toda discriminação é condenável. Pode haver uma discriminação positiva, ou seja, dar mais direitos para os mais vulneráveis para atingir maiores igualdades. [...]. Por fim, racismo é uma doutrina que sustenta a superioridade de certas raças (RIBEIRO, 2011, p. 2050).

direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, no currículo escolar do Ensino Médio.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução n.6, de 20 de setembro de 2012, ressalta a importância dos direitos humanos ao elencar como princípios norteadores o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; e o reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo.

Outrossim, a Resolução n.1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, assevera que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização curricular da Educação Básica poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos DH, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar ou de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

Diante de todo exposto, não restam dúvidas sobre a urgência e necessidade em se trabalhar a temática dos Direitos Humanos e da Educação em e para os Direitos Humanos, que se figura como uma pujante ferramenta para o fortalecimento e a propagação de uma educação preocupada com a formação de jovens solidários, colaboradores, responsáveis, sobretudo, com o princípio da dignidade da pessoa humana. Além de instrumentos legislativos, os Direitos Humanos também podem ser defendidos e promovidos por meio da Educação em e para os Direitos Humanos, pois aprender sobre, através e para os Direitos Humanos é essencial para garantir que os Direitos Humanos sejam compreendidos, protegidos e promovidos por todos e por todas.

2 DIREITOS HUMANOS – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Práticas comuns aceitas como naturais como, por exemplo, a escravidão, as condições deploráveis do trabalhador durante a Revolução Industrial, o extermínio de raças e povos e o genocídio judeu durante a ascensão e queda do III *Reich* alemão, eram justificadas por teorias como a eugenia e o darwinismo social, eliminação dos indesejáveis e a superioridade racial.

No século XIX, começou a se desenvolver na Europa uma nova ciência, a Biologia, com três grandes nomes, a saber, Lamarck e Darwin, com as teorias da evolução, e Mendel, com a teoria genética. A partir do questionamento sobre o que aconteceu para algumas formas de vida que antes existiam e desapareceram ao longo do tempo, Lamarck e Darwin desenvolveram duas grandes teorias. Lamarck elaborou a teoria da “Lei do uso e do desuso” justificando a evolução das espécies a partir do uso ou desuso, como o famoso exemplo das girafas que, ao se esforçarem para comer as folhas que ficavam no topo das árvores, acabaram alongando o pescoço, resultando no desaparecimento das girafas de “pescoço curto”.

Darwin, a partir do mesmo exemplo, mas contrário à lei proposta por Lamarck, inaugurou uma nova teoria, denominada “Lei da seleção natural”. Segundo essa teoria, na natureza, nem todos sobrevivem, apenas uma parte sobrevive, e essa parte que sobrevive deixa descendentes, perpetuando suas características, conseqüentemente, sepultando as características das espécies não sobreviventes.

As conseqüências dessas ideias foram aterradoras quando passaram a ser aplicadas aos seres humanos, principalmente por Herbert Spencer e Francis Galton, que diziam que os seres humanos não são iguais, são diferentes, existindo, portanto, raças superiores e inferiores, sendo a raça europeia considerada superior às outras, porque foram os primeiros em tudo, sendo assim os melhores.

Francis Galton criou uma teoria chamada Eugenia, que surgiu para buscar formas de salvar as raças, sendo manifestada em dois tipos: 1) Eugenia positiva, que pretendia encontrar formas de promover os mais fortes como, por exemplo, no casamento de brancos com brancos, impedindo negros de terem filhos; e 2) Eugenia negativa, que pretendia eliminar aqueles considerados os mais fracos, como, por exemplo, negros, índios, asiáticos, mestiços, pobres.

A principal ambição dos nazistas era proteger a humanidade da degeneração e encorajar sua evolução progressiva. É por isso que os nazistas afirmavam que a raça ariana, a forma mais avançada de humanidade, tinha de ser protegida e encorajada, ao passo que tipos degenerados de *Homo sapiens*, como judeus, ciganos, homossexuais e doentes mentais, tinham de ser colocados em quarentena e até mesmo exterminados (HARARI, 2018, p. 313).

Na sociedade humana, a seleção natural está paralisada, porque tem mecanismos que interferem na dinâmica natural da vida como, por exemplo, a medicina e a assistência social, impedindo a ação natural. A Eugenia, tanto positiva quanto negativa, foi levada a rigor na Alemanha nazista, justificando a esterilização de judeus, ciganos, leprosos etc. Essa teoria criou a ideia de que a pobreza é oriunda de questões biológicas e não de questões socioeconômicas, ou seja, de acordo com esse pensamento, os pobres não são fruto do capitalismo, mas, sim, de defeitos biológicos⁶. Além disso, a Eugenia positiva criou concursos de beleza para fixar os padrões para procriação. Outros países também foram contaminados por essas teorias, como, por exemplo, a Argentina, que aprovou lei que proibia o casamento entre leprosos, e o Brasil, que estabelecia políticas de imigração para privilegiar e intensificar a vinda de europeus (portugueses, espanhóis e italianos), preferencialmente católicos.

Os nazistas não detestavam a humanidade. Eles combatiam o humanismo liberal, os direitos humanos e o comunismo precisamente porque admiravam a humanidade e acreditavam no grande potencial da espécie humana. Mas, seguindo a lógica da evolução darwinista, argumentavam que era preciso permitir que a seleção natural eliminasse os indivíduos inaptos e deixasse que apenas os mais aptos sobrevivessem e se reproduzissem (HARARI, 2018, p. 316).

Assim, ao longo da história, as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos, vejamos:

⁶ Quando se tornou mais intimamente entrelaçado com a etnicidade, o nacionalismo alimentou uma ênfase crescente nas explicações biológicas para a diferença. Os argumentos para os direitos do homem tinham se baseado na pressuposição da igualdade da natureza humana em todas as culturas e classes. Depois da Revolução Francesa, tornou-se cada vez mais difícil reafirmar as diferenças simplesmente com base na tradição, nos costumes ou na história. As diferenças tinham de ter um fundamento mais sólido se os homens quisessem manter a sua superioridade em relação às mulheres, os brancos em relação aos negros ou os cristãos em relação aos judeus. Em suma, se os direitos deviam ser menos que universais, iguais e naturais, era preciso explicar por quê. Em consequência, o século XIX presenciou uma explosão de explicações biológicas da diferença. Ironicamente, portanto, a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antissemitismo. Com efeito, as afirmações de alcance geral sobre a igualdade natural de toda a humanidade suscitavam asserções igualmente globais sobre a diferença natural, produzindo um novo tipo de opositor aos direitos humanos, até mais poderoso e sinistro do que os tradicionalistas. As novas formas de racismo, antissemitismo e sexismo ofereciam explicações biológicas para o caráter natural da diferença humana. No novo racismo, os judeus não eram apenas os assassinos de Jesus: a sua inerente inferioridade racial ameaçava macular a pureza dos brancos por meio da miscigenação. Os negros já não eram inferiores por serem escravos: mesmo quando a abolição da escravatura avançou por todo o mundo, o racismo se tornou mais, e não menos, venenoso. As mulheres não eram simplesmente menos racionais que os homens por serem menos educadas: a sua biologia as destinava à vida privada e doméstica e as tornava inteiramente inadequadas para a política, os negócios ou as profissões. Nessas novas doutrinas biológicas, a educação ou as mudanças no meio ambiente jamais poderiam alterar as estruturas hierárquicas inerentes na natureza humana (HUNT, 2009, p. 2504)

A diferença era vista e considerada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo)” (LEITE *et al.*, 2017, p.2628).

Em resposta a essas graves violações aos direitos humanos, destacam-se, inicialmente no mundo ocidental, os movimentos revolucionários do século XVIII nos Estados Unidos e na França, principalmente com a Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão, e do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas.

[...], após três lustros massacres e atrocidades de toda sorte, iniciados com o fortalecimento do totalitarismo estatal nos anos 30, a humanidade compreendeu, mais do que em qualquer outra época da História, o valor supremo da dignidade humana. O sofrimento como matriz da compreensão do mundo e dos homens, segundo a lição luminosa grega, veio aprofundar a afirmação histórica dos direitos humanos. A Declaração Universal, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, e a Convenção Internacional sobre a prevenção de crime de genocídio, aprovada um dia antes também no quadro da ONU, constituem os marcos inaugurais da nova fase histórica, que se encontra em pleno desenvolvimento. Ela é assinalada pelo aprofundamento e a definitiva internacionalização dos direitos humanos (COMPARATO, 2003, p. 35).

Entretanto, no Brasil, os direitos humanos somente passaram a estar em evidência a partir das lutas pela democratização, nas décadas de 1970 e 1980, que marcaram a formulação da Constituição de 1988 pela elevação do princípio da dignidade a “fundamento antropológico de todos aqueles direitos considerados como elementares para a condição humana” (ROCHA, 2017, p. 49).

Segundo PIOVESAN (2016, p. 847), a necessidade de reconstrução e proteção dos direitos humanos em ordem internacional emergiu da lógica de destruição e desvalorização da pessoa humana que imperou durante a Segunda Guerra Mundial, notadamente, no regime nazista de Hitler, que produziu monstruosas violações aos direitos humanos.

Em face do regime de terror, no qual imperava a lógica da destruição e no qual as pessoas eram consideradas descartáveis, ou seja, em face do flagelo da Segunda Guerra Mundial, emerge a necessidade de reconstrução do valor dos direitos humanos, como paradigma referencial ético a orientar a ordem internacional (PIOVESAN, 2016, p. 847).

Frise-se que, embora há muito tempo exista a ideia de que direitos e liberdades fundamentais são inerentes aos seres humanos, não necessitando, portanto, de regulações, a concepção de proteção jurídica internacional dos direitos humanos é algo recente e muitos dos direitos que hoje constam do ‘Direito Internacional dos Direitos Humanos’ surgiram apenas

em 1945 em decorrência das implicações do holocausto e de outras violações de direitos humanos cometidas pelo nazismo.

Com o processo de universalização dos direitos humanos, os ordenamentos jurídicos dos Estados, com o dever de respeitar os direitos humanos de seus cidadãos, passaram a tratar da receptividade dos tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos. No plano nacional,

[...] a partir da Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que incorporou fortemente a afirmação dos Direitos Humanos, o estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais. Hoje possuímos um significativo conjunto de leis e políticas públicas centradas na proteção e promoção dos Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2014, p. 60).

No Brasil, segundo §3º, do art.5º, da CF/88, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, se forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais, ou seja, terão força de norma constitucional. No entanto, aqueles que não se submeterem a esse rito, para a maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal, terão *status* supralegal infraconstitucional, situando-se acima das leis, mas abaixo da Constituição.

Em que pese o entendimento majoritário sobre o reconhecimento da força normativa constitucional dos tratados internacionais sobre direitos humanos somente àqueles incorporados mediante a observância do rito estabelecido pelo art. 5º, §3º, da CF/88, não se pode olvidar o entendimento que vem ganhando corpo e forma a respeito do reconhecimento de todos os tratados sobre direitos humanos com *status* de norma constitucional, mesmo aqueles ratificados por meio de Decreto Legislativo aprovado por maioria simples, nos termos do art. 5º, §2º, da CF/88⁷. Esse novo ideal expressa o princípio *pro persona* que visa “assegurar a aplicação da norma mais favorável à proteção da pessoa humana” (BORGES *et al.*, 2021, p.74). Nesse sentido, importante trazer à baila, segundo Borges (2018), a busca, com base em uma consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, por salvaguardar parâmetros protetivos mínimos:

⁷ [...] comando previsto no art.5º, §2º, pelo qual os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Pelo referido preceito, estabelece-se uma cláusula de abertura, fazendo com que o catálogo de direitos fundamentais (já bastante extenso) não tenha caráter taxativo. Dessa maneira, a Constituição se abre para outras fontes normativas, especialmente os tratados e as convenções internacionais de direitos humanos, compondo, assim, um bloco de constitucionalidade, cujo eixo são os direitos humanos e fundamentais (LEITE *et al.*, 2017, p.1187).

O pós Segunda Guerra Mundial desencadeou um processo de universalização dos direitos humanos permitindo a formação de um sistema internacional de proteção desses direitos. Esse sistema é integrado por tratados internacionais que refletem principalmente a consciência ética contemporânea compartilhada pelos Estados, na medida em que invocam o consenso internacional acerca de temas centrais aos direitos humanos, na busca de salvaguardar parâmetros protetivos mínimos (BORGES, 2018, p. 1).

Segundo Rocha (2017, p. 47), “[...] a maioria dos Estados Democráticos de direito e dos tratados internacionais que versem sobre direitos humanos reconhece na dignidade da pessoa humana o alfa e o ômega da fundamentação do arcabouço dos direitos fundamentais”. Entretanto, esse reconhecimento é recente na história, pois, “desde a alvorada da espécie humana e recorrentemente desde então, aquele pertencente à humanidade não era identificado como um ser digno de proteção pelo simples fato de ser humano” (ROCHA, 2017, p.48). Frise-se que muitas lutas foram travadas na defesa dos Direitos Humanos e “vários são os exemplos históricos que demonstram quão tortuosa e terrível foi a jornada até o reconhecimento universal e igualitário da dignidade da pessoa humana e suas implicações” (ROCHA, 2017, p. 48).

A luta pela dignidade da pessoa humana deve ser o propósito contido nos processos de luta e confirmação dos direitos humanos e a base da soberania de qualquer Estado cuja finalidade última é a proteção do ser humano e de seus direitos essenciais e não o acolhimento de interesses (morais, ideológicos ou religiosos) de uma determinada maioria em detrimento dos direitos humanos indispensáveis para a autodeterminação do indivíduo em sociedade.

Assim, a dignidade da pessoa humana, além de ser um fundamento essencial e o valor supremo da República Federativa do Brasil (RFB) e do Estado Democrático de Direito, conforme art.1º, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), é o alicerce para a concretização dos direitos e garantias fundamentais.

A positivação constitucional impõe que a dignidade, apesar de ser originariamente um valor moral, seja reconhecida também como um valor tipicamente jurídico, revestido de normatividade: sua consagração como fundamento do Estado brasileiro não significa uma atribuição de dignidade às pessoas, mas sim a imposição aos poderes públicos do dever de respeito e proteção da dignidade dos indivíduos, assim como a promoção dos meios necessários a uma vida digna (CUNHA JÚNIOR; NOVELINO, 2013, p. 14).

Além disso, a República Federativa do Brasil preconiza o princípio da solidariedade e da igualdade ao estabelecer como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e, em suas relações internacionais, os princípios esculpidos no art.4º, da CF/88: independência nacional, prevalência dos direitos humanos, autodeterminação dos

povos, não intervenção, igualdade entre os Estados, defesa da paz, solução pacífica dos conflitos, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e concessão de asilo político.

Essa nova orientação internacionalista, ao romper com a sistemática das Cartas anteriores, consagra o primado do respeito aos direitos humanos, como paradigma propugnado para a ordem internacional. Tal princípio invoca a abertura da ordem jurídica interna ao sistema internacional de proteção dos direitos humanos. [...] De tal forma, o Brasil adere à luta pelos direitos humanos, luta esta multissecular, ficando compelido a dar acolhimento, aos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, como por exemplo, à Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e à Convenção Americana de Direitos Humanos; e, por conseguinte fica também obrigado a repudiar toda violação a estes direitos (BORGES, 2018, p. 87/88).

2.1 Concepções e Definições sobre Direitos Humanos

Ao tratar do tema Direitos Humanos, surgem vários julgamentos e sentidos distintos que transpassam o entendimento. Segundo Dornelles (2013, p.9), existem muitas definições:

- 1) trata-se de direitos inerentes à vida, à segurança individual, aos bens que preservam a humanidade;
- 2) é a expressão de valores superiores que se encarnam nos homens;
- 3) produto da competência legislativa do Estado ao reconhecer direitos e estabelecer um equilíbrio na sociedade;
- 4) direitos inerentes à natureza humana;
- 5) expressão de uma conquista social através de um processo de luta política (DORNELLES, 2013, p.9).

Cada uma das definições elencadas anteriormente representa um determinado momento histórico-filosófico do pensamento das sociedades, bem como das diferentes concepções político-ideológicas, que justificaram a escolha dos Direitos Humanos.

Segundo Dornelles (2013, p. 16), partimos de três grandes concepções para fundamentar filosoficamente os direitos da pessoa humana.

Primeiramente, têm-se as concepções idealistas. Segundo Castro (2015, p.36), em um primeiro momento, “os direitos humanos são concebidos como direitos naturais, um conjunto de princípios, regras gerais, de validade universal, eterno e imutável”, ou seja, os homens já nasceriam livres, iguais, dignos etc., ou pela obra e graça do “espírito santo”, ou como expressão de uma razão natural⁸. Os direitos dos seres humanos à vida, à segurança e à

⁸ Importante destacar duas visões sobre os direitos naturais. A primeira considerava os direitos naturais como fruto da divindade, outorgados ao homem quando da sua criação, constituídos pela própria natureza e não

liberdade existiriam independentemente do seu reconhecimento pelo Estado, sendo, portanto, um ideal.

Alguns doutrinadores conceituam os direitos humanos com base em uma visão jusnaturalista, como é o caso de Benevides (1994):

[...] são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania⁹ política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da Lei –, embora devam ser garantidos por esses mesmos poderes (BENEVIDES, 1994, p.28).

Essa concepção é criticada por Bobbio (1992, p. 22) ao ponderar que, historicamente, “a ilusão do fundamento absoluto de alguns direitos estabelecidos foi um obstáculo à introdução de novos direitos, total ou parcialmente incompatíveis com aqueles”, como, por exemplo, os empecilhos colocados ao progresso da legislação social em relação ao direito de propriedade e liberdade, defendidos pelo Liberalismo.

Em seguida, têm-se as concepções positivistas, nas quais os direitos fundamentais e essenciais aos seres humanos não são inerentes a sua natureza, pois sua existência procede da legitimação e do reconhecimento pelo poder público. Sob tal ótica, faz-se necessária uma lei prevendo esses direitos.

Numa segunda perspectiva, os Direitos Humanos são concebidos como direito de todos, em todos os lugares, numa visão universalista ou internacionalista, impulsionada pelos efeitos do pós-guerra (II Grande Guerra). São declarados, pactuados e convencionados para serem protegidos no âmbito internacional (Declarações, pactos e outros) (CASTRO, 2015, p. 38).

Dentre os doutrinadores que defendem que os direitos humanos não são direitos naturais, mas sim direitos positivos, históricos e culturais, podem-se citar José Afonso da Silva (1991) e Norberto Bobbio (1992), pois ambos afirmaram que os direitos humanos

criados pelos homens. A segunda surge no século XVI, quando os direitos naturais são fruto da razão humana, individual, do poder de cada um descobrir as regras imperativas da vida.

⁹ A cidadania da Constituição de 1988 possui diversas facetas, a saber: 1) cidadania-eleição, que permite ao cidadão-eleitor votar e ser votado; 2) a cidadania-fiscalização, que permite ao cidadão propor a ação popular (art. 5º, LXXIII), noticiar irregularidades ou ilegalidades perante o Tribunal de Contas da União (art. 74, § 2º), ou ainda ser eleito conselheiro do Conselho Nacional de Justiça (art. 103-B, XIII) e do Conselho Nacional do Ministério Público (art. 130-A,VI); 3) a cidadania-propositiva, que permite ao cidadão dar início a projetos de lei (art. 61, § 2º); 4) cidadania-mediação social, que permite ao cidadão ser eleito Juiz de Paz (art. 98, II) (RAMOS, 2014, p.348).

“encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico” (CASTRO, 2015, p.39).

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1992, p. 5).

Por fim, têm-se as concepções crítico-materialistas, nas quais se tem fortemente uma crítica, principalmente feita pelo pensador alemão Karl Marx, em relação à estruturação dos direitos humanos nas declarações e constituições dos séculos XVIII e XIX que atendiam aos ideais liberais presentes na ascensão da burguesia.

Os direitos das declarações, sob o disfarce da universalidade e da abstração, celebram e entronizam o poder de um homem concreto, muito concreto: o indivíduo possessivo individual, o homem burguês branco orientado ao mercado cujo direito à propriedade é transformado no fundamento de todos os demais direitos e embasa o poder econômico do capital e o poder político da classe capitalista. Para Burke e Marx, o sujeito dos direitos não existe. Ou é muito abstrato para ser real, ou muito concreto para ser universal. Em ambos os casos, o sujeito é falso, pois sua essência não corresponde, e não pode corresponder a pessoas reais (DOUZINAS, 2009, p. 111)

Além dessas concepções trazidas por Dornelles (2013), acrescenta-se uma quarta, fruto do universo da atual ciência jurídica, que apaziguou essa dicotomia entre Direito Natural e Direito Positivo, ao asseverar que a função do Direito Natural é dar eficácia ao Direito Positivo. O Pós-Positivismo Jurídico, de inspiração constitucionalista, compreende os direitos humanos “como direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar, mais precisamente em seus Estados Nacionais, como direitos positivos, constitucionalizados” (CASTRO, 2015, p. 40).

O Pós-Positivismo Jurídico busca reconhecer a existência de valores superiores ao Direito Positivo, ainda que não os reconheça na fundamentação do Direito. Portanto, não se pode falar em contraposição, em antagonia dos Direitos Naturais e dos Direitos Positivos, mas de complementaridade, pois um (DN), é fonte de inspiração do outro (DP), na busca da promoção da justiça (CASTRO, 2015, p. 40).

Nesse vagar, tem-se o entendimento de Hannah Arendt *apud* Mellegari (2012, p. 94), no qual o “direito, repita-se, deve ser construído no ‘artifício humano’, nem exclusivamente sobre a natureza humana do homem, tampouco sobre o formalismo vazio do positivismo legal, mas sobre a natureza política do homem, que se dá entre iguais no espaço público”. Dito de outro modo, “os DH, para Arendt, resultam da ação de homens livres, no espaço

público, e não são naturais e absolutos, nem resultam do positivismo inflexível” (CASTRO, 2015, p.41).

2.2 Gerações/Dimensões dos Direitos Humanos¹⁰

A partir do século XVII e, mais precisamente, no século XVIII, com as mudanças na sociedade, fim do feudalismo e surgimento da burguesia, surgem as ideias iluministas que pregavam o fim das intervenções dos Estados Absolutistas na esfera individual, ou seja, defendiam que o Estado não poderia interferir na liberdade do indivíduo. Foram chamados de primeira dimensão ou geração dos direitos humanos como, por exemplo, o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à intimidade, à vida privada, à liberdade de expressão. As duas declarações mais marcantes desse período são: Declaração da Virgínia, de 12 de junho de 1776, e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Para o pensador iluminista inglês John Locke, a propriedade seria o direito natural inalienável do ser humano, do qual decorrem os demais direitos (DORNELLES, 2013, p. 19).

De acordo com Ribeiro (2011), em tal época, “percebeu-se que não bastava evitar que o Estado ofendesse as liberdades do indivíduo, este deveria agir de modo que direitos básicos fossem respeitados e que as pessoas não ofendessem umas às outras” (RIBEIRO, 2011, p. 223). Surge, então, os direitos de segunda dimensão, ou geração, que contemplam uma atitude positiva do Estado, ou seja, a de que este deve interferir para garantir aos seres humanos a existência de uma vida digna. São os chamados direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, ao trabalho etc.

O elenco dos direitos humanos contemplados pelo Direito Positivo foi se alterando do século XVIII até os nossos dias. Assim caminhou-se historicamente dos direitos humanos de primeira geração – os direitos civis e políticos de garantia, de cunho individualista voltados para tutelar a diferença entre Estado e Sociedade e impedir a dissolução do indivíduo num todo coletivo – para os direitos de segunda geração – os direitos econômicos, sociais e culturais concebidos como créditos dos indivíduos com relação à sociedade, a serem saldados pelo Estado em nome da comunidade nacional. O processo de asserção histórica das duas gerações de direitos humanos, que são direitos de titularidade individual, foi inspirado pelos legados cosmopolita e universalista do liberalismo e do socialismo (LAFER, 1997, p. 58).

¹⁰ Costuma-se falar, apenas por uma questão didática, em gerações de DH. Não se trata de gerações no sentido biológico, cronológico, ou de classificação de acordo com maior ou menor importância, mas no sentido histórico, de uma superação com complementaridade, ou seja, concebidas de forma interdependente e intercomplementar, e que podem também ser entendidas como dimensões. Cada uma delas está relacionada à proteção de interesses da humanidade, em determinados momentos históricos (CASTRO, 2015, p. 65).

Pode-se dizer que os direitos de segunda dimensão, ou geração, são “de cunho socialista e humanitário, destacados no sistema constitucional do México e da Alemanha, [...] e surgem na esteira das lutas operárias na Revolução Industrial e do pensamento socialista na Europa Ocidental” (CASTRO, 2015, p. 67). No ordenamento jurídico pátrio, estão os direitos sociais propriamente ditos, do artigo 6º ao 11, da CRFB/88.

Os direitos humanos diversificaram-se de direitos civis e políticos, ou “negativos” da “primeira geração”, associados ao liberalismo, para direitos econômicos, sociais e culturais, ou “positivos”, da “segunda geração”, associados à tradição socialista, e, finalmente, para direitos de grupos e de soberania nacional da “terceira geração”, associados ao processo de descolonização. A primeira geração, ou direitos “azuis”, é simbolizada pela liberdade individual; a segunda, ou direitos “vermelhos”, por reivindicações de igualdade e garantias de um padrão de vida decente, ao passo que a terceira, ou direitos “verdes”, pelo direito à autodeterminação e, tardiamente, pela proteção ao meio ambiente (DOUZINAS, 2009, p. 125)

Os direitos de terceira dimensão ou geração, também denominados direitos dos povos, direitos de solidariedade ou direitos de fraternidade (GUERRA, 2017, p. 575), ganharam força após a Segunda Guerra Mundial, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e são aqueles pertencentes a uma coletividade determinável ou indeterminável como, por exemplo, o direito do consumidor, à qualidade de vida, à liberdade de informação – surgidos a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, o direito à paz internacional, ao desenvolvimento, à solidariedade, à autodeterminação dos povos, ao patrimônio comum da humanidade (científico, tecnológico e cultural), ao meio ambiente ecologicamente preservado. São os direitos ditos de solidariedade planetária (CASTRO, p. 84-5). O direito à diferença enquadra-se neste grupo, do direito de solidariedade, e afirma-se pelo respeito devido a todo aquele que, no seio dos grupos a que pertence e da sociedade em geral, afirma-se diferente em virtude do gênero, da cultura, da religião, do território de origem, da etnia, do estatuto socioeconômico, ou das suas potencialidades e habilidades ou dificuldades e inabilidades (CASTRO, p. 85).

Fala-se, ainda, em outras dimensões, ou gerações, de direitos humanos, mas, por não ser este o foco do presente trabalho, nos deteremos tão somente nas consagradas primeira, segunda e terceira dimensões, ou gerações, pelo fato de que, por meio delas, identifica-se que “os direitos humanos são uma conquista histórica da humanidade¹¹, cuja consagração e

¹¹ Certamente que os direitos humanos não se “sucedem” ou “substituem” uns aos outros, mas se expandem, se acumulam e se fortalecem. A classificação geracional apresentada serve para demonstrar como os direitos humanos foram conquistados, identificando o correspondente marco histórico, sendo, por isso mesmo, um

reconhecimento foi gradual e variável, pois o que parece fundamental em uma época e em determinada civilização pode não ser em outra¹²” (RIBEIRO, 2011, p. 250).

Outro ponto importante é o embate havido entre direitos humanos e fundamentais¹³, que, para corrente majoritária, os direitos humanos seriam aqueles direitos previstos na ordem internacional, ou seja, positivados nos tratados internacionais de direitos humanos como, por exemplo, a DUDH e que, mesmo não sendo incorporados ao ordenamento jurídico de um país, seriam capazes de influenciar nas decisões internas, pois se revestiriam de validade universal, para todos os povos e em todos os lugares. Para corrente minoritária, não se vislumbraria diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais.

Segundo Nunes Júnior (2018, p. 767), “os direitos humanos são os direitos previstos em tratados e demais documentos internacionais, que resguardam a pessoa humana de uma série de ingerências que podem ser praticadas pelo Estado ou por outras pessoas”, e, de um ponto de vista de prestação positiva, “obrigam o Estado a realizar prestações mínimas que assegurem a todos existência digna” (NUNES JÚNIOR, 2018, p. 767).

Por sua vez, os direitos fundamentais são aqueles direitos que foram incorporados ao ordenamento jurídico de um país, como, por exemplo, os direitos fundamentais elencados no Artigo 5º, da Constituição Federal de 1988.

Muito apropriado o itinerário de desenvolvimento dos Direitos Humanos, indicado por Bobbio (1992), ensinando que estes nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares - quando cada Constituição incorpora Declarações de Direitos -, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. Ou seja, os direitos naturais foram “rejeitados” pelos positivistas, e voltam, com força total, nos tempos atuais, mormente consagrados na Constituição de 1988 como direitos fundamentais (artigos 5º, 6º e 7º, da CRFB/1988) (CASTRO, 2015, p. 42).

ótimo modelo didático para efeito de compreensão do estudo dos direitos humanos na órbita jurídica internacional e doméstica (GUERRA, 2017, p. 573).

¹² Norberto Bobbio *apud* Ribeiro (2011, p. 250) afirma que os direitos humanos são direitos históricos, pois nasceram em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa das liberdades e de modo gradual. [...]. O fundamento para a existência dos direitos fundamentais (ou direitos humanos) está, justamente, nesta historicidade, vez que seu reconhecimento não se deu através de doutrinas ou teorias, mas com conquistas sociais que se afirmaram através de lutas e revoluções no decorrer dos tempos, promovidas por diversas gerações de oprimidos e excluídos e, a cada momento, foi se reivindicando proteção de níveis mínimos de igualdade, democracia e existência digna, como condição para a sobrevivência pacífica”.

¹³ Importante trazer à baila o comentário de um dos membros da banca da defesa da presente dissertação (15/03/2021), Bruno Barbosa Borges, que para evitar qualquer confusão ou contradição utiliza a terminologia ‘direitos humanos fundamentais’.

Destarte, essa diferenciação, aplicada ou não, não pode ser tão relevante quanto garantir esta gama de direitos mais elementares a todos e todas, como a vida, a liberdade, a dignidade, a sobrevivência, independentemente da denominação que se queira dar¹⁴.

Partimos da premissa, veremos com mais atenção ao longo de todas estas páginas, de que já não podemos falar de duas classes de direitos humanos: os individuais (liberdades públicas) e os sociais, econômicos e culturais. Só há uma classe de direitos para todas e todos: os direitos humanos. A liberdade e a igualdade são as duas faces da mesma moeda. Uma sem a outra nada são. Sem condições que as coloquem em prática (políticas de igualdade, que se concretizam nos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais), as liberdades individuais (quer dizer, os Direitos Cívicos e Políticos) e os direitos sociais não terão espaço em nosso mundo (FLORES, 2009, p. 68)

Enquanto no século XIX predominou o reconhecimento dos direitos fundamentais em cada Estado por meio das Constituições Nacionais, a partir do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, a incorporação desses direitos passou a ser no plano internacional. Isso porque os conflitos internacionais como, por exemplo, as duas grandes guerras mundiais do século XX, os massacres de populações civis, os genocídios de grupos étnicos, religiosos e culturais etc., e a permanente ameaça à paz internacional demonstraram que não bastava que cada Estado aprovasse internamente uma declaração de direitos ou mesmo recepcionasse tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos, pois era imprescindível que houvesse mecanismos externos de controle da ação dos Estados visando à proteção e à promoção dos direitos humanos (DORNELLES, 2013, p. 38). Para tanto,

[...] foram organizados sistema regionais de proteção e promoção dos direitos e garantias fundamentais, buscando a adesão, por parte dos Estados, a uma política internacional de resolução pacífica dos conflitos e contradições e de efetivo respeito ao elenco de direitos conhecidos internacionalmente, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, idade, religião, opinião pública, condição social, etc. (DORNELLES, 2013, p. 39).

¹⁴ “A se considerar a distinção feita por Canotilho, que direitos humanos antecedem à previsão normativa e que direitos fundamentais são os direitos humanos previstos no ordenamento jurídico, para os positivistas as expressões direitos humanos e direitos fundamentais se confundem, vez que estes não admitem a existência de direitos que não estejam previstos na legislação. Pois bem, sem que se adote uma posição demasiadamente positivista, e mesmo que se admita a existência de certos direitos naturais ainda não assegurados no direito positivo (além de que são os direitos naturais que fundamentam as previsões legais), realmente não parece ser de grande utilidade prática a diferenciação entre direitos humanos e direitos fundamentais. O que se precisa lutar é para que todos estes direitos, seja qual for o rótulo que lhes queiram dar, sejam obedecidos e garantidos a todos” (RIBEIRO, 2011, p.214).

Essa ampliação dos mecanismos de proteção e promoção dos direitos humanos no plano internacional pode ser vista em diversos documentos como, por exemplo, a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem¹⁵, a DUDH e a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José).

Existem tribunais internacionais de direitos humanos, em âmbito mundial, como o Comitê dos Direitos Humanos e a Comissão dos Direitos Humanos e, em âmbito local, como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos composto pela Comissão Interamericana de DH, com sede em Washington, e a Corte Interamericana de DH, com sede na Costa Rica.

Para a efetivação dos direitos humanos é fundamental a instauração de uma nova ordem econômica internacional que venha romper com os atuais laços de dependência e expropriação dos povos do Terceiro Mundo em relação aos países centrais, e que ponha na ordem do dia novas relações de desenvolvimento e benefício mútuo que retire da eterna posição subalterna os países subdesenvolvidos. (DORNELLES, 2013, p. 44).

No Brasil, as lutas de oposição aos regimes autoritários que se instalaram no país em 1937 e, principalmente, a partir de 1964, impulsionaram os movimentos de defesa e promoção dos direitos humanos, preconizados na promulgação da Constituição da República de 1988.

Tanto os direitos de primeira geração (direitos civis e políticos), de influência liberal, quanto os de segunda geração (direitos sociais, econômicos e culturais), de influência socialista, foram importantes para a consagração do princípio da dignidade da pessoa humana.

No entanto, considerando nossa jovem democracia, ainda por se consolidar, as heranças autoritárias do período ditatorial ainda não foram totalmente superadas, mesmo após décadas do seu encerramento, haja vista narrativas frequentes de revisionismo do passado e sua exaltação, que afetam diretamente a temática dos Direitos Humanos.

¹⁵ Durante a 9ª Conferência Interamericana realizada em Bogotá, entre 30 de março a 2 de maio de 1948, foram aprovadas a Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem. A Carta da OEA proclamou, de modo genérico, o dever de respeito aos direitos humanos por parte de todo Estado-membro da organização. Já a Declaração Americana enumerou quais são os direitos fundamentais que deveriam ser observados e garantidos pelos Estados. A Declaração Americana, que é anterior à Declaração Universal de Direitos Humanos, expressamente reconheceu a universalidade dos direitos humanos, ao expressar que os direitos essenciais do homem não derivam do fato de ser ele cidadão ou nacional de um Estado, mas, sim, de sua condição humana (Preâmbulo da Declaração) (RAMOS, 2014, p. 235). Após a adoção da Carta da OEA e da Declaração Americana, iniciou-se um lento desenvolvimento da proteção interamericana de direitos humanos. O primeiro passo foi a criação de um órgão especializado na promoção e proteção de direitos humanos no âmbito da OEA. Na 5ª Reunião de consultas dos Ministros de Relações Exteriores, realizada em Santiago do Chile em 1959, foi aprovada moção pela criação de um órgão voltado para a proteção de direitos humanos no seio da OEA, que veio a ser a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (RAMOS, 2014, p. 236)

A contínua militarização da vida, ao mesmo tempo em que provoca críticas de setores que buscam nas contínuas efemérides recentes a necessidade de reforço do discurso democrático (a recente celebração dos 30 anos da saída da ditadura, os cinquenta anos “celebrados” de Edson Luís e do AI-5, entre outros), também produzem seu oposto, isto é, o regozijo daqueles setores que buscam a todo momento restaurar o passado ditatorial (1964-1985) a partir de certo revisionismo que, a propósito de apresentar “o outro lado da história”, não raro relativiza o peso das torturas, justifica o autoritarismo e o crescimento da arbitrariedade, minimiza a violência contra os opositores do regime e despreza estudos acadêmicos sobre a temática que contrariem suas perspectivas, taxando-os de “visão esquerdista do passado” (FILHO *et al.*, 2019, p. 78).

Os Direitos Humanos são direitos que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, tais como: o direito à vida, à liberdade, à igualdade¹⁶, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, ao meio ambiente sadio etc. São direitos reconhecidos em âmbito internacional e, por meio de tratados e convenções, também reconhecidos nos Estados nacionais. No entanto, os aludidos direitos, para atingirem o patamar de norma, percorreram longo processo histórico, político e social de lutas e afirmações.

A noção de direitos humanos baseava-se essencialmente no direito à igualdade, pois se originava de uma ideologia liberal que reagia aos movimentos segregacionistas e ao genocídio judaico na Segunda Grande Guerra, mas acabou por ser uma igualdade homogênea, que se olvidava das diferenças existentes. Somente a partir dos anos 1970 e 1980 as declarações internacionais passaram a dar evidência ao direito à diferença e diversidade cultural¹⁷.

¹⁶ Em uma perspectiva meramente formal, vinculada ao constitucionalismo liberal, a igualdade significa que todos devem receber o mesmo tratamento pela lei. Busca-se, com isso, o banimento de privilégios de determinados grupos. Assim, existe uma tentativa de padronização na disciplina jurídica abstrata para todos os indivíduos. Em uma palavra, a igualdade formal apenas demanda que os órgãos responsáveis pela aplicação da lei apliquem-na como ela foi criada e não a partir de critérios ou distinções não contemplados no próprio diploma normativo. [...]. Por outro lado, fala-se da igualdade na própria lei, isto é, no seu conteúdo. Nesse caso, o dever de isonomia é endereçado ao legislador, responsável pela elaboração de diplomas normativos abstratos. Como efeito, em face dos inúmeros traços que distinguem as pessoas e situações, é legítimo eleger determinados critérios para erguer regimes jurídicos específicos, ou seja, a igualdade não veda o estabelecimento de distinções [...] (LEITE *et al.*, 2017, p.1214).

¹⁷ Nesse ponto, importante ressaltar a polêmica em torno dos direitos humanos levantada pelos defensores do universalismo e do relativismo cultural. A teoria universalista concorda e defende que os direitos humanos são para todos os seres humanos e em qualquer lugar do mundo. Por outro lado, para os relativistas os direitos humanos não são universais, ou seja, não podem alcançar todos os povos e em todas as localidades do planeta, dentre vários motivos, eles citam a questão da diversidade e influência culturais. Segundo Morais (2012), “[...] os universalistas argumentam que é possível identificar traços comuns em qualquer sociedade, como, por exemplo, a valorização da dignidade da pessoa humana e a proteção contra opressão ou arbítrio. Nessa esteira, afirma-se a ideia de um núcleo mínimo de direitos os quais merecem a salvaguarda em nível global”. Desse embate surge uma terceira teoria que apresenta uma proposta conciliatória, chamada diálogo cultural que, de acordo com Morais (2012) “visa, primordialmente, a compatibilização de culturas e costumes na busca do bem comum, de forma a viabilizar a efetivação e ampla proteção aos direitos humanos”. Alguns autores, como Joaquín Herrera Flores (2002, p. 21), defendem um universalismo de confluência ou de chegada, em que o

Entretanto, apesar das lutas e confirmação dos direitos humanos, ao longo da história, ainda se observa progressiva trivialização desses direitos ao se verificar certa incompreensão e, até mesmo, obscurantismo e reducionismo sobre o real significado e significância dos direitos humanos. Segundo Rocha (2017, p.52), “os direitos humanos, dado seu conteúdo essencialmente abstrato, passou e ainda passa por um processo de simplificação ou descomplicação que opera sobre ele uma simplista diluição de seu conteúdo”.

Somado a isso, presenciamos, de acordo com Flores (2009, p. 17), a potencialização da lógica capitalista erigida sob uma ideologia baseada no individualismo, competitividade e exploração, sobretudo atenta aos interesses de mercado, sucumbindo a lógica dos direitos humanos de atender às necessidades dos seres humanos.

Adorno e Horkheimer (1991) *apud* Castro (2015, p.227) afirmam que a Lei do mercado passou a ditar os comportamentos da sociedade, imprimindo naqueles que não conseguem acompanhar o seu ritmo e sua ideologia de vida a pecha de marginalizados. Na visão dos autores, “o individualismo é fruto da Indústria Cultural, na qual tudo se torna negócio, num mundo de programada exploração de bens considerados culturais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991 *apud* CASTRO 2015, p.227).

A falta de piedade nas situações da vida moderna de um modo geral, tem, segundo Theodor Adorno, um dos maiores filósofos do século XX, uma explicação: a principal característica da sociedade de massas não é somente a perda da individualidade, mas a perda da sensibilidade (SOUZA, 2009), a insensibilidade do homem moderno, herdeiro da apatia burguesa. Fica ele apático aos acontecimentos até se tornar completamente insensível, apenas compartilhando da experiência brutal e uniforme da modernidade. O progresso técnico e científico, em vez de criar um mundo de desenvolvimento, de receptividade e fruição do prazer, só gerou a opressão, a miséria, a exclusão, o sofrimento a tal ponto que se acostuma a eles. É a completa reificação¹⁸ do homem. Depara-se, todos os dias, com mendigos, violência nas ruas, favelas, injustiças, discriminação, pobreza, fome até se tornar insensível ao sofrimento alheio (CASTRO, 2015, p. 225).

Sobre o individualismo, Mounier o define como:

universal deve ser considerado um ponto de chegada, não de partida. Para se chegar ao universal é necessário, antes, percorrer um caminho de relativização e harmonização culturais entre as nações.

¹⁸ Reificação – a coisificação do ser humano, a transformação do homem em simples objeto, segundo um modelo maquinal. Categoria marxista elaborada pelo húngaro Gyorgy Luckács em 1923 (Versachlung) Termo introduzido por Marx, depois assumido por Marcuse e teóricos da Escola de Frankfurt. Segundo Luckács, apenas a consciência do proletário pode tirá-lo dessa condição (CASTRO, 2015, p. 225).

[...] um sistema de costumes, de sentimentos, de idéias e de instituições que organiza o indivíduo partindo de atitudes de isolamento e defesa. Foi uma ideologia e a estrutura dominante da sociedade burguesa ocidental entre o século XVIII e o século XIX. Homem abstrato, sem vínculos nem comunidades naturais, deus supremo no centro duma liberdade sem direção nem medida, sempre pronto a olhar os outros com desconfiança, cálculo ou reivindicações (MOUNIER, 2004, p. 44-45).

Nesse sentido, torna-se urgente o levantamento dessa temática, principalmente para compreender as suas origens e a devida importância que a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos representam para a formação de uma sociedade justa, igualitária e solidária.

Assim, segundo Rocha (2017):

A ideia que aquele pertencente ao gênero humano deve ser respeitado enquanto um ser dotado de inata dignidade e como titular de direitos naturais que não lhe podem ser sonogados deve muito de sua atual configuração ao filósofo Immanuel Kant (1724-1804) e sua ética calcada na compreensão do homem como elemento central da fundamentação do Direito e da ideia da natureza sedimentada na liberdade e racionalidade (ROCHA, 2017, p. 52).

Nesse contexto, Immanuel Kant cria o conceito de imperativo categórico que compreende a regra eleita por todos, ou seja, universal para reger os comportamentos, limitando-se, assim, aos arbítrios pessoais em prol da existência igualitária dos homens.

A universalidade da dignidade é parte essencial do princípio da dignidade da pessoa. O reconhecimento de que todo ser humano é inerentemente valioso constitui-se num imperativo que dificilmente pode ser relativizado e permite afirmação da dignidade universal de todos os seres humanos como decorrência necessária (ROCHA, 2017, p. 57).

Ademais, Kant *apud* Comparato (2003) afirmou que

[...] se o fim natural de todos os homens é a realização de sua própria felicidade, não basta agir de modo a não prejudicar ninguém. Isto seria uma máxima meramente negativa. Tratar a humanidade como um fim em si implica o dever de favorecer, tanto quanto possível, o fim de outrem. Pois, sendo o sujeito um fim em si mesmo, é preciso que os fins de outrem sejam por mim considerados também como meus (KANT *apud* COMPARATO, 2003, p. 16).

Ressalta-se que essa concepção de universalidade, de acordo com Piovesan (2016), está presente na Declaração de 1948:

Seja por fixar a ideia de que os direitos humanos são universais, inerentes à condição de pessoa e não relativos às peculiaridades sociais e culturais de determinada sociedade, seja por incluir em seu elenco não só direitos civis e

políticos, mas também direitos sociais, econômicos e culturais, a Declaração de 1948 demarca a concepção contemporânea dos direitos humanos (PIOVESAN, 2016, p. 902).

Ainda, essa universalidade dos direitos, nos dizeres de Flores (2009):

[...] somente pode ser definida em função da seguinte variável: o fortalecimento de indivíduos, grupos e organizações na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida (FLORES, 2009, p. 19).

Assim, somente quando os direitos humanos forem encarados como um direito não “apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo” alcançaremos a “paz perpétua¹⁹” (BOBBIO, 2004, p. 1).

[...] O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos, acima de cada Estado [...] (BOBBIO, 2004, p. 1).

Por fim, ainda hoje, se faz necessário lutar²⁰ pelos Direitos Humanos, haja vista tantas disparidades ocasionadas, dentre outras coisas, pela busca desenfreada pelo poder e pela coisificação das pessoas, sendo a cultura e a Educação em Direitos Humanos uma possibilidade real para transformar esse contexto.

¹⁹ “Paz perpétua” é um conceito kantiano que visa “fundar a paz como um dever jurídico do gênero humano. O objetivo do direito kantiano é fundar a justiça e a paz como alicerce e garantia à vida de cada ser humano” (NODARI, 2009, p. 19)

²⁰ Para Joaquín Herrera Flores, os direitos humanos compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana e à prevenção do sofrimento humano (FLORES *apud* LEITE *et al.*, 2017, p.1214).

3 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Corroborando o entendimento de Bobbio (1992), de que os direitos humanos resultou de uma construção histórica que remonta tempos longínquos de luta por igualdade e justiça, imprescindível tratar da evolução histórica da afirmação dos Direitos Humanos, o que se dedicará este tópico.

[...] há um processo que desemboca na consagração de diplomas normativos, com princípios e regras que dimensionam o novo ramo do Direito. No caso dos direitos humanos, o seu cerne é a luta contra a opressão e busca do bem-estar do indivíduo; consequentemente, suas “ideias-âncoras” são referentes à justiça, igualdade e liberdade, cujo conteúdo impregna a vida social desde o surgimento das primeiras comunidades humanas. Nesse sentido amplo, de impregnação de valores, podemos dizer que a evolução histórica dos direitos humanos passou por fases que, ao longo dos séculos, auxiliaram a sedimentar o conceito e o regime jurídico desses direitos essenciais. A contar dos primeiros escritos das comunidades humanas ainda no século VIII a.C. até o século XX d.C., são mais de vinte e oito séculos rumo à afirmação universal dos direitos humanos, que tem como marco a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (RAMOS, 2014, p. 28).

Inicialmente, na civilização, imperou um sistema de regras que buscou coibir impulsos agressivos mediante aplicação de penas e estimular impulsos de colaboração e de solidariedade mediante destinação de prêmios. O Código de Hammurabi, por volta do século XVIII a.C, é uma das mais antigas compilações de leis escritas em toda a história, que reuniu as leis que, até então, eram passadas de geração a geração, oralmente (CASTRO, 2015, p. 66). Segundo Guerra (2017, p. 530), “talvez seja a primeira codificação a consagrar um rol dos direitos comuns a todos os homens, tais como a vida, a propriedade, a honra, a dignidade, a família, [...]”. Nesse contexto, a pena de morte era a punição mais comum, pois a orientação era o brocardo “olho por olho, dente por dente” (retaliação). Segundo Bobbio (1992, p. 56), nesse período, “a figura deôntica originária é o dever, não o direito”.

Para formular esta Lei, Hamurábi baseou-se no princípio da Lei mais antiga, conhecida como “Lei Talião”. Basicamente essa antiga Lei que inspirou a criação do código era orientada pelo “olho por olho, e dente por dente”, rigorosa reciprocidade entre o crime e a pena (retaliação). Na Seção 230, do Código de Hamurábi, por exemplo, se uma casa mal construída causa a morte de um filho do dono da casa, como punição ao construtor, o seu filho será condenado à morte (CASTRO, 2015, p. 53).

O período axial²¹, entre os séculos VIII e II a.C, segundo Comparato (2003, p.9), “é o período no qual pela primeira vez na História, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais”. No entanto, somente vinte e séculos após para que a primeira organização internacional proclamasse, na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Essa convicção de que todos os seres humanos têm direito a serem igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada (COMPARATO, 2003, p. 10).

A eclosão da consciência em relação aos direitos humanos caminhou paralelamente com a ideia de limitação do poder político, ou seja, de que o Estado, notadamente, suas instituições, devem ser utilizadas a serviço do povo e não em benefício daqueles que, transitoriamente, exercem o poder.

De acordo com Guerra (2017, p. 530), antes de se chegar até Grécia e Roma, deve ser levada em consideração a influência filosófico-religiosa da pessoa humana, que pode ser sentida com a propagação das ideias de Buda sobre a igualdade de todos os homens (500 a.C).

Na Grécia, temos a origem da palavra cidadania, que era utilizada para designar os direitos e os deveres dos considerados cidadãos, ou seja, dos indivíduos que viviam na cidade (pólis) e ali participavam ativamente dos negócios e das decisões políticas. O conceito de

²¹ “Período em que coexistiram, sem se comunicarem entre si, alguns dos maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao-Tsê e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero-Isaías em Israel. Período que nasce a filosofia, com a substituição, pela primeira vez na História, do saber mitológico da tradição pelo saber lógico da razão. O homem torna-se, em si mesmo, o principal objeto de análise e reflexão. Surgem as tragédias gregas. Na linha dessa tendência à racionalização, durante o período axial, as religiões tornam-se mais éticas e menos rituais ou fantásticas. A fé monoteísta alcança em Israel sua expressão mais pura no século VI a.C. A relação religiosa torna-se mais pessoal e o culto menos coletivo ou indireto: a grande inovação é que os indivíduos podem, doravante, entrar em contato direto com Deus, sem necessidade da intermediação sacerdotal ou grupal. Por outro lado, em meio à multidão dos mini-Estados e cidades-Estados da época, com culturas locais próprias e em perpétua guerra entre si, começam a ser tecidos laços de aproximação e compreensão mútua entre os diversos povos. Confúcio e Moti fundam as primeiras escolas, às quais acorrem alunos de todas as partes da China. Buda inicia seus longos périplos pelo vasto continente indiano. Os filósofos gregos viajam pela bacia do Mediterrâneo como exploradores e conselheiros de governantes. As primeiras escolas de filosofia instalam-se na Grécia, atraindo discípulos de toda a Hélade. Heródoto narra suas viagens, comparando os diferentes costumes e tradições dos povos, o que ensejou a compreensão da relatividade das civilizações (COMPARATO, 2003, p. 9-10).

cidadania pressupunha, portanto, todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade (CASTRO, 2015, p. 67).

Na Grécia antiga já havia ideias de cidadania, mas não se percebia a noção de ser individual, pois não se indagou, concretamente, sobre a existência de direitos fundamentais do indivíduo em face do Estado e de seus agentes. [...] A economia grega era baseada na guerra e no escravagismo. Desse modo, em tal sociedade não havia igualdade e liberdade para todos. [...] Porém, já se encontravam fragmentos de direitos humanos, que foram importantes para as gerações futuras. [...] (RIBEIRO, 2011, p. 389).

Por sua vez, entre os romanos surge o conceito de coisa pública e a relação entre indivíduo e Estado e, de forma diferente da dos gregos, a limitação do poder político foi alçada graças à instituição de um complexo sistema de controles recíprocos entre os diferentes órgãos políticos (COMPARATO, 2003, p. 28). A sociedade dividia-se em: escravos (prisioneiros de guerras e plebeus endividados), plebeus (população em geral – desde camponeses e agricultores até artesãos e comerciantes), cavaleiros e patrícios (nobres – grandes proprietários de terra que detinham todo o poder real). Importante ressaltar que as lutas engendradas pelos plebeus em face dos patrícios renderam alguns direitos a este estamento social.

O episódio da Revolta do Monte Sagrado (ano 494 a.C.), um dos primeiros registros na história de movimento grevista, promovida pelos plebeus, que abandonaram a velha Roma e se dirigiram ao monte, despertou nos patrícios a importância da classe dos plebeus, esses essenciais à vida econômica e militar de Roma, e os patrícios dialogaram com eles. O Senado revogou a Lei da escravidão por dívidas, devolveu aos plebeus as terras tomadas pelos credores, e foram publicadas as primeiras leis escritas de Roma, a Lei das Doze Tábuas (em 450 a.C.), resultado da longa e persistente reação dos plebeus contra os privilégios dos patrícios. Depois, as Leis - Canuléia, que permitiu o casamento entre plebeus e patrícios (igualdade civil entre patrícios e plebeus); Licínia permitiu o acesso dos plebeus ao consulado; e Olgúnia, autorizou a participação plebeia através de plebiscitos²² (CASTRO, 2015, p. 56).

Importante ressaltar o papel do cristianismo que, por um lado fundou a dignidade do homem como ser individual, racional e livre, criatura de Deus e, por outro lado, fundou a Igreja que, ao defender que todo poder emana de Deus, posiciona-se contra qualquer interferência de outro poder que não seja do Criador. Essas ideias foram importantes para o reconhecimento dos direitos humanos e para a limitação do poder estatal.

²² Plebiscitos: aquilo que a plebe delibera (origem da palavra, aceitação apenas pela plebe) (CASTRO, 2015, p. 57).

Porém, do ponto de vista concreto, demorou para que os direitos do indivíduo fossem garantidos contra os detentores do Poder. Aliás, a própria Igreja, na época da inquisição, cometeu graves ofensas aos direitos humanos. Assim, se o Cristianismo, filosoficamente, contribuiu para o reconhecimento dos direitos do homem, não serviu para assegurá-los na prática, inclusive porque a Igreja muitas vezes foi usada como forma de garantir o domínio da grande massa da população por parte dos detentores do Poder. E mais, conforme mencionado, e não é demais repetir, a própria igreja cristã, na época da Idade Média, foi a principal responsável por uma das maiores violações de direitos humanos já ocorrida em todos os tempos (RIBEIRO, 2011, p. 424).

Na Idade Média, destaca-se a Magna Carta do Rei João Sem Terra, em 15 de junho de 1215. Nessa Carta, estão presentes os elementos essenciais do moderno constitucionalismo: limitação do poder do Estado e a declaração dos direitos fundamentais da pessoa humana (CASTRO, 2015, p.71). A Magna Carta ainda hoje é conhecida como a primeira grande declaração de liberdades das pessoas, apesar de não ser de todos os indivíduos. Inobstante, ter garantido apenas privilégios feudais, aos Barões e ao Alto Clero, tornou essa Carta um marco histórico por garantir as primeiras liberdades clássicas (CASTRO, 2015, p. 71).

Com a decadência do Absolutismo, reis, já sem o mesmo poder que seus antecessores, pactuaram acordos com seus súditos, pelos quais era confirmada a supremacia monárquica mediante concessões a certas classes sociais privilegiadas. A mais conhecida destas Cartas de direitos foi a *Magna Carta Libertatum*, firmada na Inglaterra, em 1215, pelo Rei João Sem Terra, quando este se apresentava enfraquecido por derrotas militares que havia sofrido (RIBEIRO, 2011, p. 424).

Percebe-se, portanto, na Idade Média, a semente da primeira fase dos Direitos Humanos, segundo Comparato (2003):

No embrião dos direitos humanos, portanto, despontou antes de tudo o valor da liberdade. Não, porém, a liberdade geral em benefício de todos, sem distinções de condição social, o que só viria a ser declarado ao final do século XVIII, mas sim liberdades específicas, em favor, principalmente, dos estamentos superiores da sociedade – o clero e a nobreza –, com algumas concessões em benefício do “Terceiro Estado”, o povo (COMPARATO, 2003, p. 29).

Com a ascensão social dos comerciantes, em razão da abertura do comércio marítimo, os burgos, que se localizavam à margem dos castelos medievais, tornaram-se, rapidamente, os “locais de concentração das grandes fortunas mercantis e os centros de irradiação do primeiro capitalismo” (COMPARATO, 2003, p. 29).

Foi nas cidades comerciais da Baixa Idade Média que teve início a primeira experiência histórica de sociedade de classes, onde a desigualdade social já não é

determinada pelo direito, mas resulta, principalmente, das diferenças de situação patrimonial de famílias e indivíduos (COMPARATO, 2003, p. 29).

Esse crescimento da burguesia na Idade Média e, concomitantemente, o período fecundo em invenções técnicas que revolucionaram toda a estrutura produtiva, entre os séculos XI e XIII, na Europa, tais como novas técnicas de irrigação, canais de navegação, moinho d'água, moinho de vento, relógio mecânico, caravelas, bússolas, exigiram um mínimo de segurança e certeza nos negócios que só seria possível com a limitação do poder político.

Esse cenário provocou uma crise de consciência na Europa que fez renascer as ideias republicanas e democráticas, questionando-se, assim, os perigos representados pelo poder absoluto.

Especificamente no século XVII, surge, na França, um novo paradigma, no movimento denominado Iluminismo, que defendia o uso da razão, o seu domínio sobre a visão teocêntrica que dominava na Europa, na Idade Média. O homem, agora como centro, buscava respostas a questões que antes eram justificadas sobretudo pela fé. Acreditavam os iluministas que, se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais a todos, a felicidade comum seria alcançada; que os seres humanos estariam em condições de melhorar esse mundo, mediante introspecção, livre exercício das capacidades humanas e do engajamento político-social. Por essa razão, eles eram contra as imposições de caráter religioso, contra as práticas mercantilistas, contrários ao absolutismo do rei, e aos privilégios conferidos à nobreza e ao clero. Afinal, criticavam as estruturas políticas e sociais absolutistas (CASTRO, 2015, p. 58).

A defesa dos Direitos Humanos surge (DH), basicamente, do ideário liberal burguês, que se apoiava nos pensadores liberais – Espinoza, Locke, Rousseau e Montesquieu²³, na defesa dos direitos pessoais e do patrimônio, mas apenas da burguesia. Surgem os conceitos de liberdades civis e liberdades individuais, que serão reafirmados pela Revolução Francesa, e constituem o embrião da primeira geração dos DH. Na Inglaterra, a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) de 1689²⁴, uma atualização da Magna Carta de 1215, foi resultante da

²³ Os ensinamentos de filósofos como Jean-Jacques Rousseau e Montesquieu, foram essenciais para que se firmasse a ideia da existência de direitos do indivíduo em face do Estado. Desse modo, o contratualismo representou uma “verdadeira reviravolta” na história do pensamento político, na medida em que se entendeu que o Estado surgiu pela própria vontade dos indivíduos, exatamente para suprir suas carências e satisfazer suas necessidades. Assim, o Estado deixou de ser considerado um fato natural que existia independentemente da vontade do indivíduo e passou a ser entendido como um “corpo artificial”, criado por este último para exercer seus direitos mais amplamente (RIBEIRO, 2011, p. 459).

²⁴ Ainda na Inglaterra, em 1689, após a chamada Revolução Gloriosa, com a abdicação do Rei autocrático Jaime II e com a coroação do Príncipe de Orange, Guilherme III, é editada a “Declaração Inglesa de Direitos”, a “*Bill of Rights*” (1689), pela qual o poder autocrático dos reis ingleses é reduzido de forma definitiva. Não é uma declaração de direitos extensa, pois dela consta, basicamente, a afirmação da vontade da lei sobre a vontade

Revolução Gloriosa, que concluiu o período da “Revolução Inglesa”, iniciada em 1640 (CASTRO, 2015, p. 73).

A Revolução Inglesa teve como ponto culminante a afirmação do Parlamento e a implantação de uma monarquia constitucional, parlamentar, com a redução dos poderes do rei e com a ampliação dos poderes do parlamento. Estavam lançadas as bases do modelo de organização política que inspiraria o ocidente pelos séculos afora (CASTRO, 2015, p. 58).

Os ideais políticos iluministas influenciaram e fundamentaram a Declaração de Independência dos EUA (1776)²⁵, materializados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789 – Revolução Francesa)²⁶.

Nesse momento, pode-se vislumbrar a segunda fase dos Direitos Humanos, na medida em que se defende a liberdade, no sentido de autonomia, participação dos membros da comunidade no poder político, isto é, liberdade no Estado, além da defesa dos próprios direitos econômicos. A Revolução aboliu a servidão humana, os direitos feudais, e proclamou os princípios da Revolução Francesa "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" (Liberté, Egalité, Fraternité). Ademais, a partir da Revolução Francesa, ocorreu a origem efetiva dos direitos fundamentais relacionada à sua positivação na ordem constitucional (CASTRO, 2015, p. 74).

Porém, como bem frisa Paulo Bonavides (1980), na Revolução Francesa, triunfou apenas o Liberalismo, não a democracia. O Estado Liberal, omissos em relação aos problemas sociais e econômicos, preocupou-se apenas com a manutenção da ordem e a manutenção da soberania (poder de polícia e forças armadas). Predominou o pensamento econômico do puro capitalismo, o *laissez-faire*, a livre concorrência, a liberdade do mercado, sem interferência estatal. A base fundamental desse tipo de

absolutista do rei. Entre seus pontos, estabelece-se “que é ilegal o pretendido poder de suspender leis, ou a execução de leis, pela autoridade real, sem o consentimento do Parlamento”; “que devem ser livres as eleições dos membros do Parlamento” e que “a liberdade de expressão, e debates ou procedimentos no Parlamento, não devem ser impedidos ou questionados por qualquer tribunal ou local fora do Parlamento” (RAMOS, 2014, p.34).

²⁵ A Declaração de Independência dos EUA, de início, não continha uma declaração de direitos fundamentais, mas, para ser ratificada por, pelo menos, nove dos treze Estados recém-independentes, foi acrescentada de uma “Carta de Direitos” que assegurava, entre outras coisas, a liberdade de culto e religião, a inviolabilidade de domicílio, o direito de defesa, o princípio do juiz natural, o devido processo legal, o direito à propriedade, o princípio da igualdade, a proibição da escravidão e o direito ao sufrágio (RIBEIRO, 2011, p. 488).

²⁶ Com efeito, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada na Assembleia Nacional Francesa de 26 de agosto de 1789, ao contrário da americana, que visava o bem comum da sociedade como um todo, pretendeu-se afirmar e declarar, prioritariamente, os direitos do indivíduo em face do Estado (RIBEIRO, 2011, p.488). O núcleo da Declaração francesa encontra-se em seus três primeiros artigos. No primeiro é estabelecido que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. No art. 2º são assegurados os direitos à liberdade, à propriedade, à segurança e de resistência à opressão. Por fim, no art. 3º é contemplado o direito à liberdade, sendo que é previsto o direito de se fazer tudo o que não prejudique os demais e que ninguém é obrigado a fazer o que a lei não ordena ou a só ter que fazer o determinado pela lei (RIBEIRO, 2011, p. 497).

Estado, nos séculos XVII e XVIII, é o direito de propriedade, absoluto, intocável (CASTRO, 2015, p. 59).

Na Idade Contemporânea (da Revolução Francesa 1789, até os dias atuais), com o incremento do Liberalismo e da Revolução Industrial (a partir do século XIX), que combinou diversos fatores, notadamente o liberalismo econômico, a acumulação de capitais, e uma série de invenções (como o motor a vapor), a exploração da mão de obra trabalhadora intensificou-se.

Os trabalhadores laboravam sem qualquer proteção social ou legal, em jornadas diárias trabalhistas em torno de 12 a 18 horas, por vezes chegando a 20, por salários miseráveis, resultando em uma diminuição sobremaneira da expectativa de suas vidas (CASTRO, 2015, p. 60).

E, sob a égide de um Estado Liberal Clássico, que não intervinha de forma positiva nesse tipo de relações privadas entre operários e patrões, saiu totalmente de seu controle a crescente situação de extrema pobreza e desigualdade social.

Diante das manifestações dos trabalhadores, sem a proteção do Estado ausente (observa-se que, nesse contexto, Marx e Engels, em 1848, escreveram o Manifesto do Partido Comunista, conclamando os trabalhadores para unirem-se na defesa de seus interesses), diante das duas revoluções de cunho socialista (a Revolução Russa e a Revolução Mexicana, de 1917), da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, o Estado, de mero espectador passou a ator, a atuar a serviço do bem comum, foi obrigado a sair da passividade em que se viu imerso ao longo de quase dois séculos (CASTRO, 2015, p. 60).

Diante do clamor por um Estado intervencionista, nasce o Estado Social ou Estado de Bem-Estar Social (“Welfare State”), que se obrigava a implementar um sistema de previdência e de seguros sociais, de seguro desemprego, de habitação e educação às suas populações pauperizadas.

Foi o Estado obrigado a dirigir, a traçar normas, ao mesmo tempo restringindo um tanto o indivíduo em sua autonomia contratual e contemplando interesses sociais, através da intervenção nas atividades econômicas. O grande marco do surgimento deste modelo de Estado são as Constituições Mexicana, de 1917 e a de Weimar, de 1919 (CASTRO, 2015, p. 61).

No Século XX, episódios como os totalitarismos de direita e de esquerda e os flagelos resultantes da Segunda Guerra Mundial fizeram ressurgir a busca por novos fundamentos para os direitos subjetivos, além do direito positivo, já que este, por si só, se demonstrou

incompleto. Um dos frutos desse novo período foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), proclamada pela ONU. Seu primeiro artigo afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Nas palavras de Bobbio (1992, p. 28), “somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima”, ou seja, no sentido em que universal não significa algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. O autor continua seu raciocínio, enfatizando o caráter universal e positivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

[...] a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado. (BOBBIO, 1992, p. 29-30)

Não se olvida que há críticas em relação aos conceitos formais e abstratos da DUDH que se entende que estão a serviço da burguesia, de ter foco nos direitos individuais e de não ter força jurídica vinculativa. No entanto, é forçoso convir que possui força vinculativa em sentido político e moral, além, de representar um marco histórico em busca da universalização dos direitos humanos em um ambiente totalmente inóspito cercado pela lacuna que separa o Norte-Sul do planeta, pelo fundamentalismo religioso (rivalidades histórico-culturais) principalmente no final do século XX, pelos resquícios da Guerra Fria, exacerbação do micronacionalismo, aumento do número de refugiados e de populações deslocadas, o desemprego crescente e o ressurgimento, no Ocidente, de partidos ultranacionalistas, que apresentavam tendências de xenofobia.

Na América Latina²⁷, segundo Ribeiro (2011, p.608),

²⁷ A análise do sistema interamericano de proteção dos direitos humanos demanda sejam considerados o seu contexto histórico, bem como as peculiaridades da região. Trata-se de uma região marcada por elevado grau de exclusão e desigualdade social ao qual se somam democracias em fase de consolidação. A região ainda convive com as reminiscências do legado dos regimes autoritários ditatoriais, com uma cultura de violência e de impunidade, com a baixa densidade de Estados de Direito e com a precária tradição de respeito aos direitos humanos no âmbito doméstico. Dois períodos demarcam, assim, o contexto latino-americano: o período dos regimes ditatoriais e o período da transição política aos regimes democráticos, marcado pelo fim das ditaduras militares na década de 80, na Argentina, no Chile, no Uruguai e no Brasil. Ao longo dos regimes ditatoriais

[...] devido à política de exploração que esta foi submetida desde a invasão europeia e até em razão dos regimes ditatoriais que aqui se estabeleceram posteriormente [...], os direitos fundamentais foram pouco obedecidos, sendo que somente nas últimas décadas as conquistas do cidadão começaram a caminhar (RIBEIRO, 2011, p.608).

A América, com suas características de Civilização e Cultura próprias, deu os seus primeiros passos em direção à união de Estados para a organização de um Sistema Regional de Proteção aos Direitos Humanos somente no final do século XIX.

Todavia, somente, no final do século XIX, com a projeção dos Estados Unidos, no plano internacional, é que se inicia a efetiva construção do Sistema Interamericano; e, torna-se possível visualizar seus antecedentes diretos. Precisamente, em 1889, quando os Estados Americanos decidiram se reunir, periodicamente, a convite dos Estados Unidos, para criar um Sistema Compartilhado de Normas e Instituições, temos, como marco a Primeira Conferência Internacional Americana, em Washington, D.C., realizada de outubro de 1889 a abril de 1890. A primeira de uma série de Conferências, pelas quais foi se erguendo o Sistema Interamericano. Apesar de cada qual possuir seus próprios interesses, naquele momento, constituiu-se uma aliança entre os Estados Unidos e a América Latina. Os Países Latino-americanos tinham, como interesse prioritário, a segurança, necessária entre os conflitos dos países da região; e, a preocupação, cada vez maior, nas intervenções norte americanas, nesses países. Por sua vez, os Estados Unidos tinham, como objetivo, convencer os países latino-americanos em criar uma zona de preferências comerciais, acompanhada de um sistema de solução de controvérsias. Como frutos dessa aliança, várias Conferências foram realizadas. Dentre elas, destaca-se, em 1945, a Conferência de Chapultepec; sugerindo uma espécie de redefinição continental; e, anunciando o reconhecimento internacional dos Direitos Humanos; e, a IX Conferência Internacional Americana, celebrada, de 30 de março a 02 de maio de 1948, em Bogotá; criando a Carta da Organização dos Estados Americanos; e, dando concretude à Organização dos Estados Americanos (OEA) (BORGES, 2018, p. 102).

que assolaram os Estados da região, os mais básicos direitos e liberdades foram violados, sob as marcas das execuções sumárias; dos desaparecimentos forçados; das torturas sistemáticas; das prisões ilegais e arbitrárias; da perseguição político-ideológica; e da abolição das liberdades de expressão, reunião e associação. Nas lições de Guillermo O'Donnell: "É útil conceber o processo de democratização como um processo que implica em duas transições. A primeira é a transição do regime autoritário anterior para a instalação de um Governo democrático. A segunda transição é deste Governo para a consolidação democrática ou, em outras palavras, para a efetiva vigência do regime democrático". Nesse sentido, sustenta-se que, embora a primeira etapa do processo de democratização já tenha sido alcançada na região – a transição do regime autoritário para a instalação de um regime democrático –, a segunda etapa do processo de democratização, ou seja, a efetiva consolidação do regime democrático, ainda está em curso. Isto significa que a região latino-americana tem um duplo desafio: romper em definitivo com o legado da cultura autoritária ditatorial e consolidar o regime democrático, com o pleno respeito aos direitos humanos, amplamente considerados – direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Como reitera a Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993, há uma relação indissociável entre democracia, direitos humanos e desenvolvimento. Ao processo de universalização dos direitos políticos, em decorrência da instalação de regimes democráticos, deve ser conjugado o processo de universalização dos direitos civis, sociais, econômicos e culturais. Em outras palavras, a densificação do regime democrático na região requer o enfrentamento do elevado padrão de violação aos direitos econômicos, sociais e culturais, em face do alto grau de exclusão e desigualdade social, que compromete a vigência plena dos direitos humanos na região, sendo fator de instabilidade ao próprio regime democrático. É à luz destes desafios que há de ser compreendido o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2016, p. 1507).

Considerando-se o elevado grau de exclusão e de desigualdade social, com altos índices de criminalidade, reconhecido histórico de Regimes Ditatoriais antidemocráticos; com culturas violentas, que ameaçavam a prevalência do Estado de Direito, os Estados Americanos anteciparam-se e foram os pioneiros em criar o primeiro Documento Internacional, do século XX, a reconhecerem os Direitos Humanos.

A DADDH, também de 1948, antecedeu, em sete meses, a DUDH, indicando o quão presentes e diligentes estavam os Estados Americanos no contexto internacional (BORGES, 2018, p.103). Todavia, é preciso ter claro que ambos os sistemas, regional e universal, não se contradizem, pelo contrário, se complementam (BORGES, 2018, p. 105).

Um longo processo foi percorrido até se chegar à organização do Sistema Americano como hoje é concebido. Inicialmente, é preciso entender a instauração da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (COMIDH), em 1959, que tinha como objetivo promover e assegurar os Direitos Humanos na América. A Comissão se constituiu como o primeiro mecanismo de promoção no Sistema Regional²⁸. Por sua vez, a segunda grande etapa ocorreu com a positivação da Convenção Americana de Direitos Humanos (CONADH), mais conhecida como Pacto de São José da Costa Rica, em 1969. Entretanto, essa etapa entrou em vigor somente no dia 18/07/1978, elencando inúmeros direitos e criando a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CORIDH), com a finalidade de fortalecer a proteção dos participantes, por meio de uma jurisprudência vigorosa (BORGES, 2018, p. 107).

²⁸ [...] os casos submetidos à Comissão Interamericana têm apresentado relevante impacto no que tange à mudança de legislação e de políticas públicas de direitos humanos, propiciando significativos avanços internos. A título ilustrativo, cabe menção a oito avanços: a) os casos de violência policial, especialmente denunciando a impunidade de crimes praticados por policiais militares, foram fundamentais para a adoção da Lei n. 9.299/96, que determinou a transferência da Justiça Militar para a Justiça Comum do julgamento de crimes dolosos contra a vida cometidos por policiais militares; b) casos envolvendo tortura e desaparecimento forçado encorajaram a adoção da Lei n. 9.140/95, que estabeleceu indenização aos familiares dos mortos e desaparecidos políticos; c) caso relativo a assassinato de uma jovem estudante por deputado estadual foi essencial para a adoção da Emenda Constitucional n. 35/2001, que restringe o alcance da imunidade parlamentar no Brasil; d) caso envolvendo denúncia de discriminação contra mães adotivas e seus respectivos filhos – em face de decisão definitiva proferida pelo Supremo Tribunal Federal que negou direito à licença-gestante à mãe adotiva – foi também fundamental para a aprovação da Lei n. 10.421/2002, que estendeu o direito à licença-maternidade às mães de filhos adotivos; e) o caso que resultou na condenação do Brasil por violência doméstica sofrida pela vítima (Caso Maria da Penha Maia Fernandes) culminou na adoção da Lei n. 11.340/2006 (“Lei Maria da Penha”), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; f) os casos envolvendo violência contra defensores de direitos humanos contribuíram para a adoção do Programa Nacional de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos; g) os casos envolvendo violência rural e trabalho escravo contribuíram para a adoção do Programa Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo; e h) casos envolvendo direitos dos povos indígenas foram essenciais para a demarcação e homologação de suas terras (PIOVESAN, 2016, p. 1612).

Frise-se que o Pacto de São José da Costa Rica foi recepcionado pelo Ordenamento Jurídico brasileiro de forma bastante singular, por força do § 2º, do Art. 5º, da Constituição Federal, ocupando o topo de forma conjunta a Constituição Federal e influenciando sobre o Controle de Convencionalidade Nacional.

Importante ressaltar que entre a COMIDH e a CORIDH não há hierarquia, mas, sim, uma diferença de competências e atribuições. A Comissão Interamericana é composta por sete membros naturais de qualquer Estado membro da OEA, eleitos pela Assembleia Geral para um mandato de quatro anos, cabendo uma reeleição. Esses membros devem possuir “alta autoridade moral e reconhecido saber em matéria de direitos humanos” (GUERRA, 2017, p. 590). A COMIDH é um órgão tanto da OEA, como da Convenção Americana, possuindo competência frente aos membros de uma e de outra e aplicando os direitos consagrados na Declaração Americana e na Convenção, respectivamente (BORGES, 2018).

Em termos de processamento, a COMIDH, ao receber petição de denúncia, que pode ser formulada por qualquer indivíduo, Estado-parte ou Organização Não Governamental, promoverá o estudo de admissibilidade, que consiste, especialmente, em certificar o esgotamento de recursos internos, salvo em caso de injustiça ou injustificada demora legal. Doravante, a Comissão, em observância aos princípios do contraditório e da ampla defesa, oportuniza ao acusado manifestar-se quanto à denúncia recebida e, ao final, conclui, em um Relatório de Recomendação de Conduta²⁹, que, se não for voluntariamente cumprido, será enviado à Corte para ser executado (BORGES, 2018, p. 116).

Conforme Regulamento³⁰, compete a COMIDH, dentre outras atribuições: a) solicitar a adoção de medidas cautelares aos Estados e a adoção de medidas provisórias à CORIDH, sendo o único órgão que apresenta casos na Corte; b) realizar audiências e reuniões de trabalho sobre os casos; c) relatorias temáticas - por países e de interesse regional; d) realizar conferências e seminários; e) realizar visitar *in loco* para investigar situações específicas.

²⁹ Como exemplo, destaca-se atuação recente da COMIDH (Julho de 2020), que acolhendo manifestação feita pela Hutukara Associação Yanomami e pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), decidiu notificar o governo Brasileiro a tomar providências para assegurar a saúde de povos indígenas no contexto pandêmico. Referida atuação reforçou e deu destaque às questões indígenas e à necessidade de políticas públicas para essa população, consequentemente, a repercussão não se deu apenas em âmbito nacional ou regional, mas reforçou questionamentos já existentes por parte de atores europeus, por exemplo, pressionando o Estado Brasileiro (BORGES *et al.*, 2021, p.83-84).

³⁰ Disponível em: <http://www.cidh.oas/Basicos/Portugues/u.Regulamento.CIDH.htm>. Acesso em 05/04/2021.

A defesa dos Direitos Humanos, frente ao Sistema Interamericano de Proteção, mediante o procedimento bifásico, determinado na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, com atuação da Comissão; e, posteriormente, da Corte Interamericana de Direitos Humanos, apresenta caráter supletivo ao Direito Nacional; podendo-se a ele recorrer, apenas, quando esgotados os recursos disponibilizados, no Ordenamento Interno. O Sistema de Proteção Regional é, portanto, subsidiário [...] (CAMBI; NEVES, 2018).

Por sua vez, a CORIDH, que se apresenta como instituição judicial independente e autônoma (GUERRA, 2017, p. 594), é composta por sete juízes nacionais de qualquer dos Estados membros da OEA, eleitos a título pessoal dentre juristas da mais “alta autoridade moral, de reconhecida competência em matéria de direitos humanos”. De acordo com Guerra (2017), estes são eleitos para um mandato de seis anos, admitindo-se uma reeleição, em votação secreta, e pelo voto da maioria absoluta dos Estados-Partes na Convenção, na Assembleia Geral da Organização, de uma lista de candidatos propostos pelos mesmos Estados (GUERRA, 2017, p. 594). A CORIDH, além de trabalhar no processamento e na condenação dos Estados (função contenciosa), é responsável pelo Controle de Convencionalidade Interamericano (função consultiva).

Decorre-se então, que a missão primeira da Corte é levar a cabo o “controle de convencionalidade”; comparando a norma de direito interno, face aos instrumentos internacionais concernentes à proteção dos direitos humanos, nos Estados americanos; com isso, verificando se os preceitos da legislação doméstica violam ou não tais documentos. Nessas consultas os Estados membros da OEA solicitam a opinião da Corte sobre a compatibilidade entre qualquer das leis internas e os instrumentos internacionais; ou solicitam consultas sobre a interpretação que deve ser aplicada a um determinado tratado internacional. [...] A função consultiva, com base no artigo 64 da Convenção Americana, tem possibilitado à Corte se pronunciar-se sobre questões de grande relevância tanto para a proteção internacional dos direitos humanos; como para o próprio ordenamento jurídico internacional. A jurisprudência da Corte em matéria consultiva tem lançado as bases para a adequada interpretação dos tratados de direitos humanos, em especial da Convenção Americana (BORGES, 2018, p. 124-125).

Em eventual condenação por violação de direitos humanos, a CORIDH poderá condenar os Estados-partes da Convenção Americana que reconhece expressamente a jurisdição da Corte, ao pagamento de indenizações à vítima, determinar que os Estados alterem as suas leis ou criem novas por estarem em desacordo com a Convenção; exigir a anulação ou execução de uma decisão judicial doméstica; e, até mesmo, determinar que execute medidas compensatórias, como a construção de escolas, hospitais, memoriais às vítimas etc. (BORGES, 2018, p. 129 *apud* LIMA, 2019, p. 32).

Ressalta-se que as sentenças da Corte são

[...] obrigatórias e tem carácter imperativo para os Estados envolvidos nos casos objeto de julgamento; como suas jurisprudências e critérios estabelecidos ao interpretar a Convenção e outros instrumentos de proteção, pertencentes a sua competência material, são vinculantes a todos os Estados-partes da Convenção Americana. O carácter vinculativo é abrangente; envolvendo interpretações oriundas tanto de opiniões consultivas, como de sentenças nos casos contenciosos e, quando envolvam interpretação de norma, as resoluções sobre medidas provisórias e de cumprimento de sentenças. Em conformidade ao princípio da boa-fé, os Estados-partes da Convenção Americana manifestaram sua vontade em aderir ao tratado soberanamente; como parte das prerrogativas nacionais; assumindo os deveres e reconhecendo internamente os direitos convencionais. [...] Por isso, as decisões da Corte devem produzir efeitos jurídicos imediatos e obrigatórios no âmbito dos ordenamentos jurídicos internos; cabendo aos Estados sua fiel execução e cumprimento (BORGES, 2018, p. 131).

Segundo Borges (2018, p. 131), “há um melhor cumprimento das sentenças da Corte do que das resoluções da Comissão, porém, ressalta que há relutância dos Estados violadores em realizar alguns componentes da sentença”. Assim,

[...] apesar dos Estados usualmente cumprirem as reparações referentes a indenizações de carácter pecuniário, se mostram relutantes ou extremamente lentos em realizar componentes reparadores importantes da sentença, tais como: investigações internas, persecução penal dos perpetradores de violações, reformas constitucionais ou legislativas e a criação de mecanismos internos para lidar com certos tipos de violações (BORGES, 2018, p. 131).

De acordo com o site oficial da OEA³¹ que, dentre vários conteúdos, oferece dados estatísticos sobre a Comissão Interamericana, em relação a cada ano e a cada Estado, o Brasil, no ano de 2017, ocupou a quinta posição em relação a petições recebidas em seu desfavor, sendo 131 petições, que ser considerado um número baixo, haja vista as condições precárias de acesso à Justiça, notadamente, em relação às pessoas em situação de vulnerabilidade.

Cabe pontuar que o Brasil, signatário do Pacto de São José da Costa Rica, ratificou a sua adesão, por meio do Decreto n.678, de 06/11/1992; e manifestou-se pela aceitação da competência da Corte Americana, por meio do Decreto n.89, de 3/12/1998, e do Decreto n.4463, de 8/11/2002, que promulgou a Declaração de Reconhecimento da Competência Obrigatória da Corte Interamericana em todos os casos relativos à interpretação ou aplicação da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (GUERRA, 2017, p. 602). Em razão de seu porte territorial, populacional e econômico, o país é um dos principais membros, além de

³¹ Site oficial da OEA: www.oas.org

ser presente e atuante no Sistema, com destaque para o caso Maria da Penha³², na Comissão Interamericana³³, que se desencadeou na elaboração, pelo país, da Lei Maria da Penha (Lei 13.340/06)³⁴; hoje, uma das mais conhecidas Leis Nacionais (LIMA, 2019, p. 35).

³² [...] Maria da Penha, vítima de duas tentativas de homicídio cometidas por seu então companheiro, em seu próprio domicílio, em Fortaleza, em 1983. Os tiros contra ela disparados (enquanto dormia), a tentativa de eletrocutá-la, as agressões sofridas ao longo de sua relação matrimonial culminaram por deixá-la paraplégica aos 38 anos. Apesar de condenado pela Justiça local, após quinze anos o réu ainda permanecia em liberdade, valendo-se de sucessivos recursos processuais contra decisão condenatória do Tribunal do Júri. A impunidade e a inefetividade do sistema judicial diante da violência doméstica contra as mulheres no Brasil motivaram, em 1998, a apresentação do caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), por meio de petição conjunta das entidades CEJIL-Brasil (Centro para a Justiça e o Direito Internacional) e CLADEM-Brasil (Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher). Em 2001, após dezoito anos da prática do crime, em decisão inédita, a Comissão Interamericana condenou o Estado brasileiro por negligência e omissão em relação à violência doméstica [...] (PIOVESAN, 2016, p. 6200).

³³ Considerado um precedente de destaque e sucesso pela atuação da sociedade civil no sentido de garantir a implementação das recomendações feitas pela COMIDH é o caso Maria da Penha (2001). A denúncia perante o SIDH, dada a violência doméstica sofrida por Maria da Penha sem que houvesse a devida resposta por parte do Judiciário brasileiro, resultou no Relatório n.54, de 2001 da COMIDH, que trouxe uma série de recomendações, dentre as quais destacam-se a recomendação para simplificação dos procedimentos judiciais penais, a multiplicação do número de delegacias policiais especiais para a defesa dos direitos da mulher, a capacitação e sensibilização dos funcionários judiciais e policiais especializados para que compreendam a importância de não tolerar a violência doméstica [...] (BORGES *et al.*, 2021, p.89).

³⁴ Site Oficial do Instituto Maria da Penha: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>

4 POR UMA NOVA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos têm representado a linguagem incontestável da dignidade humana, no entanto, em que pese essa concepção hegemônica, convive-se com uma realidade perturbadora e paradoxal, qual seja, que a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas, tão somente, objeto de discurso de direitos humanos.

Nesse vagar, segundo Santos (2014, p. 419), deve-se “pois começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados, e dos discriminados ou, se pelo contrário, a tornam mais difícil?”

De acordo com o ilustre autor, uma resposta a essa pergunta independe, pois a verdade é que a linguagem hegemônica dos direitos humanos é algo incontornável, e o que se pode fazer é ser utilizada pelos grupos sociais oprimidos a fim de subverter a opressão consolidada e legitimada por essa hegemonia. Em outras palavras, haveria uma proposta contra hegemônica?

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à sua matriz liberal e ocidental (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 428).

Os direitos humanos vinculados à sua matriz liberal privilegiam os direitos civis e políticos em detrimento dos direitos coletivos, como os direitos econômicos e sociais, de viés marxista ou socialista.

Para Boaventura de Souza Santos (2014, p. 441), os direitos humanos, enquanto discurso de emancipação social, foram historicamente concebidos para vigorar somente nas sociedades metropolitanas, isto é, as realidades e práticas existentes nas colônias não poderiam contrapor à universalidade das realidades e práticas que vigoravam na metrópole, privilegiando-se, assim, as versões dominantes da modernidade ocidental. Todavia, esse contexto presente no colonialismo histórico ainda persiste, sob outras formas, como, por exemplo, neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 441).

Durante a era moderna, os europeus conquistaram grande parte do globo com o pretexto de disseminar uma cultura ocidental superior. Foram tão bem sucedidos que, pouco a pouco, bilhões de pessoas começaram a adotar partes significativas dessa cultura. Indianos, africanos, árabes, chineses e maoris aprenderam francês, inglês e espanhol. Começaram a acreditar em direitos humanos e no princípio de autodeterminação e adotaram ideologias ocidentais como liberalismo, capitalismo, comunismo, feminismo e nacionalismo. Durante o século XX, grupos locais que haviam adotado valores ocidentais reivindicaram igualdade em relação a seus conquistadores europeus em nome desses mesmos valores. Muitas lutas anticolonialistas foram travadas sob as bandeiras da autodeterminação, do socialismo e dos direitos humanos, todas legados ocidentais (HARARI, 2018, p. 273).

A compreensão do mundo não pode se resumir a uma compreensão ocidental, de modo que as diversidades regionais devem ser consideradas e não reprimidas com o discurso que contradiz os direitos humanos universais. Nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2014):

Embora plenamente aceite pelo pensamento político hegemônico, especialmente no Norte global, esta resposta reduz o mundo ao entendimento que o ocidente tem dele, ignorando ou trivializando deste modo experiências culturais e políticas decisivas em países do Sul global. Este é o caso dos movimentos de resistência contra a opressão, marginalização e exclusão que têm vindo a emergir nas últimas décadas e cujas bases ideológicas pouco ou nada têm a ver com as referências culturais e políticas ocidentais dominantes ao longo do século XX. Estes movimentos não formulam as suas demandas em termos de direitos humanos, e, pelo contrário, frequentemente formulam-nas de acordo com princípios que contradizem os princípios dominantes dos direitos humanos. Estes movimentos encontram-se frequentemente enraizados em identidades históricas e culturais multisseculares, incluindo muitas vezes a militância religiosa. Sem pretender ser exaustivo, menciono apenas três destes movimentos, com significados políticos muito distintos: os movimentos indígenas, particularmente na América Latina; os movimentos de camponeses na África e na Ásia; e a insurgência islâmica. Apesar das enormes diferenças entre eles, estes movimentos comungam do fato de provirem de referências políticas não ocidentais e de se constituírem como resistência ao domínio ocidental (SANTOS, 2014, p. 561).

Nesse sentido, em que pese a concepção convencional de direitos humanos que são direitos frutos do Iluminismo do século XVIII, da Revolução Francesa em 1789 e da Revolução Americana, não se pode olvidar que

[...] desde então até aos nossos dias, os direitos humanos foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios. No século XVIII, por exemplo, os direitos humanos eram parte integrante dos processos revolucionários em curso e foram uma das suas linguagens. Mas também foram usados para legitimar práticas que consideramos opressivas se não mesmo contrarrevolucionárias (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 483).

Santos e Chauí (2014), com a proposta de globalização alternativa ou contra hegemônica, entendem ser possível alcançar um caráter mais redistributivo sintetizando seu famoso aforismo: “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, CHAUI, 2014). Dito de outro modo, a proposta de globalização alternativa ou contra hegemônica é de caráter redistributivo baseado, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença.

Para Boaventura de Souza Santos, duas são as práticas que exemplificam o ideal buscado nessa proposta: o Fórum Mundial Social e a redefinição dos Direitos Humanos. Em relação ao Fórum Mundial Social, Santos (2014, p. 297) enumera quatro afirmações essenciais, quais sejam, “uma concepção muito ampla de poder e opressão”, a “equivalência entre os princípios da igualdade e do reconhecimento da diferença”, “o privilégio da revolta e do inconformismo em detrimento da revolução” e “um novo internacionalismo [...] que celebra diversidade social, cultural e política”. No que tange aos Direitos Humanos, Santos (2014, p.302), por meio de “diálogo e da ação transnacionalmente organizada de grupos de oprimidos [...] que se distinguirá uma política emancipatória de uma política meramente regulatória, buscando um “universalismo concreto” construído por meio de diálogos interculturais sob diferentes concepções de dignidade humana”.

A crítica à política é meramente regulatória porque, sob a perspectiva da emancipação, tem ocasionado inúmeras contradições que perpassam os Direitos Humanos, como, por exemplo, o conceito de sujeito de direito que, segundo Santos (2014, p. 302), tem servido, “no plano da regulação, para o exercício legal da violência e da coação de indivíduos e coletividades [...]”.

Boaventura de Souza Santos (2014, p. 381) ainda faz uma recusa à ideologia do multiculturalismo por esta “pressupor a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde se impõe”. Em oposição ao multiculturalismo, Santos (2014, p. 387) propõe a interculturalidade, “que pressupõe a pluralidade cultural coletiva, o reconhecimento recíproco e o enriquecimento mútuo entre as várias culturas que partilham um campo determinado de interação”.

À medida que avançamos no século XXI, o nacionalismo perde terreno rapidamente. Cada vez mais pessoas acreditam que toda a humanidade é fonte legítima de autoridade política, e não composta por membros de nações específicas, e que a garantia dos direitos humanos e a proteção dos interesses de toda a espécie humana devem nortear a política (HARARI, 2018, p. 280).

Nessa linha, Flores (2009, p. 160) propõe uma prática intercultural que considera os direitos inseridos em seus contextos, espaços e possibilidades de luta pela hegemonia e em “estreita conexão com outras formas culturais, de vida, de ação, etc.”, em oposição aos discursos multiculturalistas conservadores ou liberais. Por exemplo, se quisermos encarar o fenômeno dos fluxos migratórios sob essa perspectiva da interculturalidade, devemos, primeiramente, resistir ao discurso que “reduz o tema migratório a uma luta contra o tráfico ilegal de seres humanos” (FLORES, 2009, p. 161), à “postura de considerar as migrações como um problema policial e de controle de fronteiras” (FLORES, 2009, p. 161) e, por fim, a “considerar a realidade” da imigração e do contato entre culturas como a principal geradora de problemas sociais na época em que vivemos” (FLORES, 2009, p. 161), para, doravante, reconhecer: 1) que o “mundo se caracteriza basicamente por desequilíbrios profundos, tanto em relação a liberdades civis como a direitos sociais, econômicos e culturais” (FLORES, 2009, p. 161), 2) que as “fronteiras são mecanismos essenciais para manter as desigualdades entre as nações” (FLORES, 2009, p. 161) e 3) que o “controle das fronteiras representa a linha crítica de divisão entre o mundo desenvolvido e as periferias econômicas crescentemente subordinadas” (FLORES, 2009, p. 161).

Os direitos humanos no mundo contemporâneo necessitam dessa visão complexa, dessa racionalidade de resistência e dessas práticas interculturais, nômades e híbridas para superar os obstáculos universalistas e particularistas que impedem sua análise comprometida há décadas. Os direitos humanos não são unicamente declarações textuais. Também não são produtos unívocos de uma cultura determinada. Os direitos humanos são os meios discursivos, expressivos e normativos que pugnam por reinserir os seres humanos no circuito de reprodução e manutenção da vida, nos permitindo abrir espaços de luta e de reivindicação. São processos dinâmicos que permitem a abertura e a conseguinte consolidação e garantia de espaços de luta pela dignidade humana (FLORES, 2009, p. 163).

4.1 As tensões nos direitos humanos por Boaventura de Souza Santos

Importante ressaltar as nove tensões nos direitos humanos distinguidas por Boaventura de Souza Santos e por Marilena Chauí (2014, p. 583), quais sejam: a tensão entre o universal e o fundacional; entre o individual e o coletivo; entre o Estado e o anti-Estado e o seu desdobramento na questão das gerações de direitos humanos; entre o secular e o pós-secular; entre direitos humanos e deveres humanos; entre a razão de Estado e a razão dos direitos;

entre os direitos dos humanos e os direitos dos não humanos; entre igualdade e reconhecimento da diferença e entre desenvolvimento e autodeterminação.

Para compreender a primeira tensão, é preciso, primeiramente, distinguir os conceitos entre universal e fundacional. Universal é tudo aquilo que é válido independentemente dos contextos de lugar e tempo. O fundacional, diversamente, é válido por ser único, por possuir uma identidade específica com memória, história e raízes. É essa primeira tensão que está na origem da tensão entre o princípio da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença e entre o princípio do desenvolvimento e o da autodeterminação. É interessante notar que o que é universal hoje já foi fundacional, como, por exemplo: a “hegemonia econômica, política, militar e cultural do ocidente nos últimos cinco séculos conseguiu transformar o que era (ou se supunha ser) único e específico desta região do mundo em algo universal e geral” (SANTOS, CHAUÍ, 2014, p. 600).

Para superação dessa dicotomia entre universal/fundacional, segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p. 606), há dois movimentos que se apresentam: 1) “a contestação do universalismo eurocêntrico” e 2) “a emergência de concepções alternativas de valores últimos, válidos em outros contextos culturais”.

A segunda tensão, entre direitos individuais e coletivos, já pode ser percebida na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que é a primeira grande declaração do século passado e só traz dois sujeitos de direito: o indivíduo e o Estado. Assim, povos, nações, comunidades que não tinham Estado não eram sujeitos de direito, bem como seus indivíduos, que estavam sujeitos a uma dominação coletiva e sob sujeição coletiva, e, portanto, não eram iguais perante o direito.

Isto não foi contemplado pela declaração num momento alto do individualismo burguês, num tempo em que o sexismo³⁵ era parte do senso comum, em que a orientação sexual era tabu, em que a dominação classista era um assunto interno de cada país e em que o colonialismo ainda tinha força como agente histórico, apesar do profundo abalo sofrido com a independência da Índia. Com o passar do tempo,

³⁵ O sexismo, que, em linhas gerais, é a atitude de discriminação baseada no sexo somente foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1979, com a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, sendo que a Declaração sobre a eliminação da discriminação contra a mulher somente entrou em vigor em 3 de setembro de 1981. Em seu artigo 1º, para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher independentemente de seu estado civil com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos: político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

também o sexismo, o colonialismo³⁶ e outras formas mais cruas de dominação de classe foram sendo reconhecidos como dando azo a violações dos direitos humanos. A partir dos anos 1960, as lutas anticoloniais tornaram-se parte da agenda das Nações Unidas. Contudo, tal como era entendida nesse tempo, a autodeterminação dizia apenas respeito aos povos sujeitos ao colonialismo europeu. O exercício da autodeterminação assim entendida deixou muitos povos na condição de internamente colonizados. Os povos indígenas de vários continentes são uma boa demonstração disso. Foram precisos mais de trinta anos para que finalmente fosse reconhecido o direito à autodeterminação dos povos indígenas, com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas³⁷ aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas de 2007 (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 617-632).

Essa tensão decorre da luta histórica de grupos sociais, como, por exemplo, as lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays e das lésbicas que, devido à exclusão e à discriminação sofridas enquanto grupos, não eram protegidos pelos direitos humanos individuais. Segundo o historiador Paul E. Lovejoy apud Gomes (2019, p. 78), a escravidão “era uma atividade organizada, sancionada pela lei e pelos costumes”.

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados e vítimas sistemáticas de opressão por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente, os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política, quer nacional, quer internacional. De qualquer maneira, a contradição ou tensão vis-à-vis às concepções mais individualistas de direitos humanos estão sempre presentes. No continente latino-americano, o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e afrodescendentes tem tido especial visibilidade política e torna-se particularmente polêmico sempre que se traduz em ações afirmativas, em revisões profundas da história nacional, dos sistemas de educação e de saúde, em autonomias administrativas, em direitos coletivos à terra e ao território (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 649-656).

A tensão entre Estado e anti-Estado serve, muitas vezes, como “cortina de fumaça” para desviar a atenção das graves violações dos direitos humanos que são cometidas por poderosos agentes não estatais. Além disso, essa tensão esteve muito presente nas chamadas gerações de direitos humanos³⁸, pois refletem processos políticos diferentes. Os direitos civis

³⁶ A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou em 1960 a resolução 1514, também conhecida como “Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais” ou simplesmente “Declaração sobre a Descolonização”.

³⁷ A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de setembro de 2007, adotou a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Em seu art. 2º estabeleceu que “os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena”.

³⁸ Segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p. 661-667), a expressão geração de direitos humanos remete “para uma história linear e sequencial dos direitos humanos que está muito longe dos fatos na esmagadora maioria dos países”. Essa reconhecida sequência segundo uma lógica de gerações (direitos cívicos, políticos,

e políticos foram direitos conquistados contra o Estado com o escopo de restringir o autoritarismo estatal. De acordo com Boaventura de Souza Santos (2014, p. 667), “na origem dos direitos humanos está uma pulsão anti-Estado”. Diversamente é o contexto político dos direitos econômicos e sociais, que pressupõe uma participação efetiva do Estado.

Esta transformação ocorreu na passagem do Estado liberal ou de direito para o Estado social de direito, para o Estado de bem-estar, no Norte global, ou para o Estado desenvolvimentista ou neodesenvolvimentista do Sul global. Trata-se de processos políticos muito distintos, mas podemos dizer em geral que, enquanto o campo conservador democrático continuou a defender uma postura anti-Estado e a privilegiar uma concepção liberal dos direitos humanos, dando especial atenção aos direitos cívicos e políticos, o campo progressista dos nacionalismos antineocoloniais ou das várias esquerdas democráticas defendeu, com vários matizes, uma atitude de defesa da centralidade do Estado na construção da coesão social e tendeu a privilegiar a concepção social-democrática ou marxista dos direitos humanos, dando mais atenção aos direitos econômicos e sociais (SANTOS; CHAUÍ, 2014, p. 678).

Segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p. 689), essa variação política de anti-Estado e Estado, em sua formulação original, “tinha alguma razão de ser democrática em face do autoritarismo que as sequelas do *ancien régime* geravam”. No entanto, “a posição neoliberal antiestado, da década de 1980 em diante, é reacionária e antidemocrática porque o seu objetivo é desmantelar o Estado social” (SANTOS, CHAUÍ, 2014, p. 689), visto como um obstáculo ao livre comércio e à globalização.

Na tensão entre secularismo e pós-secularismo, Boaventura de Souza Santos (2014, p. 713) ressalta que, embora a temática religiosa tenha sido transferida para o domínio privado, pelo fato de o domínio público estar isento e consagrar de forma ampla a liberdade religiosa, sabe-se que as religiões, institucionalizadas ou não, em especial as igrejas católicas e protestantes, exercem, sim, influência no Estado e em suas políticas públicas, ora a favor dos excluídos e oprimidos, como no caso das teologias da libertação; ora a favor dos incluídos

econômicos e sociais) “só tem alguma correspondência na história moderna da Inglaterra. Na maioria dos países, a história dos diferentes tipos de direitos humanos é uma história muito contingente, acidentada, cheia de descontinuidades, com avanços e recuos”.

(mesmo que sejam opressores), como nos casos das teologias da prosperidade³⁹, afetando, direta e indiretamente, a questão dos direitos humanos.

Davidson & Harris (2006) não hesitam em considerar os cristãos teocráticos nos Estados Unidos como uma “nova forma de fascismo”, uma vez que defendem: a imposição da pena de morte a defensores do aborto, homossexuais e a mulheres que não se adaptem aos papéis de sexo tradicionais; a legitimidade de manter não cristãos presos durante a guerra; permissão que as crianças abandonem a escola pública e regressem à escola doméstica; o uso da Bíblia como critério de verdade para a ciência. Além disso, consideram o Iluminismo como anticristão, tal como a democracia liberal decorrente da Revolução Francesa (SANTOS, CHAÚÍ, 2014, p. 713).

A tensão entre a razão do Estado a razão dos direitos, segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p.731):

Trata-se do reconhecimento ou não (e, portanto, da punição ou não, e da reparação ou não) de violações massivas de direitos humanos — massacres, extermínios, torturas, desaparecimentos, confiscos, assassinatos, em geral, crimes contra a humanidade — cometidos por Estados de exceção, potências coloniais ou regimes ditatoriais. Este é o domínio da justiça transicional, das reparações históricas, morais ou econômicas, do direito à verdade e à memória, do reconhecimento de injustiças odiosas e respectivos pedidos de desculpa a coletivos de injustiçados, das anistias, da revogação de anistias, das comissões de verdade e de reconciliação (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 731).

No caso específico da América Latina, temos os crimes cometidos pelas ditaduras miliares dos anos 1970.

No Brasil, as tensões advindas do período marcado pelas reivindicações sociais de luta pela anistia política e pela abertura democrática perduram até hoje, e o sentido original da Lei de Anistia de 1979 permanece sendo deturpado por aqueles que defendem uma interpretação da lei fundamentada no caráter “conciliador” e na ideia de anistia como “esquecimento”. Dito de outro modo, uma tensão instalada entre aqueles que não podem esquecer e aqueles que não querem lembrar (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 737).

³⁹ A teologia da prosperidade (“Gospel prosperity”) constitui outra forma de legitimar religiosamente a economia capitalista e as desigualdades sociais daí resultantes. Partindo do pressuposto de que Deus quer que o ser humano seja próspero, considera que este é incapaz de o ser por si próprio, sendo Deus o princípio legitimador da riqueza e do enriquecimento (SANTOS, 2014, p. 1062). Nesta perspectiva, o Estado social é considerado uma tentativa sacrílega de substituir o papel regulador de Deus e uma forma de tornar os indivíduos “preguiçosos” (SANTOS, 2014, p. 1071).

No Brasil, alguns projetos, visando uma transição democrática, foram implementados, como as Caravanas da Anistia⁴⁰, que, “desde 2008, percorrem de modo itinerante todas as regiões do país apreciando publicamente os pedidos de anistia política daqueles que foram atingidos pelos atos de exceção durante o período ditatorial” (SANTOS; CHAUÍ, 2014, p. 751), as Clínicas do Testemunho, que começaram a funcionar em abril de 2013 em algumas capitais e tinham como objetivo o apoio psicológico às vítimas de violência de Estado, a Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011 e instalada oficialmente a partir de 16 de maio de 2012 para apurar as graves violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988 por agentes do Estado.

A tensão entre o humano e o não humano, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2014, p. 779), possui duas dimensões. A primeira, “a ideia de que nem todos os seres com um fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto e da dignidade conferidos à humanidade”. Essa ideia nos leva a entender a questão da escravatura, ou seja, como é possível defender, ao mesmo tempo, liberdade e igualdade de todos os cidadãos e a escravatura.

A exclusão de alguns humanos que subjaz ao conceito moderno de humanidade precede a inclusão que os direitos humanos garantem a todos os humanos. A concepção ocidental, capitalista e colonialista da humanidade não é pensável sem o conceito de sub-humanidade. Ontem como hoje, mesmo que sob formas distintas (SANTOS; CHAUÍ, 2014, p. 784).

A segunda dimensão desta tensão é que, quando passaram a incluir todos os humanos como detentores de direitos humanos, não pretenderam acolher mais que os humanos, ou seja, para a concepção ocidental de direitos humanos é impossível, por exemplo, conceber a natureza como um sujeito de direitos humanos.

A concepção da natureza como parte integrante da sociedade, e não como algo separado desta, implicaria uma transformação profunda das relações sociais e políticas. Implicaria uma refundação do Estado moderno. Foi isto mesmo que foi

⁴⁰ Caravanas da Anistia - Elas têm sido decisivas para a concretização da reparação moral ao inverter o pacto anistial, reconhecendo publicamente o direito de resistência da sociedade contra o autoritarismo e imputando ao Estado a responsabilidade pelas graves violações cometidas contra os direitos humanos. Agora é o Estado que pede perdão, em vez de o Estado perdoar. Essa perspectiva democrática de renovação das instituições também alcança uma dimensão “colaborativa” entre os órgãos do Estado em prol da reparação histórica (SANTOS; CHAUÍ, 2014, p.751).

tentado na Constituição do Equador de 2008 e na Constituição da Bolívia de 2009 (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 796).

O tópico tensão entre o reconhecimento da igualdade e o reconhecimento da diferença traz, inicialmente, considerações importantes sobre o princípio da igualdade que, originalmente, antes do advento dos direitos sociais e econômicos, era uma igualdade apenas jurídico-política, ou seja, igualdade de todos perante a lei. A igualdade, enquanto luta pela redução das desigualdades socioeconômicas, veio bem mais tarde.

A partir de então a luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante e nas instituições suas subsidiárias, para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, pela consequente transformação da cultura e das instituições de modo a separar as diferenças (a respeitar) das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam referidas. Há já alguns anos, resumi esta grande transformação na luta pelos direitos humanos com a seguinte formulação: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos trivializa (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 807).

Esse reconhecimento do direito à diferença traduz-se em várias intervenções do Estado como, por exemplo, “ações afirmativas de vários tipos, quotas para mulheres, afrodescendentes e indígenas, reconhecimento e proteção de línguas não coloniais, direitos especiais à terra e ao território” (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 814). Nesse sentido, importante fazer nota do significativo avanço jurídico-político no Brasil, a partir de 2003, com a construção, em que pese acidentada e cheia de percalços, de um país mais justo e mais diverso, a partir de duas dimensões: a introdução de políticas de ação afirmativa e de sistemas de quotas e as políticas públicas para uma educação antirracista.

Em relação às ações afirmativas e sistemas de cotas, é importante transcrever o estudo de Luis Fernando Martins da Silva *apud* Boaventura de Souza Santos (2014):

1. Trazido do continente africano para o Brasil ao longo dos séculos XVI e XIX e submetido à escravidão, o negro encontrou poucas possibilidades de ascensão social após a abolição, como indicam claramente os dados levantados por instituições de alta credibilidade como o IPEA e o IBGE. A atual disparidade das condições de vida existentes entre brancos e negros justifica e torna necessária a instituição de políticas sociais particularizadas para a população afro-brasileira. 2. A atual adoção de políticas de ação afirmativa por parte dos órgãos governamentais brasileiros é um duplo produto: de um lado, é resultado da pressão historicamente exercida pela comunidade negra e demais segmentos sociais excluídos e, de outro, configura um resultado de um contexto caracterizado por grandes mudanças externas e internas. Foi apenas nos dois governos presididos por Fernando Henrique Cardoso e por Luis Inácio Lula da Silva que se oportunizou a implantação de ação afirmativa e cotas. 3. Compete ao Estado o papel crucial de corretor das desigualdades historicamente urdidas e sedimentadas, uma vez que o Estado é o detentor da chamada violência legítima. No caso, as políticas de ação afirmativa têm uma função ético-pedagógica

nas relações inter-raciais. 4. A reflexão sobre o tema deixa patente que as medidas já implantadas, no que diz respeito à ação afirmativa, ainda estão em número bastante reduzido para dar conta do gigantismo do problema acumulado ao longo de séculos e séculos de espoliação. Há também necessidade de, paralelamente à adoção e à implantação de novas ações afirmativas, criarem-se leis constitucionais e ordinárias de natureza redistributiva e de reorganização cultural. 5. Necessário faz-se também, ladeando a implantação de novas ações afirmativas, incentivarem-se maior investimento voltado para a pesquisa científica, no caso, mormente, na área jurídica. 6. Para finalizar, após a sistematização crítica da normatividade em vigor no Brasil, à luz do direito internacional dos direitos humanos e da doutrina nacional, conclui-se pela compatibilidade das referidas políticas públicas com as leis brasileiras, notadamente a Constituição Federal de 1988 (MARTINS DA SILVA *apud* SANTOS, 2014, P. 832-850).

Na educação, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do Parecer CNE/CEB n. 6/2011 com orientações para que o material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista, o Parecer CNE/CEB n. 13/2012, que define as diretrizes curriculares para a educação indígena, o Parecer CNE/CEB n. 16/2012, que define as diretrizes curriculares para a educação quilombola, e a Resolução CNE/CP n. 1/2012, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A tensão entre o desenvolvimento neoliberal com o direito à saúde e aos direitos ambientais, em geral, com a autodeterminação dos povos indígenas e com os direitos dos povos de se libertarem do colonialismo e do neocolonialismo, inaugura asseverando sobre a reivindicação dos países de Terceiro Mundo a serem internacionalmente garantidas as condições indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Tratava-se basicamente de uma contestação dos termos de troca desiguais no mercado internacional. Uma tal troca desigual condenava os países do Terceiro Mundo a exportar matérias-primas cujos preços eram fixados pelos países que delas precisavam, e não pelos países que as exportavam. Era também uma emergência da guerra fria. O direito ao desenvolvimento em contexto de guerra fria significava a possibilidade da opção entre o capitalismo em processo de globalização e a alternativa socialista, sempre latente, de um desenvolvimento socialista. Essa reivindicação veio a traduzir-se, em meados dos anos de 1970, no movimento para uma Nova Ordem Econômica Internacional a que os países desenvolvidos, com os EUA na liderança, fizeram uma oposição frontal e inequívoca. Intensificada depois do colapso do bloco soviético, a resposta do Norte global foi o neoliberalismo com o qual o direito ao desenvolvimento se tornou no dever de desenvolvimento. Uma vez neutralizadas as possibilidades de desenvolvimento que se não pautassem pelas normas do Consenso de Washington, cuja obediência era garantida pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e mais tarde a Organização Mundial do Comércio, o desenvolvimento capitalista passou a ser uma condicionalidade ferreamente imposta (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 885-900).

Alternativas de desenvolvimento discordantes ao neoliberalismo continuaram a ser articuladas. No entanto, a grande verdade, segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p. 900), “é que o desenvolvimento passou a ser mais antissocial, mais vinculado do que nunca ao crescimento, mais dominado pela especulação financeira, mais predador do meio ambiente”.

A segunda característica é que, no limiar do século XXI, o desenvolvimento capitalista toca os limites de carga do planeta Terra. Em 2012, diversos recordes de perigo climático foram ultrapassados nos EUA, na Índia, no Ártico, e os fenômenos climáticos extremos repetem-se com cada vez maior frequência e gravidade. Aí estão as secas, as inundações, a crise alimentar, a especulação com produtos agrícolas, a escassez crescente de água potável, o desvio de terrenos agrícolas para os agrocombustíveis e o desmatamento das florestas (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 912).

Esse modelo de desenvolvimento reflete diretamente na questão dos direitos humanos ao fomentar incompatibilidades em vez de indivisibilidade. Segundo Boaventura de Souza Santos (2014, p. 964), não se pode querer o incremento de determinados direitos sem fatalmente ter de aceitar a violação de outros direitos.

Podemos citar como exemplo os efeitos da agricultura industrial no Brasil, convencionalmente chamada de agronegócio, nos direitos ambientais e no direito à saúde. Assiste-se, por exemplo, em muitos continentes, à enorme concentração de terras, à transformação de vastos espaços em campos de monocultura alimentar ou agrocombustível, ao consumo excessivo e indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes químicos e à violência no campo.

No Brasil, o impacto do agronegócio tem as seguintes dimensões principais: a grilagem de terras dos povos tradicionais e das áreas da reforma agrária; a degradação dos ecossistemas, que afeta principalmente as populações que dependem da sua vitalidade, como indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e agricultores dedicados à agroecologia; a contaminação por agrotóxicos das populações expostas, sobretudo os trabalhadores e moradores de áreas pulverizadas; a violência utilizada contra lideranças e populações que habitam nos territórios cobiçados e buscam defender seus direitos e modos de vida (SANTOS; CHAÚÍ, 2014, p. 1012-1021).

Outro problema é a violência contra os povos indígenas e a afronta ao seu direito à autodeterminação consagrado em vários instrumentos de direito internacional, nomeadamente a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas Sobre Povos Indígenas e Tribais, de 2007.

Este modelo de desenvolvimento é voraz no que respeita à terra e ao território. Mesmo num país com forte base industrial, como o Brasil, o dinamismo econômico está na reprimarização da economia, com consequências que só a longo prazo poderão ser avaliadas. Esta voracidade facilmente transforma os povos indígenas em obstáculos ao desenvolvimento. Por todo o continente, os povos indígenas estão a ser expulsos das terras e estão a ser incriminados em alguns países ao abrigo de leis antiterroristas. O seu único crime é tentar defender os seus territórios da entrada das empresas mineiras, madeireiras ou agrícolas, gestos que resultam muitas vezes em assassinatos de líderes indígenas e camponeses cometidos por pistoleiros mercenários, com ou sem a cumplicidade do Estado (SANTOS; CHAUI, 2014, p. 1048-1054).

Boaventura de Souza Santos conclui (2014) que

[...] se a voracidade deste modelo de desenvolvimento continuar a influenciar os Estados e governos democráticos para, por um lado, fazer tábua rasa dos direitos de cidadania e humanos, incluindo os que estão consagrados pelo direito internacional e, por outro, para reprimir brutal e impunemente todos aqueles que ousam resistir-lhe, é possível que estejamos ante uma nova forma de fascismo social, o fascismo desenvolvimentista (SANTOS, 2014, p. 1215).

Para se consolidar a luta pelos direitos humanos contra hegemônicos, é preciso reconhecer novas gerações de direitos fundamentais como, por exemplo, o direito à terra como condição de vida digna, o direito à água, os direitos da natureza, o direito à soberania alimentar, o direito à diversidade cultural, o direito à saúde coletiva; reconhecer as minorias como representatividade política, que, muitas vezes, são estigmatizadas pelo discurso de que sua luta não pode sobrepor aos desígnios do desenvolvimento que favorecem as maiorias e reconhecer a importância de se articular lutas e não separá-las.

5 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Há várias expressões utilizadas para se definir o objeto de estudo desta pesquisa, tais como Educação em Direitos Humanos, Educação e Direitos Humanos, Educação para os Direitos Humanos, Educação em/para os Direitos Humanos. Todavia, neste trabalho será adotada a expressão “Educação em e para os Direitos Humanos”. A utilização das preposições ‘em’ e ‘para’ se relaciona diretamente com o conceito da EDH, que é compreendida como um instrumento do processo educativo e com o propósito a ser alcançado, que é a formação de uma cultura⁴¹ de respeito e efetivação da dignidade da pessoa humana por meio da “promoção e da vivência de valores como a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e a paz” (BENEVIDES, s.d.).

A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença. No Brasil, essa mudança implica a derrocada de valores e costumes decorrentes de fatores nefastos historicamente definidos: o longo período de escravidão (mais de 300 anos), que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; a política oligárquica e patrimonial; o sistema de ensino autoritário, elitista e muito mais voltado para a moral privada do que para a ética pública; a complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos seus privilégios; o descaso com a violência, quando exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; as práticas religiosas ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema familiar patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista (BENEVIDES, s.d.).

Nesse sentido, a EDH se propõe ao enfrentamento dessa herança histórico-cultural, ainda mais em contextos sociais como o nosso e na maioria dos países da América Latina,

⁴¹ Não consideramos a cultura entendida como mera erudição, reduzida à cultura culta e letrada, e sim em sua acepção ampla, de caráter antropológico, como processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido. A cultura é um fenômeno plural e multiforme, configura profundamente nosso modo de ser e de situar-nos no mundo, bem como a maneira como cada grupo humano organiza a vida; manifesta-se nos gestos mais simples da vida cotidiana, configura mentalidades, imaginários e subjetividades. Nesse sentido, desenvolver uma cultura permeada pelos Direitos Humanos pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e da informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam. (CANDAUI *et al.*, 2014, p.387).

com “sociedades historicamente estruturadas a partir da exclusão do outro – o diferente – especialmente os(as) negros(as), os(as) indígenas, os(as) pobres, considerados(as) muitas vezes inferiores, descartáveis” (CANDAUI *et al.*, 2014, p. 443), bem como às deturpações conceituais sobre direitos humanos. Quanto às deturpações, a primeira refere-se à crença de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”⁴², e a segunda, a de que direitos humanos se reduzem às liberdades individuais, ou seja, não se aceita a legitimidade dos direitos econômicos, sociais e culturais, aqueles vinculados ao mundo do trabalho, à educação, à saúde, à previdência e seguridade social.

No mundo atual, a consciência universal dos Direitos Humanos é cada vez mais forte. No entanto, estes direitos, hoje tão proclamados, continuam sendo sistematicamente violados nas diferentes partes do mundo. A luta para estabelecê-los firmemente na consciência dos indivíduos e dos povos passa obrigatoriamente por processos educativos. Só assim é possível formar para a cidadania com possibilidade de construir uma sociedade mais democrática e justa (CANDAUI *et al.*, 2014, p. 356)

A EDH busca justamente uma mudança cultural por meio de um processo educativo e persegue os seguintes efeitos:

Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as conseqüências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, s.d.).

⁴² De acordo com uma pesquisa realizada pelo Fórum Brasil de Segurança Pública (FBSP), a pedido da Datafolha e divulgada por meios de comunicação em 2016, a maioria dos brasileiros (57%) concorda com a afirmação de que “bandido bom é bandido morto”. [...] Porém, há algo novo, que se tornou mais patente na última eleição: os defensores dos direitos humanos, que antes eram acusados de defenderem mais os bandidos do que os “bons cidadãos”, passaram a ser vistos como inimigos da sociedade por não somente defenderem os “bandidos”, mas também os “negros, homossexuais e os pobres moradores de comunidades carentes”. [...] Simplificando, podemos dizer que o mundo se divide em dois grupos: os que defendem que os direitos humanos – explicitados na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) proclamado pela ONU em 1948 – são de valor fundamental para a civilização humana e os que defendem que a DUDH, em especial, os chamados direitos sociais, são inimigos da civilização e do progresso (GEBARA; SUNG, 2019, p. 74).

Além disso, será indispensável para a EDH:

[...] o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das suas instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são meramente declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e repelem outras. Portanto, exigem também uma vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social. Na escola, por exemplo, deverá estar vinculada à realidade concreta dos alunos, dos professores, dos diretores, dos funcionários, da comunidade que a cerca (BENEVIDES, s.d.).

Diante do exposto, a EDH que promova a “consciência de ser sujeito de direito no contexto latino-americano e no Brasil supõe processos educativos que promovam quatro dimensões” (CANDAUI *et al.*, 2014, p. 494) básicas: 1ª) acesso à informação e ao conhecimento dos diferentes documentos e leis, nacionais e internacionais, que definem os direitos; 2ª) empoderamento, capacidade de assumir-se plenamente; 3ª) capacidade de argumentar e defender com consistência seus direitos e das outras pessoas; e 4ª) cidadania plena⁴³, ou seja, cidadania ativa e participativa.

Essas dimensões, antes de tudo, estão presentes em um dos direitos humanos que fazem com que a vida seja digna de ser vivida, que é o direito à educação. Mas, o que é educação? Transcreve-se aqui um conceito geral de Daniel Cara (2019, p. 26): “educação é apropriação de cultura, de tudo aquilo que o ser humano criou e cria para além da natureza”. Essa apropriação deve ser plena, crítica e reflexiva para que, de fato, a educação seja transformadora, segundo os ensinamentos de Paulo Freire.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos

⁴³ Numa visão mais ampla e contemporânea, define-se cidadania como relações entre os indivíduos de uma sociedade, e entre indivíduos e Estado, que permitem o exercício da igualdade substantiva, na busca da efetivação dos direitos propostos pela norma, com caráter de inclusão social (reconhecimento e pertencimento) (CASTRO, 2015, p.88. [...] tem-se cidadania concebida em duplo aspecto: inicialmente, no reconhecimento da condição do “direito a ter direitos” entendida como o vínculo do sujeito com uma comunidade política que o reconheça como um de seus e lhe confira proteção; posteriormente, no pleno exercício dessa condição de cidadão, consolidada na efetiva participação na vida da sociedade, em condição/medida de igualdade de participação, politização da cidadania (MELLEGARI, 2012 *apud* CASTRO, 2015, p.86). A ideia de cidadania plena implica uma cidadania ativa e participativa, recupera o sentido de respeito integral a todos os direitos da pessoa humana e afirma a necessidade de condições materiais, sociais, políticas e culturais para a sua efetivação. Supõe um processo permanente e progressivo de ampliação da cidadania e o papel do Estado na construção de políticas públicas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos de cidadania (CANDAUI *et al.*, 2014, p.40).

conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1980, p. 38)

Em atenção a essa educação problematizadora, a Declaração de Viena, em 1993, em sua recomendação n.79, apela a todos os Estados e instituições que “incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 26).

A educação e os processos educativos são pilares imprescindíveis para a formação do cidadão⁴⁴ enquanto sujeito de direitos, possibilitando que este se afirme no lugar onde atua, construa uma visão de mundo sistêmica e libertadora e se insira na sociedade como um agente de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), “a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade”.

Nesse sentido, é mister ressaltar que um dos componentes do direito à educação é o direito à Educação em Direitos Humanos. A EDH, nesse viés, deve buscar meios de conscientização acerca da própria realidade e identificar a raiz dos problemas a fim de modificar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos.

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)

Além disso, e mais importante, a EDH deve se pautar no respeito às diferenças e na construção de uma responsabilidade coletiva.

⁴⁴ Cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los. A existência das leis e o seu conhecimento, por si só, não garantem cidadania é necessário reivindicar, participação política. Para isso é fundamental a capacidade de leitura do mundo, apropriar-se dos meios para essa leitura, instrumentalizar-se para compreender as formas sutis de dominação pelos grupos hegemônicos do sistema dominante, interpretar as atitudes e visões de mundo na contemporaneidade, de manipulação da ideologia do mercado que tem como preocupação a acumulação do capital. E como proposta: “elaboração de um novo ethos e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade” (SANTOS, 2011, p.168).

A EDH começou a ser discutida internacionalmente em 1993 na Conferência Mundial dos Direitos Humanos em Viena – Áustria. No Brasil, essa discussão é recente, sendo datada pós-regime ditatorial cívico-militar de 1964 a 1985, que produziu e ratificou inúmeras violações aos direitos humanos. Frise-se que nosso país há muito tem protagonizado situações que vilipendiam a cultura de determinados nichos da sociedade, como os povos indígenas e a população negra, que são marcos históricos importantes que justificam a importância de se falar em EDH.

Em média, durante o período colonial, o Brasil exterminou 1 milhão de índios a cada cem anos. Desde então, houve uma lenta recuperação da população nativa, mas os resultados da mortandade inicial podem ser observados ainda hoje nas estatísticas nacionais. Atualmente, nossos 900 mil índios representam menos de meio por cento da população brasileira, de aproximadamente 210 milhões de habitantes. Estão distribuídos em 305 povos diferentes que falam 274 línguas, porém apenas a metade ainda vive em aldeias ou reservas. O restante mora em cidades ou comunidades distantes de suas terras ancestrais. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, as reservas indígenas estão sob a constante pressão do avanço da fronteira agrícola e de outras atividades, como a mineração e o garimpo ilegal (GOMES, 2019, p. 118-119).

Em 1993, na Conferência de Viena, da Organização das Nações Unidas (ONU), firmou-se acordo sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais, recomendando-se, para tanto, a formulação e implementação de Programas e Planos Nacionais de Direitos Humanos. A inclusão dos Direitos Humanos na educação formal e informal encontra-se em “D. Educação em matéria de Direitos Humanos”, recomendação de nº 79:

Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 26).

Importante trazer para as discussões o “COMPASS”⁴⁵, que se trata de um Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens, criado em 2002 pelo Conselho Europeu como uma das ferramentas para promover e problematizar a Educação para os Direitos

⁴⁵ Link para visualizar o Manual na íntegra:
http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass_2016_pt.pdf

Humanos na Europa. Este Manual foi traduzido para 30 línguas diferentes, e a versão em Língua Portuguesa foi editada em 2016.

Em julho de 2003, o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública, constituindo, para tanto, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que teve como primeira atividade elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O PNEDH foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006 sob a responsabilidade de uma equipe de professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação selecionada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a UNESCO. O PNEDH (2003-2006) foi a primeira política pública de Estado em prol da EDH, ou seja, foi a partir desse documento que se passou a pensar em diretrizes nacionais pra EDH, financiamento para livros, financiamento para cursos de formação de professores, mas, somente em 2012 é que se tem as diretrizes nacionais para a EDH.

Conjuntamente, desde 1996, o Brasil adotou o Programa Nacional de Direitos Humanos que agora está em sua terceira versão, PNDH-3 (BRASIL, 2009), e que possui diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos, estruturando-se a partir de seis eixos orientadores: 1) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; 2) Desenvolvimento e Direitos Humanos; 3) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; 4) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5) Educação e Cultura em Direitos Humanos e 6) Direito à Memória e à Verdade.

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e inter-ministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos (BRASIL, PNDH-3, 2009).

Como se pode ver, o Eixo 5 do PNDH-3 trata da educação e da cultura em Direitos Humanos e dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que se faz referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos.

O PNEDH aprofunda nas questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorpora os principais aspectos dos documentos internacionais de direitos humanos dos quais

o Brasil é signatário para efetivar demandas antigas da nossa sociedade e concretizar os direitos humanos. Está, portanto, apoiado em documentos nacionais e internacionais e introduz no Estado brasileiro a afirmação dos Direitos Humanos e da EDH prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH, por meio dos seguintes objetivos: a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos; f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; e m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Importante destacar que o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) veio para responder às graves violações de direitos humanos no país (episódios como Candelária, o massacre no Carandiru, Carajás etc.). Em que pese, já estarmos sob a égide de um dito Estado Democrático de Direito, mas com uma mentalidade ainda autoritária. Nesse sentido, o principal foco do PNDH-1 foi inserir direitos humanos no mundo da justiça e da segurança pública, pois os grandes violadores dos direitos humanos eram os agentes públicos. Após, vieram o PNDH-2, em 2002, lançando ações específicas referentes a direitos sociais, como o direito à educação, à saúde, à previdência e assistência social, ao trabalho, à moradia, a um

meio ambiente saudável, à alimentação, à cultura e ao lazer, assim como propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira para a cristalização de uma cultura de respeito aos direitos humanos, e o PNEDH-3, cuja principal preocupação era inserir na educação a temática da diversidade, a questão da história da África, das populações indígenas e quilombolas.

Em 2012, estabeleceu-se, por meio da Resolução n. 1, de 30 de maio, as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos e todas.

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais. Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. Art.

5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. [...] Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. [...] (BRASIL, 2012, p. 2)

Frise-se que segundo o art. 3º inciso VI, da Resolução 1/2012 a EDH deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (art. 6º, da Resolução 01/2012) de modo transversal.

Especificamente, em relação à educação básica e à educação superior, a Resolução faculta a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH das seguintes formas, no art. 7º:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012, p. 2).

Ademais, infere-se dos artigos da Resolução supra colacionados que o empoderamento é a palavra-chave, ou seja, as diretrizes orientam que a ideia de empoderamento⁴⁶ deverá nortear as ações para a EDH.

Importante destacar os princípios que fundamentam a EDH, quais sejam: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

⁴⁶ Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão (ã). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem-terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e investidores financeiros, principalmente (CANDAUI, SACAIVINO; 2013, p.70).

A atribuição da responsabilidade da EDH é conferida aos professores da área de Ciências Humanas, que deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. Percebe-se uma pulverização da responsabilidade, nas orientações ao PCN, e na prática, logicamente, que fica bastante limitada, tanto pelo despreparo dos docentes, quanto pela falta de uma sistematização e de uma responsabilização concreta, de um comprometimento com a inserção dessa temática no âmbito escolar (CASTRO, 2015, p. 115).

A EDH representa a defesa e a promoção da dignidade humana, cada vez mais atacada com o avanço das ideologias liberal-conservadoras-reacionárias que se retroalimentam desses ataques a qualquer concepção de Direitos Humanos em busca de um país cada vez mais marcado pelo fascismo (FILHO *et al.*, 2019, p.78) e, como, exemplo, podemos citar o crescimento e a aparição, em especial nas redes sociais, de discursos que oscilam entre a justificação e o elogio ao golpe de 1964 e do regime militar que se seguiu ao golpe.

Como a EDH pode atuar no sentido de combater os discursos negacionistas e críticas aos Direitos Humanos?

Contudo, nos últimos anos, as críticas aos Planos têm se acentuado. O PNDH III, em especial, por haver avançado nas pautas de direito à memória e de reflexão sobre o período ditatorial, principalmente pela promoção das Comissões da Verdade, sofreu severas críticas por parte de setores conservadores da imprensa, sendo, inclusive, chamado de “Plano Nacional-Socialista dos Direitos Humanos” (AZEVEDO *apud* FILHO *et al.*, 2019, p. 86).

A própria concepção de EDH que, segundo Candau (2008) *apud* Filho *et al.* (2019, p. 89), destaca-se por três elementos constituintes “educar para formar sujeitos de direito, educar para o favorecimento dos processos de empoderamento de sujeitos e populações marginalizadas e educar para o nunca mais”, propicia o combate ao autoritarismo, ao negacionismo e aos discursos contrários aos Direitos Humanos.

Trata-se, dessa maneira, de uma perspectiva integrada entre os universos da Educação e dos Direitos Humanos, visando à prática pedagógica como caminho inseparável da construção de sujeitos de direito, por meio não apenas das discussões, mas pelas próprias metodologias trabalhadas; como caminho para o desenvolvimento dos processos de “empoderamento”, visando-se ao combate ao autoritarismo e às diversas formas de opressão e repressão dentro e fora do universo escolar; e à educação para o “nunca mais”, de maneira a evitar-se, pelo trabalho da História e da Memória, a reprodução de tragédias que, dilacerando qualquer noção de Direitos Humanos, desembocam na violência destrutiva como fundamento das sociedades excludentes, viabilizando políticas de memória contra as tragédias do autoritarismo e da violência em especial no âmbito do “Sul”¹⁰ (SACAVINO, 2009 *apud* FILHO *et al.*, 2019, p. 89).

Com base no eixo orientador V do Decreto Federal n. 7037/2009:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam a formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito as diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (BRASIL, 2009).

Assim, importante asseverar que EDH não é a transmissão pura e simples de conhecimentos sobre direitos humanos, pois ela exige a formação de uma cultura em direitos humanos que implica, segundo Castro (2015, p.119) “na destruição de valores e costumes que se encontram arraigados na sociedade, fruto dos fatores historicamente definidos”, tais como, “escravidão, coronelismo, patrimonialismo, educação autoritária e elitista, sistema familiar patriarcal e machista, sociedade racista e preconceituosa, que levam à banalização da violência, tolerância para com a corrupção, desinteresse pela participação cidadã” (CASTRO, 2015).

Adotando-se uma visão dialética e contra-hegemônica, tem-se os Direitos Humanos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade inclusiva sustentável e plural (CANDAU, 2008) - em oposição à ideologia neoliberal, que vê a preocupação com os DH como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo, reduzindo a cidadania à formação de sujeitos produtores e empreendedores, e trabalha apenas o respeito e a tolerância à diversidade (multiculturalismo) (CASTRO, 2015, p. 119).

Nesse contexto, imprescindível o papel da lei 10.639/2003, que buscou assegurar o ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação, em Parecer 003/04 do Conselho Pleno, debate o objetivo da lei 10.639/2003, esclarecendo que o que se quer é uma mudança estrutural com vistas ao alcance do estabelecido na Constituição Federal, no que diz respeito à igualdade de direitos e condições. Para tanto, afirma que

[...] isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 3).

Outro ponto a ser destacado é os direitos humanos das populações indígenas que, diuturnamente, são violados, principalmente por aqueles que possuem interesse nas terras

demarcadas, como é o caso de mineradoras, garimpeiros, grileiros e fazendeiros. Isso acontece devido a uma visão estereotipada e preconceituosa existente na sociedade brasileira de que os povos indígenas são um empecilho para o desenvolvimento e necessitam ser incorporados à sociedade.

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988 (GRUPIONI, 2008, p. 73).

A LDBEN, em seu artigo 78, mencionou pela primeira vez a necessidade de a educação escolar indígena ser bilíngue e intercultural, assinalando-se um duplo propósito a essa modalidade de ensino:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1996).

Esse paradigma pode ser superado por meio da EDH, que, segundo o PNEDH, em que pese a escola não ser o único local onde o conhecimento é produzido e reproduzido, é o “local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas” (BRASIL/CNEDH, 2007, p. 31).

E como seria essa prática pedagógica que visa fomentar a EDH? Bem, seria uma prática que, de acordo com Sime (1991), tenha como eixo central a vida cotidiana e que queira recuperar o valor da vida, desenvolvendo, de forma criativa, três aspectos básicos: sensibilidade, irresignação diante da injustiça e solidariedade.

[...] deve ser uma pedagogia de indignação e que diga não à resignação. Não queremos formar seres insensíveis, e sim capazes de indignar-se, de escandalizar-se diante de todas as formas de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser um espaço onde expressamos e compartilhamos a indignação através dos

sentimentos de rebeldia contra o que está acontecendo. (SIME, 1991, p. 272, apud CANDAU, 2001, p. 2, sem grifo no original).

Nesse sentido, importante ressaltar a pedagogia da indignação tratada por Freire (1980, p.42), que propunha a superação de toda e qualquer indiferença, insensibilidade, impotência, passividade resultante da banalização do mal e da inconsciência de que violações aos direitos humanos não são fenômenos naturais, mas, sim, realidades construídas historicamente.

A educação em Direitos Humanos deve promover essa sensibilidade, essa capacidade de reagir ao que ocorre com os anônimos deste país, com as vítimas sem nome nem sobrenome famoso. Esta pedagogia da indignação deve estimular a denúncia enérgica e a solidariedade. Em outras palavras, queremos transformar nossa cólera em denúncia e não em silêncio. É necessário difundir, comunicar aos demais, o porquê de nossa raiva e dizer quem são os responsáveis das injustiças que se cometem. Isto já é o início da solidariedade e deve continuar ampliando-se através de outras ações criativas e reflexões críticas. (SIME, 1991, p. 272-273, apud CANDAU *et al.*, 2014, p. 159).

Nesse vagar, citam-se elementos relevantes da EDH que lhe são constitutivos e deverão ser considerados em qualquer prática pedagógica que se pretenda implantar seja na educação formal ou informal, dentre eles: um processo sistemático e multidimensional orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a articulação de diferentes atividades que desenvolvam conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de DH na escola e na sociedade processos em que se trabalhe, no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa a partir do cotidiano (CANDAU *et al.*, 2014, p.137).

Como princípios orientadores, para essas práticas (oficinas pedagógicas), Candau *et al* (2014, p.140) propõem o seguinte:

a) *afirmar uma visão política da educação*, sob a ótica dos DH, numa perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal hegemônico, construindo novos paradigmas que possam favorecer a democracia como estilo de vida e sociedades em que seja possível exercer uma cidadania plena. Exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos;

b) *promover uma ética do público, da solidariedade e do bem comum*, em oposição à subordinação da conduta ética ao mercado que fomenta o individualismo, a competitividade, em oposição a uma ética do privado. Trata-se de colaborar na construção de relações sociais que manifestem transparência e justiça, favoreçam o compromisso coletivo e fortaleçam os movimentos e organizações da sociedade civil;

c) *construir uma cultura de direitos humanos*, construindo sujeitos que internalizem e expressem essa cultura em comportamentos e ações cotidianas;

d) *promover uma educação intercultural*, uma vez que a Educação em Direitos Humanos favorece o reconhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, gera espaços para que os valores, conhecimentos e tradições sejam realçados e fomenta o diálogo intercultural;

e) *formar educadores como agentes culturais*, não meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente por ensinar diferentes conteúdos e exercer funções de normatização e disciplina; e somente a partir desta ótica é que poderão ser promotores de uma Educação em Direitos Humanos.

Também inspiradas em Santos (2003), assumimos a ideia de que é preciso articular igualdade e diferença, entendendo que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e à diferença é a padronização. “As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (CANDAU *et al.*, 2014, p. 186).

Candau *et al* (2014, p.140) asseveram que, na elaboração de estratégias metodológicas, devem ser mobilizadas diferentes dimensões, tais como *ver, saber, celebrar, comprometer-se, sistematizar e socializar*, de maneira integrada e inter-relacionada:

- *o ver* refere-se à análise da realidade, à sensibilização e à conscientização sobre a realidade, a ajudar a descobrir os determinantes estruturais da realidade;

- *o saber* socialmente construído sobre os DH (conhecimentos e reflexão sobre esta temática), além do saber que emerge da prática cotidiana e os saberes culturais de referência;

- *o celebrar* (dimensão afetiva) – uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção, para acolher, proteger e promover a vida, denunciar as violações, promover a autoestima com a utilização de diferentes linguagens, como simulações, dramatizações, músicas, elaboração de vídeos e outros;

- *comprometer-se* – as conquistas dos DH se dão a partir da ação, do envolvimento, da participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas (identificação de atitudes e ações a serem realizadas, práticas para a construção comunitária e a participação ativa no coletivo);

- *sistematizar* as práticas coletivamente construídas (processo pedagógico é dinâmico e está em contínua construção-desconstrução-reconstrução);

- *socializar* a experiência vivida (a EDH é uma prática social coletiva, e a socialização é uma dimensão que favorece o intercâmbio, o diálogo e o confronto entre experiências diversas).

O seminário em Lima, Peru, em novembro de 1999, convocado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), de Costa Rica, concluiu que é importante reforçar três dimensões da EDH, a saber:

- *formação de sujeitos de direito*, ao nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas;

- *favorecer o processo de “empoderamento”*, principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, isto é, poucas possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos, e

- *“educar para o nunca mais”*, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade. Exige manter sempre viva a memória dos horrores – das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos e outras misérias, despertando o saber reler a história com outros olhares, com sensibilidade, coragem, senso de justiça. Viabiliza processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas.

Com base em todas as dimensões supramencionadas, é forçoso convir a dificuldade em se ter uma proposta pedagógica de EDH numa lógica contrahegemônica, mas, não impossível, pois com a inclusão de uma série de princípios da educação popular e da pedagogia crítica “recupera-se especialmente o sentido participativo, o enfoque problematizador, a importância da construção de relações horizontais baseadas na confiança,

no reconhecimento do outro e na construção coletiva de saberes e práticas” (CASTRO, 2015, p. 128).

5.1 A Educação em e para os Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Considerando que uma das finalidades da educação é a preparação para o trabalho, segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), faz-se imprescindível, antes de adentrar, propriamente, na EDH na EPT, uma rápida e breve abordagem sobre o histórico da EPT no Brasil e, concomitantemente, sobre as concepções de trabalho nas visões de Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani.

O sistema de educação profissional emerge de uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil que seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, fundada em uma nova base econômica, diversa do modelo agroexportador fortemente adotado até então, qual seja, a produção industrial. Essa ideologia baseada na industrialização influenciou os rumos da educação que, doravante, passou a se preocupar com a formação de mão de obra para atender às demandas oriundas do novo modelo de desenvolvimento industrial e do crescimento vertiginoso da população urbana. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início com o Decreto n.7566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, no qual foram criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades da federação que tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909).

Na década de 1930 e nos períodos subsequentes, o processo de industrialização experimentou crescimento exponencial em relação aos anos anteriores, exigindo mudanças na estrutura do Estado e nova forma de organização para que fossem adotadas estratégias para a preparação da força de trabalho que se concentrou fortemente no campo da educação, começando pela criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, que, segundo Jailson Alves dos Santos (2000), é

[...] quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente, no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (SANTOS, 2000, p. 216).

Conforme supramencionado, o ensino profissional passou a assumir um papel fundamental na formação de mão de obra e, a partir de 1942, dividiu-se em dois ramos. Um ligado ao controle patronal, associado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e 2), e outro ligado diretamente ao Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico (SANTOS, 2000, p. 217)

Importa ressaltar que, desde o período imperial, o ensino profissional, criado tão somente para atender às demandas mercadológicas, é fortemente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites (SANTOS, 2000, p. 218). Essa dualidade passa a ser questionada a partir da queda do Estado Novo em 1945, que reconduziu o país ao regime democrático e, dentre alguns objetivos no campo educacional, consagrou-se pela busca de uma eliminação da dualidade entre ensino profissional e ensino secundário. Primeiramente, por meio da Lei 1.076, de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem “o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”. (SANTOS, 2000, p. 218). Em seguida, com aprovação da Lei 1.821, de 12 de março de 1953, que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos – industrial, comercial ou agrícola –, desde que se submetessem a exames de adaptação.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou profissional. Todavia, essa equivalência proposta pela Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, na prática, não conseguiu superar a dualidade, pois o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente.

Sob a égide do Governo Militar, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971, substituiu-se a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. Essa mudança foi desastrosa, pois não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, mantendo-se a dualidade do sistema educacional.

A nova e atual Lei de Diretrizes e Bases 9.393, de 1996, por tratar a educação profissional de forma generalista, passou a ser regulamentada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, cuja estrutura passa a ser constituída pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do Ensino Médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do Ensino Médio e técnico (SANTOS, 2000, p. 221). Mas, ainda, a dualidade persiste, tendo em vista que a educação profissional é concebida como um sistema paralelo, um subsistema de ensino.

As Escolas de Aprendizizes e Artífices, ao longo da história do Brasil, passou por inúmeras mudanças em sua denominação. Em 1937, passou a ser chamada de Liceu; em 1942, de Escolas Técnicas Industriais; em 1959, Escolas Técnicas Federais; em 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, em 2008, por meio da Lei 11.892/08, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Importante ressaltar que até se chegar à criação dos Institutos em 2008 muitas lutas foram travadas desde a década de 1980 “no sentido de redemocratizar a educação pública brasileira” (HEEREN; FRANZINI, 2019, p. 41). O cenário dessas lutas problematizou a alternância entre a dicotomia do ensino propedêutico e do ensino profissional e a possibilidade de uma educação profissional integrada à educação propedêutica. Primeiramente, fortalecendo a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional, temos a aprovação do Decreto n. 2.208/97, que proibia a formação integrada e regulamentava formas aligeiradas e fragmentadas de formação profissional (BRASIL, 1997). Em 2004, com o Decreto 5.154/04, revoga-se o Decreto n. 2.208/97, trazendo novamente ao cenário educacional a oportunidade de desenvolvimento de uma educação profissional integrada à educação propedêutica (BRASIL, 2004) e preparando “as estruturas normativas da educação nacional para a construção de uma nova instituição que seria aprovada em 2008” (HEEREN, FRANZINI; 2019, p. 42).

Nesse contexto amplo de diferentes concepções educacionais e a consequente adequação e implementação de normativas específicas para a Educação Profissional, temos então, a partir de 2004, uma conjuntura político-normativa que permite a criação de uma instituição que valorize o Ensino Básico, possibilitando o desenvolvimento de um Ensino Médio que priorize a garantia do direito à educação do estudante (HEEREN; FRANZINI, 2019, p. 43).

A Lei 11.892/08 trata de diversos assuntos, tais como a natureza jurídica dos institutos, objetivos, finalidades e características e a estrutura organizacional. Os Institutos possuem natureza jurídica de autarquia e são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008). Ressalta-se que todo seu conteúdo deverá atender aos princípios propostos na CF/88.

Considera-se que a EDH se coaduna perfeitamente com a concepção formadora que subjaz a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais, dialogando intensamente com seus aspectos conceituais e com suas finalidades.

Em que pese a configuração da escola contemporânea ser produto da divisão de classes presente no processo produtivo, a criação dos Institutos Federais partiu de intensa discussão sobre a articulação inseparável entre trabalho e educação como atributos inerentes do ser humano.

Importante frisar os vários significados que o conceito ‘trabalho’ assumiu ao longo da história, inclusive dentro dos próprios Institutos Federais com autores que embasaram conceitualmente sua criação. Em um sentido ontológico do termo, trabalho é o elemento que dá sentido à própria existência humana, pois, segundo FILHO *et al.* (2019, p. 92), é pelo trabalho, “via transformação da natureza e das relações sociais, que o ser humano cria, constrói, produz e frui, acabando por transformar-se a si mesmo no processo”.

Nesse sentido, destacam-se dois termos que nos orientam de acordo com FILHO *et al.* (2019, p.92) “à compreensão de que o pleno exercício da existência humana apenas pode se realizar pelo desenvolvimento de seu potencial criativo”, o qual está intrinsecamente ligado “à própria existência da escola e do processo organizativo chamado educação”: os conceitos de omnilateralidade e politecnicidade.

A omnilateralidade, que vem do latim *omni*, que significa tudo, traz a ideia de incompletude do ser humano, ideia esta também ventilada por Paulo Freire com a expressão inacabamento, que representa a compreensão de que somos inacabados e, portanto, estamos em um processo permanente de desenvolvimento humano integral, desenvolvimento que alcança todas as dimensões da vida humana.

É a percepção do ser humano como permanentemente em construção, voltado para uma existência plena, mas constantemente restringido pelas relações sociais em que está inserido. Associa-se ao trabalho como princípio educativo, compreendendo a dimensão ontológica de trabalho discutida acima. Trabalho, nesse sentido mais geral, não se refere a uma modalidade específica de emprego ou ocupação. Pelo contrário: é entendido em uma dimensão filosófica que o associa à plena realização

das potencialidades humanas, com vistas ao alcance da formação omnilateral (FILHO *et al.*, 2019, p. 93).

No entanto, a ideia de omnilateralidade é utópica, pois só se concretizaria em uma sociedade livre das lógicas desiguais, injustas e violentas de organização social e, nesse momento, surge o conceito de politecnia como uma possibilidade concreta de realização que se aproxima da ideia de omnilateralidade.

Em que pese algumas discordâncias, embora minoritárias, em relação ao uso do conceito de politecnia, para a maioria dos autores que deram sustentação conceitual para a formação dos Institutos Federais, a noção de politecnia é um caminho promissor para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução geral e instrução profissional.

Ou seja, é uma proposta educacional que, partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, se volta para o entendimento da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, entre formação para o mecanicismo e para o intelectualismo, ou, mais historicamente falando, a superação da “escola dual”, que preparava parcelas minoritárias da população para o ensino superior (a partir de caminhos como o “científico” e “clássico”, ou por uma pedagogia fortemente baseada em conteúdos abstratos) e parcelas mais amplas da sociedade para o mercado de trabalho técnico. Essa divisão, reproduzindo divisões de classe, direcionou historicamente parcelas mais ricas da população para a função de dirigentes (cumprindo a universidade papel de muralha a formar para o topo) e parcelas mais pobres para a função de subalternos (a partir de formações limitadas que se restringiam à reprodução mecânica de trabalhos manuais) (FILHO *et al.*, 2019, p. 95).

Há um segundo sentido para o termo trabalho, introduzido por Saviani, que é o seu sentido histórico, o qual leva em consideração para sua compreensão as diversas transformações no mundo da produção que caracterizam cada época, “tanto no sentido das novas tecnologias quanto no sentido das relações sociais” (FILHO *et al.*, 2019, p. 96).

No sentido histórico, “trabalho” diz respeito à plena compreensão dos processos científicos, culturais e tecnológicos que definem nossa época e que nos permitem pensá-la e sobre ela refletir de maneira ampla e crítica. O “mundo do trabalho”, assim entendido, vai além do “mercado de trabalho”: este é uma parte daquele. Mas a compreensão do “mundo do trabalho” exige uma postura ativa sobre o mundo, de modo à constituição do educando como dirigente, e não como subordinado à lógica do mundo (FILHO *et al.*, 2019, p. 96).

Diante de todo o exposto, ratifica-se a politecnia como um caminho, pois visa à formação do educando em todos os seus aspectos além de proporcionar uma compreensão tal sobre o mundo físico e social que o cerca que o projeta para atuar plenamente nesse mundo.

Nem a formação fragmentada que se limita a conceitos abstratos sobre a realidade, nem a formação restrita que busca criar meros “apertadores de botões”. Uma formação politécnica é, por definição, uma formação para a práxis (reflexão- ação-reflexão). O papel da escola, na Educação Básica, notadamente aquele voltado ao ensino técnico integrado ao nível médio, deve ser o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. A noção de politecnia nos aponta para um caminho possível de pensarmos a relevância dos direitos humanos no ensino técnico integrado ao nível médio na medida em que estes promovem mecanismos de reflexividade crítica acerca da escola, das relações estabelecidas entre os humanos em sociedade e do mercado de trabalho (sobretudo das carreiras técnicas), acabam contribuindo para o debate sobre as contradições existentes na vida social, superando as polarizações acima descritas (FILHO *et al.*, 2019, p. 97).

A EDH tem um papel importante e significativo para a compreensão dessas contradições existentes na sociedade e, principalmente, na instigação de um comportamento focado na superação e no combate de desigualdades. Vive-se um panorama preocupante de currículos organizados a fim de privilegiar conhecimentos técnicos operacionais em detrimento de uma formação humana crítica e cidadã, “valores pautados pelo individualismo e pela competitividade são enaltecidos ao invés da democracia, do respeito à diferença, da equidade e da justiça social” (FILHO *et al.*, 2019, p. 99).

A EDH traz uma proposta pedagógica interessante para a educação, notadamente para o ensino técnico integrado ao nível médio, por privilegiar o pensamento pluridimensional e não estanque, uma visão sistêmica de mundo, habilitar os educandos para compreender os problemas sociais e agir sobre os mesmos, fomentar a compreensão dos processos sociais e históricos visando esclarecimentos e “educar para nunca mais” (FILHO *et al.*, 2019, p.102), criar posturas ético-políticas que alimentem uma cidadania substantiva para ser mais do que ter mais no mundo.

Ao invés de corroborar com uma ideia tácita, senso comum, de que o sujeito sem-teto encontra-se nessa condição social porque “optou por não trabalhar e vencer na vida”, a ação narrada configura-se como contra-hegemônica por se contrapor a uma lógica meritocrática que exclui, em favor de outra que objetiva incluir o sem-teto na sociedade por meio do trabalho (PASSOS; MULICO; MORGAN, 2019, p. 127).

A EDH, por compreender processos educacionais, é uma ferramenta importante para se construir uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade, ou seja, internalizar os

direitos humanos no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas de modo sistemático e consistente.

O desconhecimento sobre o que são os Direitos Humanos, suas origens históricas e impactos sociais contribuem para as Fake News, principal instrumento utilizado pelo discurso conservador no Brasil nos últimos meses. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é urgente e, como destacamos ao longo de nosso artigo, ela pode, e a nosso ver deve, ser praticada de forma transdisciplinar, transgressiva e crítica (PASSOS; MULICO; MORGAN, 2019, p. 148).

6 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Conforme exposto na Introdução, quanto à metodologia, realizou-se pesquisa qualiquantitativa operacionalizada por meio da triangulação de três enfoques: dados provenientes de pesquisa bibliográfica, documental e de campo⁴⁷. O primeiro enfoque corresponde aos estudos bibliográficos, pelo levantamento de teses/dissertações sobre o assunto (Apêndice 5) e principais teóricos. O segundo enfoque diz respeito às informações advindas de pesquisa documental (produção histórica e normativa sobre Direitos Humanos, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio. Por fim, o terceiro enfoque refere-se aos dados obtidos diretamente com os sujeitos da pesquisa, alunos, professores e Coordenadores por meio de questionários (Apêndices 2, 3 e 4, respectivamente).

Com a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba (Uniube), no dia 20/05/2020 [CAAE: 28327819.8.0000.5145 / número do Parecer: 4.038.929], a parte prática do projeto foi iniciada, qual seja, aplicação dos questionários aos discentes dos terceiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Avançado UPT, docentes e Coordenadores dos cursos.

Inicialmente, foi enviado e-mail à Professora Mestra Daniela Resende Silva Orbolato, Coordenadora Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Avançado UPT, informando dados pessoais e intenção de pesquisa e, doravante, solicitando o e-mail, para aplicação de questionários, dos Coordenadores dos 3 (três) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Manutenção e Suporte em Informática, Eletrônica e Computação Gráfica), de 3 professores representantes do núcleo comum (sendo 1 professor do eixo ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’, 1 professor do eixo ‘Ciências Humanas e suas Tecnologias’ e 1 professor do eixo ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’), de 1 professor representante da educação profissional de cada curso e dos alunos dos terceiros anos dos três cursos técnicos na modalidade integrada do IFTM – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Para seleção dos sujeitos, usou-se o critério da antiguidade: todos os alunos deveriam cursar os terceiros anos, último ano dos cursos de manutenção e suporte em informática, computação gráfica e eletrônica, modalidade integrada ao Ensino Médio, e os professores que atuam nessa

⁴⁷ Devido às medidas de isolamento social decorrentes da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) a pesquisa de campo foi realizada de forma remota por meio do envio do questionário via e-mail.

série, nessas turmas. Os alunos dessa série vivenciaram três ou quatro anos nessa escola, por essa razão, possuem maiores condições de analisar e avaliar a prática dos Direitos Humanos no cotidiano escolar.

Com a obtenção dos e-mails, foi enviada mensagem aos Coordenadores, no dia 27/05/2020, aos docentes, no dia 31/05/2020, e aos discentes, no dia 15/06/2020, com informações sobre a pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pedido de autorização para envio do questionário. Doravante, por meio da plataforma 'Google Formulários', foi enviado o questionário destinado aos Coordenadores, o questionário destinado aos docentes e o questionário destinado aos discentes. Frise-se que, nos questionários destinados aos Coordenadores e docentes, foi disponibilizado no cabeçalho de cada um desses formulários o TCLE, constando como obrigatório, de modo que o participante somente poderia prosseguir se manifestasse sua ciência e concordância. Em relação aos discentes, além do TCLE, foi disponibilizado também o Termo de Assentimento para aqueles menores de idade.

Entre os Coordenadores, os três responderam ao questionário, cujos resultados serão apresentados em tópico posterior. Entre os docentes, daqueles 12 (doze) indicados inicialmente pela Coordenadora Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Avançado UPT, Ma. Daniela Resende Silva Orbolato, apenas 6 (seis) professores responderam, sendo 3 (três) do núcleo comum, 1 (um) professor de cada curso; e 3 (três) representantes da educação profissional, sendo 1 (um) de cada curso. Após novo contato com a professora, Dra. Daniela, esta encaminhou o e-mail de todos os docentes dos terceiros anos, sendo enviado questionário para mais 8 (oito) professores, sendo 5 (cinco) do núcleo comum e 3 (três) da educação profissional. Deste segundo envio, apenas 2 (dois) professores responderam, sendo 1 representante do núcleo comum e outro da educação profissional.

Assim, em relação aos docentes, considerando a disponibilização do questionário entre 01/06/2020 a 13/07/2020, com lembretes semanais, apenas 8 (oito) professores participaram, sendo:

- 1 (um) professor do núcleo comum, do eixo 'Ciências Humanas e suas Tecnologias' do Curso de Manutenção e Suporte em Informática⁴⁸;

⁴⁸ O professor do núcleo comum, do 'Ciências Humanas e suas Tecnologias' leciona nos três cursos.

- 1 (um) professor do núcleo comum, do eixo ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’ do Curso de Computação Gráfica;
- 1 (um) professor do núcleo comum, do eixo ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’ do Curso de Computação Gráfica;
- 1 (um) professor do núcleo comum, do eixo ‘Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’ do Curso de Eletrônica;
- 4 (quatro) professores da educação profissional, sendo 1 (um) do Curso de Manutenção e Suporte em Informática, 2 (dois) do Curso de Computação Gráfica e 1 (um) Curso de Eletrônica.

Entre os discentes, o prazo para participação foi mais extenso, iniciando-se no dia 15/06/2020 e findando-se no dia 05/10/2020. A partir de planilha enviada pela Coordenadora Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão do *Campus* Avançado UPT, Ma. Daniela Resende Silva Orbolato, constando os nomes e e-mails de todos os 64 (sessenta e quatro) alunos integrantes dos terceiros anos dos Cursos, enviou-se link do questionário aos discentes, sendo que, semanalmente, um lembrete era enviado a todos para lembrá-los da pesquisa. Frise-se que desta lista enviada pela professora, Dra. Daniela, um dos discentes não constava e-mail, e dois e-mails estavam errados, resultando no envio do link para 61 (sessenta e um) discentes.

Em um primeiro momento, apenas com esse envio do link, 4 (quatro) discentes responderam ao questionário. Considerando esse baixo número, foi realizado contato via ‘WhatsApp’ dos Coordenadores solicitando, se possível, que motivassem os discentes a participarem da pesquisa, ressaltando a importância dessa participação. Após esse contato, obtivemos mais 6 (seis) participações e, por último, em consenso com meu orientador, no dia 01/10/2020, mais uma vez, enviei mensagem via ‘WhatsApp’ para os Coordenadores, informando que o prazo final para participação dos alunos seria o dia 05/10/2020. Todos responderam dizendo que informariam aos alunos e reforçariam o pedido de participação. Nesta oportunidade, também enviei por e-mail o link do questionário para todos os alunos que ainda não tinham participado, informando que teriam até dia 05/10/2020 para responder ao questionário. Ao final, somente mais 4 (quatro) alunos responderam ao questionário, totalizando 14 (quatorze) participações de um total de 61 (sessenta e um) discentes.

Diante da amostra obtida entre os discentes, em que pese inúmeras tentativas, inclusive com o apoio dos Coordenadores, infere-se que a adesão foi extremamente baixa

refletindo em uma dificuldade de mobilização. De fato, realizar a coleta por via remota restou prejudicada, inclusive um dos Coordenadores ressaltou isso, informando que se presencialmente já é complicado conseguir essa participação maciça entre os alunos quiçá por meios virtuais. Assim, a análise dos resultados que ora se segue será apenas de forma qualitativa em relação aos discentes.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional consistiu na criação de página no Instagram intitulada “educar.direitoshumanos⁴⁹”, cujo conteúdo retratou os principais pontos da pesquisa, bem como sugeriu diversas indicações de livros, filmes, documentários, vídeos, e compartilhou notícias importantes relacionadas à temática Direitos Humanos. O produto foi submetido à Plataforma ‘Educapes’, que aceitou e arquivou o material no repositório, recebendo o seguinte identificador: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597793>.

Este produto, nos termos do Documento de Área da Capes, enquadra-se na categoria materiais interativos⁵⁰ e sua escolha partiu de três razões: 1) o “Instagram” é um aplicativo de mídia social muito conhecido e bem aceito entre as pessoas, principalmente, entre os mais jovens, 2) é um aplicativo que disponibiliza muitas opções de postagens, ferramentas e de fácil manuseio, e 3) é um aplicativo interativo e dinâmico que possibilita relevante proximidade virtual.

Para avaliação, foi criado formulário via ‘Google Docs’, enviado no dia 02/12/2020 para os três coordenadores, três professores e três alunos que participaram da pesquisa. O questionário avaliativo foi disponibilizado até o dia 20/12/2020 e apenas três sujeitos da pesquisa responderam, sendo dois Coordenadores e um professor.

Perguntados sobre a contribuição do produto educacional para seus respectivos trabalhos, todos responderam de forma afirmativa, ou seja, consideram que o material pode contribuir com o trabalho na etapa/modalidade da educação em que atuam.

Em relação à pergunta: ‘Como você avalia o conteúdo da página? Considera que o material apresenta informações relevantes que podem contribuir para a prática docente?’, temos as seguintes respostas:

Concordo. Entretanto, é necessário encontrar uma forma de chamar mais atenção. Sugiro vídeos e memes famosos. Um conteúdo mais dinâmico. (Coordenador 1)

Muito bom o conteúdo da página. Sim, um material interessante para a prática docente. (Coordenador 2)

⁴⁹. Link da página: <https://www.instagram.com/educar.direitoshumanos/?hl=pt>

⁵⁰ Disponível em:

[http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos de area 2017/DOCUMENTO AREA ENSINO 24 M AIO.pdf](http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos%20de%20area%202017/DOCUMENTO%20AREA%20ENSINO%2024%20M%20AIO.pdf)

Gostei bastante da página. Achei bem informativa com materiais relevantes para serem utilizadas na sala de aula. (Professor 1)

Por sua vez, quanto à pergunta: ‘O que você desaprova no material? Há algo que você considerou inadequado ou equivocado?’, os participantes responderam que:

O conteúdo é bom, mas a forma como ele é apresentado vai atrair pouco alunos de ensino médio, por exemplo. (Coordenador 1)

Acho que poderia ter utilizado uma outra plataforma que não o Instagram (talvez uma página na Web). O Instagram costuma ser uma plataforma muito utilizada, porém com outras finalidades. É um material adequado e de linguagem fácil. (Coordenador 2)

Não há nada que eu desaprovei no material. (Professor 1)

Por fim, quando indagados se havia algum elemento que sentiu falta no material e o que sugeriria para complementá-lo, obtivemos como respostas:

Adição de vídeos. Adição de memes. Notícias que evidenciam a prática e a não prática de direitos humanos. Ex.: essa semana teve a notícia do morador de rua que ficou 2hs jogado no chão de um estabelecimento comercial aberto. (Coordenador 1)

Não. Nenhum complemento. (Coordenador 2)

Trazer mais sugestão de vídeos/documentários (Professor 1)

Em que pese a baixa participação, mesmo com o tempo oportunizado e os reiterados convites, é possível inferir que o produto, de forma geral, foi bem avaliado, apenas com ressalvas sobre a forma de exposição do conteúdo, a qual deveria ser mais dinâmica para atrair mais os jovens.

Diante dessa validação e da proposta inicial da página, conclui-se que:

- a ferramenta utilizada, Instagram, para produto educacional, é um meio viável para divulgação e propagação do conteúdo proposto nesta dissertação, que tanto educadores quanto educandos podem usufruir deste material;

- a forma como o conteúdo foi produzido poderia ter sido de forma mais dinâmica, a fim de atrair mais o público jovem, com a utilização de mais vídeos, gravações e imagens.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para acessar o entendimento de Coordenadores, docentes e discentes sobre a temática em discussão, foram elaborados três questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas, sobre suas compreensões e percepções sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos.

8.1 Resultados entre os Coordenadores

O instrumento aplicado aos coordenadores dos três cursos permitiu constatar que a população pesquisada é bem homogênea: todos do sexo masculino, autoidentificados como de etnia branca, dois espíritas e um católico, dois com a qualificação de mestre e um doutor.

A concepção de formação humana integral para cada um dos Coordenadores foi a seguinte:

“Preparar o aluno para ter entendimento e condições de interagir junto a sociedade e nos diversos ambientes de trabalho”. (Coordenador 1)

“Ensino técnico, valores morais, direitos e deveres”. (Coordenador 2)

“Seria o indivíduo ter acesso aos conhecimentos científicos adquiridos e com isso poder ampliar suas possibilidades de ingresso ao trabalho e na sociedade como um todo”. (Coordenador 3)

Considerando essas respostas, percebe-se que os Coordenadores demonstram uma visão muito restrita (ou no máximo, generalista) da formação humana integral, o que é bastante preocupante, pois o grande mote dessa formação é a preparação para o trabalho e para a vida e a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Perguntados sobre o que são direitos humanos, cada Coordenador respondeu da seguinte forma:

“Ter uma vida digna, com direitos e deveres, ter acesso à educação de qualidade, concorrer sem nenhum tipo de discriminação a uma vaga de trabalho e ser respeitado pela sociedade. (Coordenador 1)

“Área que estuda e aplica práticas para garantir a declaração universal dos direitos humanos”. (Coordenador 2)

“São os direitos do indivíduo à vida e liberdade, ao trabalho e educação, além de poder se expressar livremente, sem discriminação e opressão”. (Coordenador 3)

Por sua vez, em relação à pergunta sobre o que seria Educação em e para os Direitos Humanos, cada um respondeu com o seguinte teor:

“Ter condições de frequentar uma escola de qualidade, ser respeitado e respeitar professores e servidores, ter acesso a material didático adequado, ter merenda de boa procedência e conteúdos de ensino adequados a formação transformadora do sujeito”. (Coordenador 1)

“Ensino de valores, direitos e deveres”. (Coordenador 2)

“Seria uma educação permanente e continuada, voltada para uma mudança cultural. É uma educação que transmite não só conhecimentos, mas também valores humanos ao indivíduo”. (Coordenador 3)

Infere-se das respostas que a compreensão sobre EDH ainda é rudimentar, sendo que apenas o Coordenador 3 aproximou de forma mais concisa sobre o real sentido da EDH, qual seja, por meio de práticas pedagógicas criar e promover uma cultura em Direitos Humanos que fomente uma profunda transformação na sociedade.

Segundo os Coordenadores, a EDH tem sido vivenciada nos cursos, conforme os relatos a seguir:

“Acredito que através da forma que muitos de meus colegas professores se preparam para suas aulas, com conteúdos e metodologias voltados não só a formação técnica ou de núcleo comum, mas também com objetivo de formar cidadãos de bem. Desenvolvendo projetos diversos como peças de teatro, ações sociais, debates com temas voltados para a formação humana e tecnológica”. (Coordenador 1)

“Em todas as disciplinas como o ensino do certo e do errado. Especialmente em História, Sociologia, Filosofia e Relações Profissionais”. (Coordenador 2)

“Sim. Através de Projetos de Extensão envolvendo a comunidade externa, projetos de teatro, projetos culturais, visitas técnicas e culturais, além de outros eventos esportivos e culturais. Núcleos de apoio pedagógico e assistência psicológica”. (Coordenador 3)

Nesse sentido, ao serem indagados sobre a existência de conteúdos de direitos humanos nas ementas e planos de ensino do curso, o Coordenador 1 e o Coordenador 2 responderam que sim, sendo acrescidos pelo Coordenador 1 de que esses conteúdos poderiam ser encontrados principalmente na ‘área de ciências humanas e suas tecnologias’. Por sua vez, o Coordenador 3 respondeu de forma negativa quanto à existência de conteúdos específicos de direitos humanos nas ementas e planos de ensino do curso. Nesse vagar, quando questionados se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico dos

Cursos (PPC) da instituição foram concebidos levando-se em conta a temática dos direitos humanos, o Coordenador 1 e o Coordenador 2 responderam que sim e, por sua vez, o Coordenador 3, respondeu que foram de forma parcial.

Quanto ao material didático contemplar a temática em tela, os Coordenadores responderam da seguinte forma:

“Sim, sendo apresentada no decorrer das aulas, fazendo com que os alunos tenham um entendimento em relação a seu posicionamento diante da sociedade, e assim contribuindo para a formação do aluno”. (Coordenador 1)

“Tópicos como educação racial, ética e moral”. (Coordenador 2)

“Parcialmente. Através de questões interdisciplinares envolvendo o assunto”. (Coordenador 3)

Indagados sobre se a instituição promove eventos que contemplem essa temática, as respostas a seguir foram obtidas:

“Sim. Semana da consciência Negra, semana da valorização da vida, valorização da mulher no ambiente profissional, oficinas de contos, entre outros”. (Coordenador 1)

“Sim. Eventos do NEABI, Eventos da Proen, Proext e Propi”. (Coordenador 2)

“Sim. Através de seminários, palestras e atividades culturais. (Coordenador 3)

Por fim, os Coordenadores, de forma díspar, responderam sobre a importância e necessidade de incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no EMI, conforme disposto a seguir:

“Sim, em todos os anos”. (Coordenador 1)

“Não”. (Coordenador 2)

“Sim, somente no 3º ano”. (Coordenador 3)

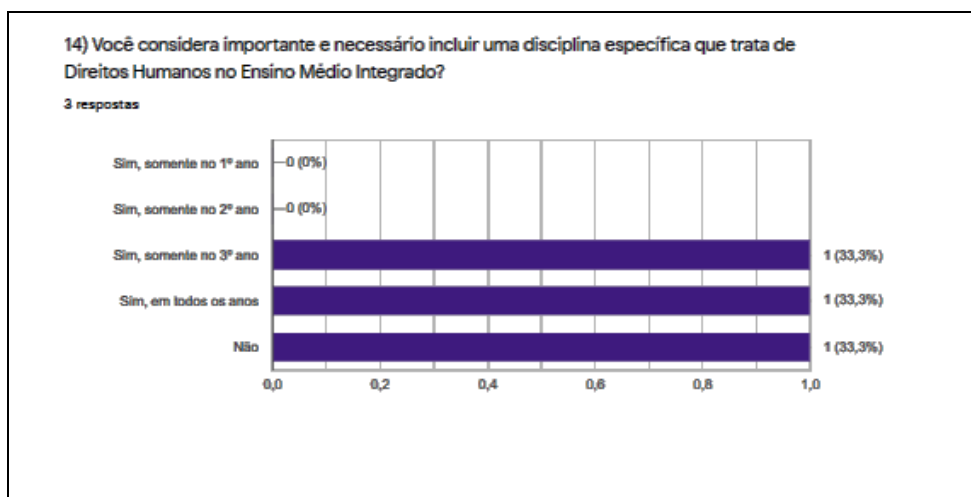
Infere-se da participação dos Coordenadores que não há unanimidade, tampouco consensos em relação à existência de conteúdos de direitos humanos nas ementas e planos de ensino dos cursos, bem como no PDI e PPC dos cursos, inclusive se haveria necessidade de se ter uma disciplina específica. Isso pode ser visto nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Pergunta destinada aos Coordenadores dos cursos



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Gráfico 2 - Pergunta destinada aos Coordenadores dos cursos



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

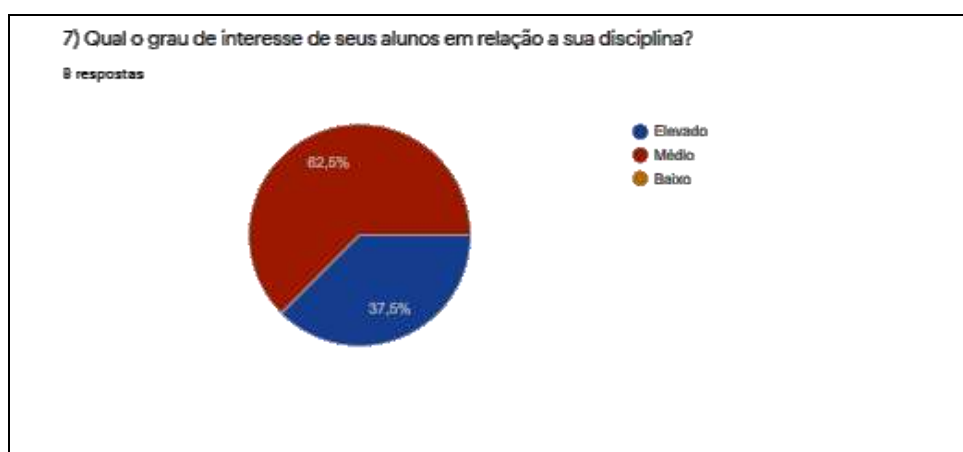
8.2 Resultados entre os Docentes

O instrumento aplicado aos docentes permitiu constatar que a população pesquisada é composta por: 6 homens (75%) e duas mulheres (25%), autoidentificados majoritariamente como de etnia branca (75%) e, em menor proporção, como negros (25%), majoritariamente católicos (50%) e, em menor proporção, espírita (12,5%), evangélica (12,5%), nenhuma/não praticante (25%), 4 com a qualificação de mestre, 3, de doutor e 1, de especialista.

Tanto em relação à área de formação quanto à área que lecionam no curso, os docentes que participaram da pesquisa são de diferentes áreas (Ciências Biológicas, Computação, Letras, Filosofia, Ciência da Computação, Informática e Engenharia Elétrica), possibilitando uma análise abrangente neste ponto.

Importante ressaltar que, quando questionados sobre o grau de interesse dos alunos em relação às disciplinas ministradas, os professores majoritariamente responderam que o interesse era médio (62,5%) e, em menor proporção, que era elevado (37,5%). Essa informação é relevante, pois pode atestar que conteúdos que abordem os DH e a EDH nessas disciplinas obterão, por parte dos alunos, interesse médio ou elevado.

Gráfico 3 - Pergunta destinada aos Professores dos cursos



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A concepção de formação humana integral para cada um dos Professores foi a seguinte:

“Uma formação que considere aspectos objetivos e/ou técnicos assim como aspectos subjetivos (envolvimento, personalidades, opiniões acerca de vários temas)”. (Professor 1)

“Compreender a complexidade dos indivíduos, da sociedade e das relações, contribuindo para a harmonia e convivência pacífica, coletiva, solidária onde cada um deve conhecer e cumprir com seus direitos e deveres”. (Professor 2)

“No ensino técnico integrado, entendo que seja aquela que visa de maneira integrada às dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia”. (Professor 3)

“Quando a formação se dá no campo do conhecimento científico adquirido nas disciplinas convencionais e também no campo a formação do cidadão, dos seus

direitos e deveres, da ética nos seus hábitos e da convivência em sociedade”. (Professor 4)

“Trata-se de uma formação que vai além dos aspectos cognitivos e racionais, englobando também os aspectos sociais e psicológicos, pretendendo a formação do indivíduo como um cidadão consciente, ativo e crítico na sociedade”. (Professor 5)

“Ser rumo ao completo”. (Professor 6)

“Além do conhecimento a formação social e valores de um indivíduo”. (Professor 7)

“Uma formação que leva em conta o desenvolvimento de valores, culturas, tornando o aluno apto a exercer a cidadania, regido pela ética e o respeito. É uma formação completa e omnilateral”. (Professor 8)

Considerando-se essas respostas, percebe-se um padrão de entendimento de que a formação humana integral envolve aspectos de conhecimento técnico e científico, mas, também, e não menos importante, de aspectos sociais e morais.

Perguntados sobre o que são direitos humanos, cada Professor respondeu da seguinte forma:

“Direitos Humanos são valores que propiciam uma vivência e convivência baseadas no respeito e na dignidade das pessoas, bem como envolve garantias de existência dentro de uma tranquilidade e uma isonomia de condições para que a pessoa possa desfrutar de sua vida em sociedade”. (Professor 1)

“Respeito e cumprimento dos direitos e deveres dos indivíduos, buscando a garantia da liberdade de expressão, locomoção, afirmação, cultos e demais manifestações individuais e sociais, sempre respeitando também o interesse coletivo”. (Professor 2)

“Baseio minha resposta na concepção usada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que afirma que direitos humanos são “garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana”, tais como direito à vida, à integridade física, à dignidade etc.”. (Professor 3)

“Direitos básicos de todos os seres humanos, sem exceção. Incluem o direito à liberdade, liberdade de expressão, ao trabalho, à saúde, justiça e à educação”. (Professor 4)

“Direitos humanos são leis que garantem direitos fundamentais, tais como direito a vida, a liberdade, direito a saúde, a educação, entre outros. Direitos fundamentais que estão previstos na Constituição Federal e que garantem a dignidade humana e a igualdade entre as pessoas”. (Professor 5)

“Respeito ao ser humano”. (Professor 6)

“Tudo que permite uma vida digna a qualquer pessoa”. (Professor 7)

“São direitos ditos essenciais a todo ser humano”. (Professor 8)

Por sua vez, em relação à pergunta sobre o que seria Educação em e para os Direitos Humanos, cada um respondeu com o seguinte teor:

“Penso que seja uma determinação e um enfoque que garante o trajeto de humanização das relações pedagógicas, de forma a estabelecer a sumidade dos valores básicos com o objetivo de facilitar o cotidiano das pessoas, no entendimento da garantia plena da vida para qualquer ser humano, seja no âmbito escolar em primeira instância ou na expressão da vida social no campo das relações humanas”. (Professor 1)

“Estudo e conhecimento dos deveres e direitos universais dos cidadãos, leis, entidades, questões sociais, públicos vulneráveis, humanização das relações e solidariedade”. (Professor 2)

“É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”. (Professor 3)

“A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação do ser humano em relação à dignidade humana, trabalhando assuntos referentes à liberdade, a justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz”. (Professor 4)

“São ensinamentos que provocam o pensar mais humano e o debate que analisa as desigualdades e as condições da vida com dignidade e da sobrevivência humana. Dessa forma, criar condições de um questionamento crítico para transformação social por meio de um processo reflexivo”. (Professor 5)

“?”. (Professor 6)

“O conhecimento em que os direitos humanos são aplicados”. (Professor 7)

“Abordaria os direitos essenciais, tornando específico assuntos que envolvam o ambiente escolar e o respeito com o limite do próximo”. (Professor 8)

Infere-se, das reflexões supramencionadas, que os Professores, em sua maioria, demonstraram compreender o conceito de EDH em uma dimensão histórico-crítica de caráter contra hegemônico, na qual os direitos humanos é a base para a construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, e que os direitos individuais, civis e políticos se articulam com os direitos sociais, econômicos e culturais.

Após, os Professores mencionaram como a EDH tem sido vivenciada nos cursos, conforme os relatos a seguir:

“Na sociologia, o tema dos Direitos Humanos aparece agregado ao estudo da Democracia em sua condição cronológica e na significação de suas experiências. Foi abordada no contexto do capítulo de nosso livro adotado atualmente - Sociologia em Movimento - sendo tal tema abordado com a exposição dos argumentos do livro, somado ao contraditório de alguns materiais da internet, sempre instigando a participação dos estudantes que, aliás, não é tão envolvida a esta temática, infelizmente”. (Professor 1)

“Não trabalho com a temática especificamente, mas sempre passo para os alunos questões do dia-a-dia sobre direitos humanos, principalmente do acesso à educação de qualidade”. (Professor 2)

“Sim. Utilizei vídeos e leis brasileiras”. (Professor 3)

“Busco sempre trabalhar essa temática em sala de aula, vinculado com as disciplinas que ministro. Quando abordo a questão de sexualidade reforço a importância do respeito pelas diferenças de opção sexual. Quando falo sobre tecnologias exploro os diferentes pontos de vista de diferentes culturas e religião. Conduzo debates em que os alunos, os quais levam cartazes mostrando pontos positivos e negativos em relação aos assuntos trabalhados”. (Professor 4)

“Sim. Implicitamente como currículo oculto, de várias formas e em vários conteúdos. Assim, por exemplo, doenças tropicais que são negligenciadas pela indústria farmacêutica, por ter alta incidência em países subdesenvolvidos. Doenças e verminoses que ocorrem pela falta de saneamento básico e péssimas condições de vida das populações brasileiras. Nesse momento é importante ilustrar e refletir as desigualdades sociais, a pobreza e miséria, a falta de moradias, as condições das periferias. Nas doenças tropicais também se aborda as relações dos grupos indígenas com os garimpeiros e grileiros. Na evolução humana, é muito importante refletir sobre as etnias, as desigualdades étnicas, preconceito e também as formas de minimizar essas desigualdades. Na ecologia, torna-se obrigatório refletir sobre o capitalismo e o consumismo e a produção de lixo, a poluição atmosférica e o aquecimento global e estudar formas de tornar a sociedade mais sustentável, mais humana, menos desigual, com menos pessoas morando nas ruas. Tudo isso precisa ser objeto de reflexão, com os estudantes apontando possíveis soluções”. (Professor 5)

“Não”. (Professor 6)

“Não”. (Professor 7)

“Ainda não tive oportunidade de trabalhar este tema específico em minhas aulas. Tive oportunidade de trabalhar problemas sociais, cujas soluções envolviam respeito ao direito do próximo”. (Professor 8)

É possível perceber que dos 8 professores, 3 responderam que não trabalharam com a EDH nos cursos, especificamente, em suas disciplinas, provavelmente, haja vista não ter sido objeto de pergunta, devido ao fato de lecionarem nas disciplinas do núcleo da educação profissional. Os outros 5 professores vivenciaram a EDH não como uma disciplina específica mas ao se discutir sobre vários assuntos como, por exemplo: democracia, educação de qualidade, respeito às diferenças, sexualidade, diferentes culturas e religiões, doenças tropicais, falta de saneamento básico e péssimas condições de vida, desigualdades sociais, pobreza e miséria, a falta de moradias, as condições das periferias, conflitos dos grupos

indígenas com os garimpeiros e grileiros, desigualdades étnicas, preconceito, capitalismo⁵¹ e o consumismo e a produção de lixo, a poluição atmosférica e o aquecimento global.

Tendo como referência a perspectiva histórico-crítica, o educador chileno, Magdenzo (2005) *apud* Candau *et al.* (2014), assinala alguns princípios que devem orientar as práticas da Educação em Direitos Humanos. São eles:

a) **Princípio de integração**: os temas e questões relativas aos Direitos Humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos. O desafio está em integrá-los tanto no plano cognitivo quanto afetivo e comportamental no dia a dia das escolas em suas diferentes dimensões;

b) **Princípio de recorrência**: para que a aprendizagem dos Direitos Humanos seja efetiva e eficaz é imprescindível que seja constantemente trabalhada e retomada, oferecendo-se aos educandos diversas formas de interiorizá-los e vivenciá-los, o que não significa uma repetição mecânica, e sim propiciar oportunidades diferenciadas de aprendizagem e não momentos esporádicos, dispersos e isolados;

c) **Princípio de coerência**: a aprendizagem dos Direitos Humanos é favorecida quando existe um ambiente propício ao seu exercício. A coerência entre o que se diz e o que se faz é fundamental. Esta coerência deve ser trabalhada desde a sala de aula até as atividades globais da escola. Também entre o que o professor ou professora dizem e as estratégias didático-metodológicas que utilizam. É contraproducente que o(a) educador(a) afirme, por exemplo, a necessidade de respeito a cada pessoa humana e, ao enfrentar um conflito na sala de aula, utilize estratégias autoritárias, sem dar cabida a que os diferentes implicados sejam ouvidos e sem favorecer posturas de escuta mútua e diálogo;

d) **Princípio da vida cotidiana**: a vida cotidiana oferece múltiplas situações relacionadas aos Direitos Humanos. Ter presente este fato, tanto em relação à realidade das vidas individuais dos alunos e alunas, como de suas famílias, da comunidade, do País e do planeta é fundamental. Trata-se de desvelar as questões de Direitos Humanos em que estamos

⁵¹ O capitalismo é caracterizado por quatro conjuntos de arranjos institucionais e comportamentais: produção de mercadorias, orientada para o mercado; propriedade privada dos meios de produção; um grande segmento da população que não pode existir, a não ser que venda sua força de trabalho no mercado, e comportamento individualista, aquisitivo, maximizador, da maioria dos indivíduos dentro do sistema econômico (HUNT; LAUTZENHEISER, 2013, p.30)

submergidos, reconhecê-las e analisá-las, tanto quando se referem a violações de direitos, quanto a sua afirmação. Neste sentido, é importante resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas, procurando-se incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas. Isto permite desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido na ótica dos Direitos Humanos. Ter como ponto de partida das práticas educativas as situações concretas referidas aos Direitos Humanos vivenciadas pelas crianças e adolescentes, começando pelos seus próprios direitos, constitui um componente básico da Educação em Direitos Humanos;

e) **Princípio da construção coletiva do conhecimento**: os educadores e educadoras estão chamados a estimular uma atitude ativa dos alunos e alunas no processo de construção do conhecimento, favorecer a investigação dos temas, a busca de diversas fontes pertinentes, o diálogo grupal, a sistematização e o debate, entre outras práticas participativas. Trata-se de ir costurando processos de construção coletiva do conhecimento que favoreçam a solidariedade e a ação conjunta. Essas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social. Os alunos e alunas deixam de ser concebidos como receptores passivos de informações e conhecimentos e se afirmam como sujeitos do conhecimento e atores sociais. Nesse processo, a subjetividade se expressa e se desenvolve, promovendo situações em que se vivencia a intersubjetividade, componente básico da construção de sujeitos de direito;

f) **Princípio da apropriação**: este princípio está orientado a favorecer processos de Educação em Direitos Humanos em que os sujeitos implicados, tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) educadores(as), trabalhem ativamente os temas propostos, os situem criticamente a partir de suas próprias experiências, e logrem ressignificá-las, atribuindo-lhes sentidos para suas próprias vidas, tanto do ponto de vista individual como coletivo. Trata-se de afetar formas de sentir, conhecer e agir. A aprendizagem dos Direitos Humanos não pode ser reduzida à mera informação sobre declarações, tratados, convenções e outros documentos. Não constitui simplesmente mais um conteúdo a integrar em uma unidade do currículo de história, geografia, ciências, literatura ou outro componente curricular. Está chamada a promover processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com a afirmação dos Direitos Humanos em sociedades, como a nossa, assentadas em sua contínua negação. A partir dessa perspectiva é que situamos os processos de formação inicial dos(as) professores(as) para que sejam agentes promotores da Educação em Direitos Humanos.

Ao serem indagados sobre se considerarem aptos para trabalhar com a EDH, 50% (cinquenta por cento) dos professores responderam de forma convicta que sim, conforme relatos a seguir:

“Me considero apto, uma vez que a filosofia, em suas atribuições da própria história da filosofia, sempre esbarra com um contexto de Direitos Humanos na expressão e na discussão de suas temáticas em geral”. (Professor 1)

“Sim, pois devendo que devemos respeitar nosso pacto social, enquanto sociedade, pois só assim teremos uma sociedade sustentável e desenvolvida, onde temos que garantir o direito de dar oportunidades de todas as pessoas se desenvolverem”. (Professor 2)

“Sim, pois faz parte do nosso dia a dia na educação trabalhar com a pluralidade cultural e social”. (Professor 3)

“Sim. Nosso compromisso é formar cidadãos éticos e participativos que possam cobrar as autoridades a garantia desses direitos fundamentais”. (Professor 5)

Os outros 50% (cinquenta por cento) manifestaram total ou parcial inaptidão para trabalhar com a EDH:

“Não na sua totalidade, pois acredito que falte uma capacitação para trabalhar de forma efetiva essa temática”. (Professor 4)

“Não sei”. (Professor 6)

“Associada à minha área sim, de forma transversal, pois não tenho formação na área”. (Professor 7)

“Leciono aulas técnicas, penso que algum projeto poderia abordar o tema dos Direitos humanos. No entanto, me sinto leigo perto do grande conteúdo que envolve o tema”. (Professor 8)

Nesse sentido, a maioria dos professores não realizou curso de formação ou extensão relacionado a essa temática, sendo que somente dois professores informaram que:

“Apenas minicursos que faziam menção a esta temática, mas não cursos dirigidos a isso”. (Professor 1)

“Não fiz curso específico, mas já tive várias matérias no mestrado em educação que fiz e também na licenciatura EPT, à qual estou cursando atualmente que abordamos esta temática e fizemos várias discussões”. (Professor 2)

Indagados sobre se conheciam documentos e diretrizes, de âmbito nacional e internacional, sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos, quatro

professores (Professores “1”, “6”, “7” e “8”) responderam que não conheciam qualquer documento e/ou diretriz; dois professores (Professores “3” e “5”) responderam que somente conhecem a DUDH, um professor (Professor “4”) respondeu que apenas já ouviu falar do “Programa Mais Educação – Direitos Humanos em Educação” e o Professor “2” respondeu que: “Não conheço a fundo, mas já li e participei de discussões sobre os principais conceitos envolvendo os direitos humanos. Documentos: declaração universal dos direitos humanos – ONU e Constituição Federal do Brasil”.

Todas as cinco perguntas que se seguiram questionavam se documentos e diretrizes, de âmbito nacional e internacional, sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos eram, respectivamente, contemplados na estrutura curricular dos cursos, abordados em sala de aula, encontrados na ementa da disciplina ministrada, contemplados no PDI e no PPC da instituição e abarcados no material didático.

Em relação à estrutura curricular dos cursos, 50% (cinquenta por cento) dos professores (Professores “3”, “5”, “6” e “8”) responderam que aludidos documentos e diretrizes eram contemplados e os outros (Professores “1”, “2”, “4” e “7”) 50% (cinquenta por cento) responderam que não. Em relação à abordagem em sala de aula, os Professores “1”, “4” e “7” responderam que não são abordados, o Professor “2” respondeu que “Não são abordados de forma direta, trabalha-se alguns temas pontuais e principalmente em eventos que são realizados no *campus*”, e o Professor “8” respondeu que “não são abordados de forma direta”; o Professor “3” respondeu que são abordados “Especialmente quando faço abordagem à imoralidade da desigualdade social, durante as aulas de produção de texto e Literatura, falando principalmente sobre o Artigo 5º da Constituição Federal”; o Professor “5” respondeu que, “raramente, em textos de apoio”, e o Professor “6” não respondeu a essa questão. Em relação à ementa da disciplina ministrada, de forma majoritária, (87,5%) responderam que não são encontrados. Apenas o Professor “3” (12,5%) disse que aludidos documentos poderiam ser encontrados.

Em relação ao PDI e PPC, 50% (cinquenta por cento) responderam que documentos e diretrizes, de âmbito nacional e internacional, sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos são abarcados, 12,5% (doze vírgula cinco por cento) afirmaram que não e 37,5% responderam que de forma parcial. E, por último, em relação ao material didático, excetuando-se o Professor “6”, que não respondeu, foram manifestadas as seguintes opiniões:

“O material didático de sociologia contempla. Abordagens: Leituras para levantamento dos argumentos, debates para enfoque das opiniões sobre o assunto e questões dirigidas para fixação de conteúdo e um desejo de tomada de consciência sobre tema tão fundamental para manter saudável as relações em qualquer âmbito”. (Professor 1)

“Na minha disciplina não é abordada”. (Professor 2)

“Sim, nos textos do livro didático há uma forte presença de vozes plurais que abordam desde a questão de gênero a assuntos voltados para o racismo, desigualdade social, política, educação etc.”. (Professor 3)

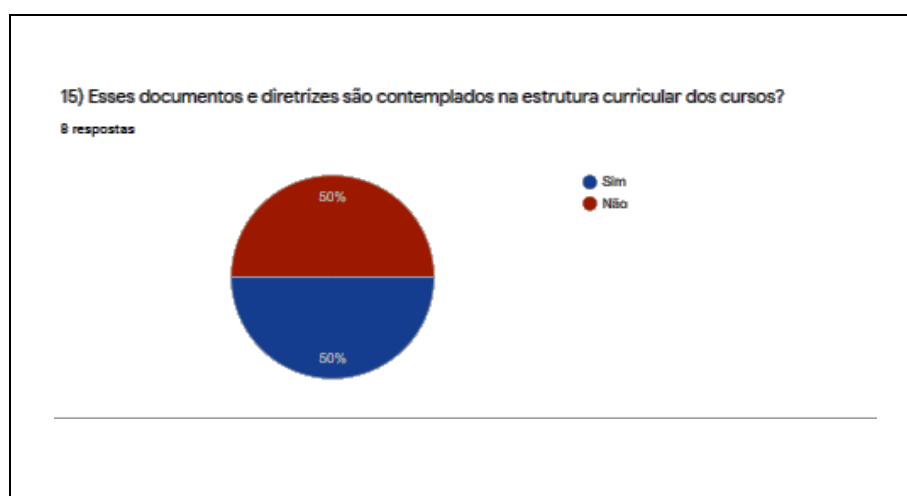
“Discussões e debates. Textos explorando essa temática. Situações cotidianas como exemplos, em que essa temática é explorada”. (Professor 4)

“Estão implícitos em textos de apoio e trabalhos em equipe. Está de forma explícita no manual do professor, como por exemplo, o conhecimento biológico para a diversidade que sugere ao professor favorecer processos educativos emancipatórios e nunca para a segregação e discriminação”. (Professor 5)

“Não”. (Professor 7)

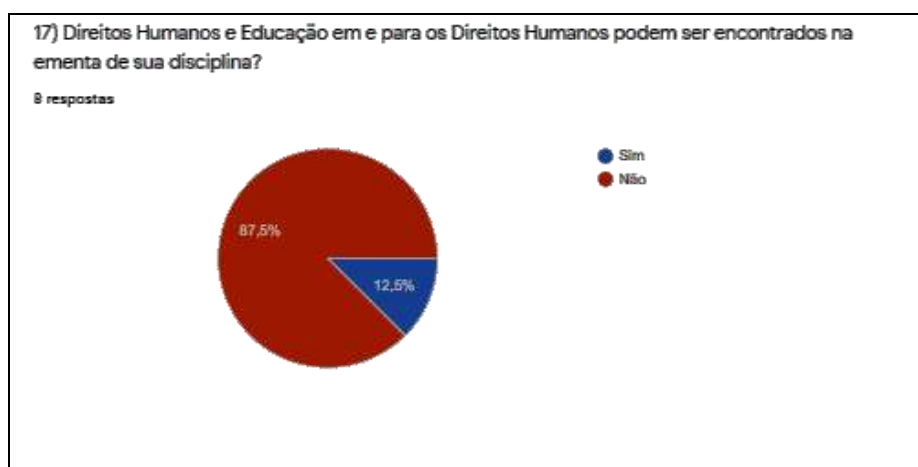
“Não”. (Professor 8)

Gráfico 4 – Pergunta destinada aos Professores dos cursos



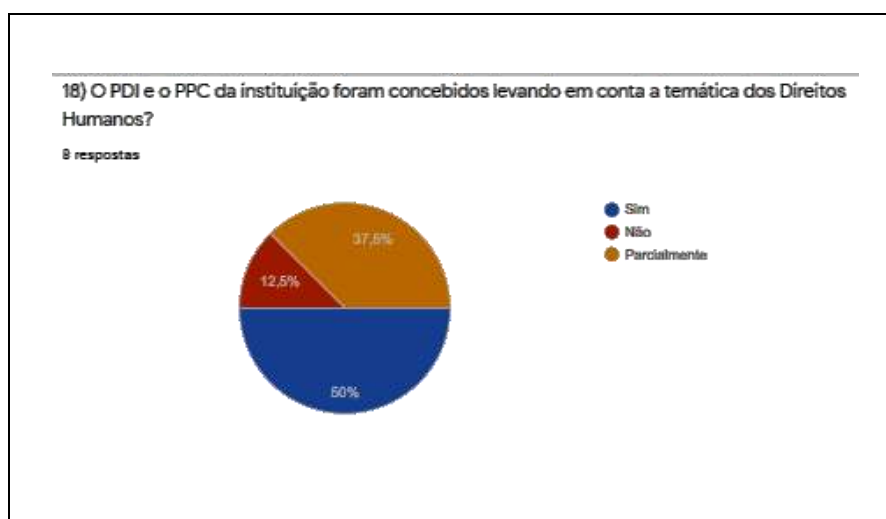
Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Gráfico 5 - Pergunta destinada aos Professores dos cursos



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Gráfico 6 - Pergunta destinada aos Professores dos cursos



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Infere-se dos três gráficos e, neste ponto, em especial, do PPC de cada curso, que, de uma forma geral, especificamente em relação à missão e valores, aos objetivos e aos princípios, há uma consciência sobre a importância e necessidade de uma formação não só profissional, mas também humana, sustentada em valores éticos e morais, inclusive, obedecendo-se à legislação destinada à área técnica e também à área propedêutica, que, aqui, importa ressaltar a Lei n.11.645/2008, que trouxe a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. No entanto, a matriz curricular dos cursos segue um

padrão geral, constituída por uma Base Nacional Comum, que integra unidades curriculares das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias⁵²; Ciências Humanas e suas Tecnologias⁵³; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias⁵⁴) e uma parte diversificada (Núcleo Profissional), que integra unidades curriculares voltadas para a formação profissional. Pelo PPC de cada curso, verifica-se que se visa à construção do conhecimento, partindo da reflexão, do debate e da crítica, numa perspectiva criativa, interdisciplinar e contextualizada.

Em relação às unidades curriculares, as disciplinas, tanto da base comum quanto da educação profissional, não trabalham com temas específicos de DH ou EDH, mas algumas disciplinas, notadamente, História, Sociologia, Artes, e Filosofia ao traçar objetivos para uma formação humana integral, possibilitam aos educadores trabalharem com essa temática de forma indireta, transversal, vinculada ao material já proposto, o que foi corroborado pelos professores que participaram da pesquisa e que, em sua maioria, asseveraram que, em que pese os cursos não elencarem essa temática como um conteúdo específico ou uma unidade curricular específica, ela é considerada para formulação do PPC e PDI dos cursos.

Quadro 1 – Alguns objetivos retirados do PPC dos Cursos

PPC DOS 3 CURSOS					
1º ANO					
<i>HISTÓRIA</i>	<i>SOCIOLOGIA</i>	<i>ARTES</i>	<i>FILOSOFIA</i>	<i>BIOLOGIA</i>	<i>RELAÇÕES PROFISSIONAIS</i>
Ressaltar os princípios relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 ao se estudar o encontro entre europeus e população	Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito a diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.	Estudar o compreender os princípios relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004	Identificar e respeitar os seus limites nas relações com o outro Entender os valores humanos como fontes de bem estar pessoal	Relacionar a importância da ecologia no contexto mundial atual, argumentando e se posicionando frente aos principais tratados e problemas ambientais atuais	Raciocinar criticamente sobre regras sociais e sobre os benefícios pessoais do comportamento ético. Ética e Moral

⁵² Estão incluídas nesta área: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física.

⁵³ Estão incluídas nesta área: História, Geografia, Sociologia e a Filosofia.

⁵⁴ Estão incluídas nesta área: Física, Química, Biologia, Matemática.

nativa da América, especialmente a brasileira					
	Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos			Descrever a estrutura e funcionamento dos diferentes ecossistemas estabelecendo as inter-relações dos fatores e processos que os mantêm	

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Indagados se a instituição promove eventos que contemplam essa temática, os Professores responderam que:

“De que eu tenha conhecimento, posso citar os eventos promovidos pelo NEABI, de forma geral * NEABI = Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas”. (Professor 1)

“Não. Às vezes são trabalhados alguns temas/trabalhos nas semanas de informática do *campus*”. (Professor 2)

“Sim. Há eventos culturais, como a Tecnart, além de projetos de extensão de teatro e eventos de extensão promovidos pelo Neabi”. (Professor 3)

“Sim, a instituição promove eventos relacionados à inclusão de alunos com necessidades específicas, buscando a igualdade; promove também shows de talentos, buscando mostrar diferentes habilidades dos alunos e o respeito pelas diferenças; palestras e rodas de conversas em datas comemorativas, como o Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia da Consciência Negra”. (Professor 4)

“Sim, a tecnart por exemplo”. (Professor 5)

“Em parte”. (Professor 6)

“Não”. (Professor 7)

“Não especificamente. Mas promove diversos eventos que envolvem a conscientização sobre diversos problemas sociais, o que indiretamente pode

contribuir para uma compreensão sobre o direito essencial de cada pessoa”.
(Professor 8)

E, por fim, perguntados sobre se consideram importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado, os Professores manifestaram-se da seguinte forma:

“Sim, somente no 3º ano”. (Professor 1)

“Sim, somente no 3º ano”. (Professor 2)

“Não”. (Professor 3)

“Sim, somente no 1º ano”. (Professor 4)

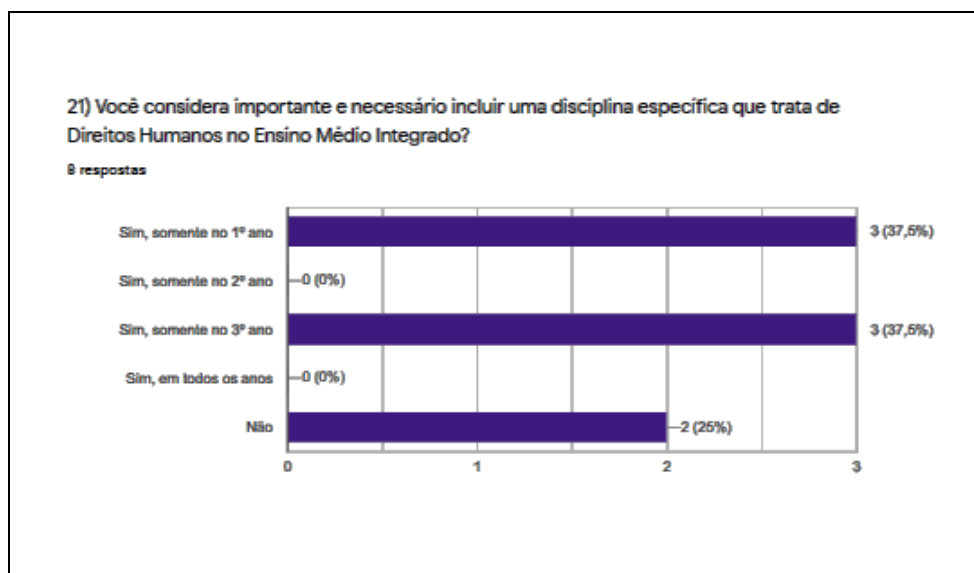
“Não”. (Professor 5)

“Sim, somente no 1º ano”. (Professor 6)

“Sim, somente no 3º ano”. (Professor 7)

“Sim, somente no 1º ano”. (Professor 8)

Gráfico 7 - Pergunta destinada aos Professores dos cursos



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Nesse ponto, é importante destacar a Resolução n.1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. De acordo com essa Resolução, a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH na organização curricular

da Educação Básica poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos DH; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar ou, de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012).

Segundo os professores que participaram e responderam ao questionário, a maioria (75%) considerou importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado.

8.3 Resultados entre os Discentes

Dos 14 (quatorze) alunos que participaram da pesquisa, 11 (onze) são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. A maioria se autoidentificou como de etnia branca (71,42%), e, em menor proporção, como pardos⁵⁵ (21,42%) e negros (7,16%). Em relação à religião, a maioria se considera ateu (35,71%), e um mesmo padrão se repetiu entre aqueles que não têm religião ou não responderam, e aqueles que se consideram católicos ou espíritas (14,28%), e apenas um aluno se declarou agnóstico (7,17%). A maioria (71,42%) respondeu que foi uma decisão pessoal buscar um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, e 28,58% disseram ter sido uma decisão tomada por pais ou responsáveis legais. Todos avaliaram bem o ensino, sendo 28,57% bom, 50% muito bom e 21,43% excelente. E, quando perguntados sobre a influência desse ensino sobre sua formação, 50% responderam que é importante tanto para a formação humana quanto profissional e 50% apenas para a formação profissional.

Em que pese ter se obtido uma amostra pequena em relação ao universo de alunos, é importante trazer à baila, a partir de uma análise qualitativa, as percepções que esses discentes externalizaram sobre DH e EDH⁵⁶. Vejamos:

“São os princípios básicos que buscam dar ao ser humano um nível mínimo de dignidade”. (Discente 1)

“Entendo que são fundamentações pressupostas para a boa convivência do grupo social humano; um vínculo forte e imutável que provê igualdade e inclusão para todos”. (Discente 2)

“Direitos Humanos são direitos que deveriam ser assegurados a todos. A educação é um dos principais, para que nossa sociedade possa evoluir e nós possamos torná-la

⁵⁵ Em relação à cor seguimos a classificação do IBGE, que separa pardos e pretos, porém, de acordo com a posição de alguns intelectuais e dos movimentos negros pardo é negro, tem vida de negro (CHAVES, 2004, p. 10).

⁵⁶ O discente 7 não respondeu.

mais justa e trazer condições de vida digna a todos. Sem a educação não podemos evoluir, não saberemos de nossos direitos e não os cobraremos do governo”. (Discente 3)

“Os Direitos Humanos compreendem os direitos básicos aplicáveis a todas as pessoas cidadãs, independente de sua raça, religião, nacionalidade etc. Por exemplo: segurança, acesso a serviços de saúde...”. (Discente 4)

“É uma igualmente entre pessoas na educação”. (Discente 5)

“Ter a capacidade empática para com os demais, saber respeitar as limitações e o espaço de cada um...etc.”. (Discente 6)

“Direitos que devem ser respeitados para que todos convivam em paz e harmonia”. (Discente 8)

“Meu entendimento é bem baixo, apenas tenho por entender que é são direitos de todo ser humano por ser humano independente do que fez”. (Discente 9)

“Não muito”. (Discente 10)

“Nada”. (Discente 11)

“É um direito que todos tem”. (Discente 12)

“Que direitos humanos é algo necessário, e todos devem ter seus direitos”. (Discente 13)

“Respeito, harmonia, integridade”. (Discente 14)

Perguntados sobre de que maneira os conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos são inseridos na organização curricular do seu curso, a maioria dos discentes responderam que por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente (71,42%); como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar (21,42%); e apenas um discente respondeu que nunca foi abordado (7,16%).

Ao serem questionados em quais disciplinas (do técnico e/ou do médio) houve abordagem sobre essa temática, os discentes se manifestaram da seguinte forma:

História e sociologia. (Discente 1)

Acredito que em todas, mas com certeza, este tema se relaciona melhor nas áreas de humanas como sociologia, filosofia ou história. (Discente 2)

Português, biologia, história, geografia, sociologia e filosofia. (Discente 3)

Em história, durante a explicação sobre Revolução Francesa. (Discente 4)

História, Artes, Filosofia, Sociologia e Português. (Discente 5)

Metodologia científica e relações profissionais em eletrônica (de forma bem momentânea nada aprofundado de fato, superficial). (Discente 6)

História. (Discente 7)

Alguns professores comentam, mas em matérias como história e sociologia. (Discente 8)

História, português, artes (de forma mais geral). (Discente 9)

Português, História. (Discente 10)

Nunca foi abordado. (Discente 11)

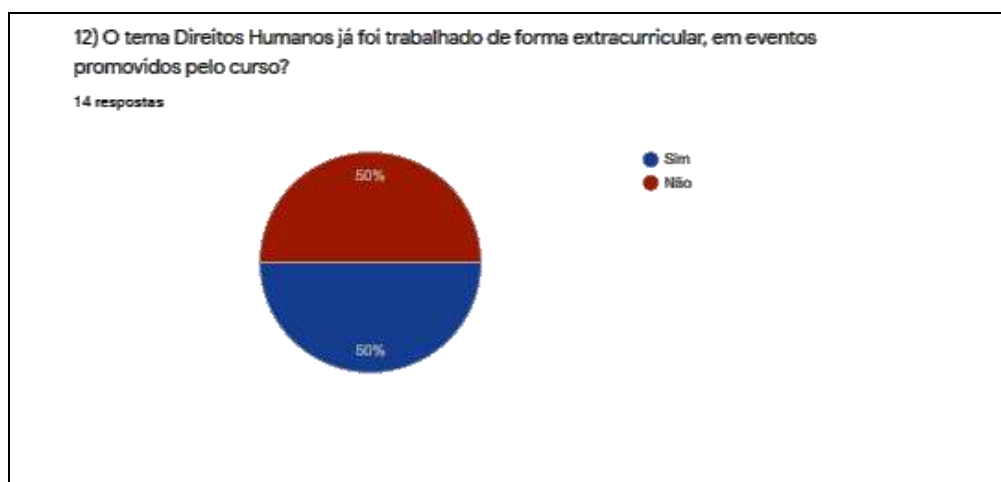
História e filosofia. (Discente 12)

Filosofia, História, Português, Sociologia e Artes. (Discente 13)

Metodologia científica, relações profissionais, artes, português e história. (Discente 14)

Quando perguntados se o tema Direitos Humanos já foi trabalhado de forma extracurricular, em eventos promovidos pelo curso, os discentes se dividiram, pois metade respondeu que não e a outra, respondeu que sim.

Gráfico 8 - Perguntada destinada aos discentes dos cursos.



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

A maioria dos discentes (71,42%) respondeu que não presenciou ou vivenciou alguma situação de desrespeito aos Direitos Humanos dentro da escola, e aqueles que presenciaram ou vivenciaram (28,58%) relataram que:

“Devido a ações de algum aluno, os dois principais banheiros masculinos (de um total de 3) foram interditados para todos os alunos”. (Discente 1)

“Julgada incapaz na minha área apenas por ser mulher, ouvir que a prova de ingresso foi "mais fácil" no ano em que entrei, pois eu e outras poucas meninas entramos no curso (predominantemente masculino)”. (Discente 3)

“Bullying, machismo extremo, homofobia...”. (Discente 6)

“Machismo, homofobia e Bullying”. (Discente 14)

Perguntados sobre o que achavam das datas comemorativas relacionadas à temática sobre os Direitos Humanos, os discentes responderam que⁵⁷:

“Não conheço nenhuma”. (Discente 1)

“Acho tão imprescindível quanto respirar, o que estes direitos preveem equaliza toda e qualquer convivência humana - se respeitadas”. (Discente 2)

“Poderiam ser melhor trabalhadas nas escolas, é importante abordar os temas para nós conhecermos com precisão quais são nossos direitos”. (Discente 3)

“Considero importantes, visto que relembram situações que ainda estão presentes em nosso cotidiano (como as desigualdades sociais, o racismo) e que necessitam ser coibidas”. (Discente 4)

“Acho uma boa forma de lembrar sobre o direito de cada um, sendo essas datas um fator importante para lembrarmos sobre a igualdade”. (Discente 5)

“Não saberia responder a essa pergunta”. (Discente 6)

“Importantes”. (Discente 8)

“Eu não sei quais são essas datas”. (Discente 9)

“Excelentes”. (Discente 10)

“Muito boa”. (Discente 12)

“Importantes”. (Discente 13)

“Ótimo e deveriam ser mais trabalhadas no instituto”. (Discente 14)

Nessa senda, foram questionados sobre se as datas comemorativas relacionadas à temática acerca dos Direitos Humanos eram mencionadas nos cursos e de que maneira isso acontecia. A maioria respondeu que sim (71,42%) e, em grande parte, mencionadas em palestras, debates, pesquisas, oficinas e manifestações culturais. Em relação ao material didático utilizado em sala de aula e aquele material indicado pelo professor como complementar, a maioria respondeu que há abordagem, de alguma forma, sobre a temática de

⁵⁷ Os discentes 7 e 11 responderam colocando um ponto final (.) e um ponto de interrogação (?), respectivamente.

Direitos Humanos (78,6%), sendo as principais disciplinas mencionadas pelos discentes: História, Biologia, Sociologia, Filosofia, Geografia, Português, Artes.

“Além das anteriores citadas, na área de exatas agora, posso citar Oficinas Integradas, onde tratamos de pensar e as vezes desenvolver softwares que podem sanar alguns problemas encontrados por pessoas com algum tipo de deficiência, por exemplo. A premissa do trabalho é fazer algo útil para diminuir qualquer igualdade e aproximar mais as pessoas do que os direitos humanos propõem”. (Discente 2)

Houve unanimidade entre os discentes quanto ao papel de interferência da educação na realidade atual, destacando-se as seguintes respostas:

“Sim, a realidade atual é fruto de uma educação ultrapassada e que não atende ao ser humano do século XXI, apenas uma mudança completa do sistema poderia melhorar o futuro para a humanidade”. (Discente 1)

“Com certeza, não acredito que exista realidade sem educação, não usar o que a educação me proveem, é abraçar a ignorância”. (Discente 2)

“Sim. Quanto mais educada, mais conhecimento uma geração tiver, mais mudanças ela poderá fazer no país e no mundo. Só através de pesquisas poderemos trazer solução aos problemas que afligem o povo brasileiro. Quanto mais soubermos sobre história, geografia e sociologia, menos apoio daremos a políticos e seus extremos, que nunca ajudam a população de verdade, além de cobrarmos muito mais até que pessoas verdadeiramente competentes se candidatem. Além disso, por meio das escolas, podemos conscientizar a população desde crianças sobre assuntos como preconceito, racismo, intolerância etc. Tais assuntos devem sempre ser abordados para que, um dia, todas as pessoas possam ser quem são, sem se preocuparem com qualquer tipo de ataque (verbal, físico etc.). Podemos também trazer a questão das diferenças de salário entre homens e mulheres, brancos e negros, os quais deveriam respeitar as funções de cada pessoa (tendo um salário base que condiz com a situação da população, que infelizmente ainda não é o caso), não tendo diferenças entre sexo e etnia”. (Discente 3)

“Sim, a educação tem um papel fundamental na formação dos jovens, que posteriormente serão os adultos do país. Essa nova geração pode modificar a realidade atual utilizando os conhecimentos adquiridos na vida escolar, visando promover uma sociedade mais igualitária”. (Discente 4)

“Sim, somente pela educação podemos mudar a situação em que o Brasil se encontra”. (Discente 6)

“Sim, pois a educação é a base para tornar pessoas mais respeitadas e conscientes”. (Discente 8)

“Sim, porque é a educação o conhecimento é que muda as pessoas, que traz novos horizontes”. (Discente 9)

“Sim, pois é a educação que nos tira da ignorância para com o outro. Somente pela educação iremos evoluir no patamar social como um todo”. (Discente 14)

Nesse sentido, ao serem perguntados se consideravam importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado, a maioria respondeu afirmativamente (78,6%), e, quanto ao ano/série ideal, 42,8% responderam que deveria ser incluída em todos os anos/séries (1º, 2º e 3º); 21,4%, somente no 1º, 21,4%, somente no 3º e 14,4% no 1º e 2º anos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da conjectura atual, especialmente revelada nas mídias sociais, é possível inferir que o nosso mundo globalizado está se dividindo em dois grandes blocos em conflito, que, hoje, não é mais entre pobres e ricos, religiosos e ateus, capitalistas e socialistas, ou entre os defensores da família tradicional e aqueles que defendem a pluralidade de famílias, mas, sim, entre os que defendem ou negam os direitos humanos.

Nesse sentido, Norberto Bobbio (1992) *apud* Gebara e Sung (2019) percebeu claramente, no final do século XX, que o:

Problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos. Deve-se reconhecê-la, mas não tentar superá-la buscando outro fundamento absoluto para servir como substituto para o que se perdeu. Nossa tarefa, hoje, é muito mais modesta, embora também mais difícil (BOBBIO *apud* GERBARA;SUNG, 2019, p. 75).

Assim, a tarefa que cabe a cada um de nós para proteger os Direitos Humanos sai do campo filosófico e se envereda pelo campo político, passando a exigir a criação ou o fortalecimento de um consenso que vai muito além das Declarações e que poderá ser obtido por meio da educação em e para os Direitos Humanos, a fim de promover uma cultura em Direitos Humanos, incluindo aqui o papel da sociedade civil e, até mesmo, das igrejas⁵⁸.

Esse chamado para todos e todas funda-se em uma mudança cultural e estrutural que, desde o final do século XX, com os teóricos do neoliberalismo, tem sido impregnada por uma concepção individualista de sociedade, ou seja, uma sociedade fundada somente em direitos individuais em detrimento de uma sociedade fundada em direitos sociais, econômicos e culturais⁵⁹, pois, para eles, “não há direitos humanos, mas somente direitos de proprietários e consumidores” (GEBARA; SUNG, 2019, p. 85).

⁵⁸ Alguns setores conservadores e autoritários da sociedade, notadamente, algumas denominações religiosas, que estão se aliando com o setor neoliberal, é que se colocam contra os direitos humanos, em especial os direitos civis ligados à sexualidade, relações de gênero e família. Essa aliança neoliberal-conservadora entre os defensores do mercado livre, – isto é, livre das intervenções do Estado e da sociedade civil diante ao mercado neoliberal, – e os defensores da família tradicional patriarcal se dá contra os chamados “comunistas”, todos os que defendem os direitos sociais e o Estado de Bem-Estar Social e as vítimas de relações sociais opressivas. (GEBARA; SUNG, 2019, p.80)

⁵⁹ Os direitos sociais seriam aqueles necessários à participação plena na vida da sociedade, incluindo o direito à educação, a instituir e manter família, à proteção à maternidade e à infância, ao direito ao lazer e à saúde, etc. Os direitos econômicos destinam-se a garantir um padrão mínimo de vida e segurança materiais de modo que cada pessoa desenvolva suas potencialidades. Os direitos culturais dizem respeito ao resgate, estímulo e à

Essa concepção neoliberal focada nos direitos individuais, totalmente contrária aos direitos sociais e a sociedade coletivista, ocasiona uma inversão na noção de justiça, resultando na compreensão de que os programas sociais e políticos de retribuição de renda não passam de roubo ou de injustiça para com os ricos.

Isso não é verdade, pois, considerando-se que a dignidade da pessoa humana foi erigida a fundamento do Estado brasileiro, o que se pleiteia não são justificações, a fim de corrigir injustiças históricas, mas, sim, garantir a todos e todas maior efetividade possível dos Direitos Humanos, pela concretização de uma convivência digna, livre e que proporcione igualdade de oportunidades, sem, contudo, desprezar as individualidades (GUERRA, 2017, p. 703).

É importante ter presente que os Direitos Humanos não são “naturais”, nem brotam espontaneamente da dinâmica social. Trata-se de conquistas históricas e fruto de muitas lutas e sofrimentos, que suscitaram uma progressiva tomada de consciência da humanidade do que significa sermos pessoas humanas. No mundo atual vivemos um momento de retrocesso em muitos ambientes desta consciência e muitos seres humanos são considerados descartáveis e “sobram”, justificando-se a sua eliminação física ou simbólica. Hoje é de especial importância promover processos em que se trabalhe a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos Direitos Humanos.

O desenvolvimento dos Direitos Humanos inclui a compreensão de que eles devem alicerçar-se solidamente na consciência cidadã e que isto exige esforços do movimento conhecido como Educação em e para os Direitos Humanos.

A Educação em e para os Direitos Humanos pode ser definida como:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (ONU, PMEDH, 2006, p.6, sem grifo no original).

A EDH, por compreender processos educacionais, é uma ferramenta importante para se construir uma cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços sociais, ou seja,

prestação das formas de reprodução cultural das comunidades, bem como à participação de todos nas riquezas espirituais comunitárias (GUERRA, 2017, p. 575)

internalizar os direitos humanos no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas de modo sistemático e consistente. Assim, não basta a mera transmissão de conhecimentos sobre Direitos Humanos para que a EDH aconteça, pois, exige-se uma mudança cultural que implica,

[...] a destruição de valores e costumes que se encontram arraigados na sociedade, fruto dos fatores historicamente definidos (escravidão, coronelismo, patrimonialismo, clientelismo, educação autoritária e elitista, sistema familiar patriarcal e machista, sociedade racista e preconceituosa, que levam à banalização da violência, tolerância para com a corrupção, desinteresse pela participação cidadã, individualismo consumista); exige-se a prática de uma educação política, que promova mudanças nos costumes e nas mentalidades, que exija direitos, uma cidadania efetiva (CASTRO, 2015, p.119).

Segundo o PNEDH (2003), educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a formação da consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; o conhecimento dos direitos fundamentais (apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local); o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos DH em todos os espaços da sociedade. Além disso, traz, em seu artigo 2º, os seus objetivos balizadores:

[...] a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. (BRASIL, PNEDH, 2003, p.24).

Em que pese, internacionalmente, as discussões sobre EDH terem se iniciado em 1993, no Brasil, apenas, recentemente, em 30 de maio de 2012, a Resolução nº 01, do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação – CNE), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Traz, ainda no art. 2º, a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social (art. 3º), fundamentada nos princípios da dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do

Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência, globalidade e sustentabilidade socioambiental (incisos I a VII).

É a Educação em e para os Direitos Humanos que promove

[...] o empoderamento individual (integra aspectos cognitivos, capacidade de criação, autoestima e confiança) e coletivo (mecanismos de participação na vida da sociedade e organização), potencializando especialmente pessoas e grupos sociais desfavorecidos ou discriminados, que historicamente têm tido menos poder na sociedade, dominados, excluídos ou silenciados (CASTRO, 2015, p.118).

Nesse caso, coaduna-se perfeitamente com a concepção que subjaz a educação profissional integrada ao Ensino Médio, que é a formação humana integral, que privilegia o pensamento pluridimensional e não estanque, uma visão sistêmica de mundo com o fim de formar cidadãos críticos que internalizem a noção de que são sujeitos de direitos e que podem agir concretamente sobre os problemas políticos, econômicos, históricos e sociais.

Infelizmente e, em sua medida, foram preocupantes as respostas obtidas na pesquisa aplicada aos Coordenadores que apresentaram uma visão restrita e/ou generalista sobre o conceito de formação humana integral que privilegiou mais os aspectos de conhecimento técnico e científico do que os aspectos sociais e morais na formação dos discentes, refletindo direta e indiretamente, nas percepções sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos.

A partir da participação dos sujeitos da pesquisa, Coordenadores, Docentes e Discentes das turmas de terceiro ano dos Cursos Técnicos integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* UPT, mediante suas respostas aos questionários (Apêndices 2,3 e 4) aplicados, inferiu-se que, entre os participantes, a noção de Direitos Humanos é, em sua maioria, superficial, destoada das concepções críticas contemporâneas como a de Joaquin Herrera Flores de que:

[...] os direitos humanos compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Invocam uma plataforma emancipatória voltada à proteção da dignidade humana e à prevenção do sofrimento humano (FLORES *apud* LEITE *et al.*, 2017, p.1214).

Pelo contrário, as respostas, em sua maioria, compreenderam exemplos de direitos humanos que são encontrados e garantidos por lei para salvaguardar uma vida digna. Isso se

repetiu, de certa forma, nas respostas sobre o que seja Educação em e para os Direitos Humanos que, para maioria, seria o estudo desses direitos.

Importante asseverar que a EDH não é uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados aos Direitos Humanos, sem articulação entre elas; a mera realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores; a mera aquisição de algumas noções sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros documentos referenciais para a área, mas, sim o desenvolvimento de processos sistemáticos e multidimensionais orientados à formação de sujeitos de direito e à promoção de uma cidadania ativa e participativa; a promoção da articulação de diferentes atividades que trabalhem conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que afirmem uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade; a realização de processos em que se aprofunde no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo a consciência da dignidade humana de cada pessoa.

Outro ponto que merece destaque é a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH que, de acordo, com o art. 7º, da Resolução n.01, de 30 de maio de 2012, poderá ser,

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
 - II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
 - III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
- Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, RESOLUÇÃO nº. 01, 2012, p.2).

Segundo os sujeitos da pesquisa, Coordenadores, Docentes e Discentes, a EDH é inserida de forma transversal, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, principalmente nas disciplinas de História, Sociologia, Artes e Filosofia. Contudo, a maioria, quiçá a totalidade dos participantes, manifestou-se quanto à necessidade e importância de se inserir essa temática como uma disciplina específica dentro da organização curricular, que, de fato, seria a forma mais efetiva e eficaz para se alcançar os propósitos da EDH.

Assim como aclamado por todos os discentes que participaram da pesquisa, a educação tem um papel preponderante sobre a realidade atual e, por isso, formar uma cultura em Direitos Humanos por meio de processos educativos, permanentes e sistêmicos,

possibilitará uma nova consciência e mentalidade sobre o princípio da dignidade da pessoa humana dentro de um Estado Democrático de Direito.

9.1 Recomendações para trabalhos futuros

Frente ao contexto da sociedade brasileira contemporânea que diante das novas demandas postas em relação a diferentes formas de preconceitos, discriminações, violências urbana e escolar, em relação à mulher, aos (às) negros (as), às crianças e jovens, aos (às) idosos (as), aos povos indígenas, às pessoas com diferentes orientações sexuais, políticas e religiosas, etc.; exige-se uma ressignificação do trabalho dos educadores que precisa dar respostas e orientações a essas questões visando sempre à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É nesse contexto complexo que se farão cada vez mais necessários trabalhos que desenvolvam de forma mais específica pesquisas sobre quais os saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais necessários para fazer frente “às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas dentro e fora dos contextos escolares (CANDAUI *et al.*, 2014, p. 200).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 24 abr. 2020.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. In: Revista da FDE. São Paulo, 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Bruno Barbosa, **Direitos Humanos: A superação do passado autoritário e seus dilemas**. In: **Revista Jurídica UNIARAXÁ**, Araxá, v. 15, n. 14, p. 55-68, 2011.

BORGES, Bruno Barbosa. **O controle de convencionalidade no sistema interamericano**: entre o conflito e o diálogo de jurisdições. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2018.

BORGES, Bruno Barbosa et al. **Litígio estratégicos em direitos humanos: o papel da sociedade civil na promoção do Sistema Interamericano de Direitos Humanos**. In: CONCI, Luiz Guilherme Arcaro; FACHIN, Melina Girardi (Coords). **Erosão Democrática e riscos aos direitos sociais na América Latina**. Curitiba: Instituto Memória, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal1-pe.html>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Federal n. 7.037, de 21-dez-2009 e seu Anexo-Programa Nacional de Direitos Humanos III.** Brasília, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Resolução do CNE sobre as relações étnico raciais. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. DOU de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art79a. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacaoda-publicacao>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAMBI, Eduardo. NEVES, Aline R., Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos e a Duração Razoável do Processo. In: **Revista de Processo**, vol. 276/2018, p. 467 – 501, fev. 2018.

CANDAU, V. M. F; SACAVINO, S. B. **Educação em Direitos Humanos e formação de educadores.** Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan.-abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)** (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2014. Edição do Kindle.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CASTRO, Sandra Afonso de. **Direitos Humanos e Cidadania.** Belo Horizonte: Soluções Criativas, 2015.

CHAVES, Fátima Machado. **Vidas negras que se esvaem:** experiências de saúde das funcionárias escolares em situações de trabalho. 2004. Disponível em: <<http://teses.iciet.fiocruz.br/pdf/chavesfmd.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 2, 1993, Viena. Declaração e Programa de Ação de Viena. Viena, 1993.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da; NOVELINO, Marcelo. **Constituição Federal para concursos**. 4. ed. Salvador: JusPodivm, 2013.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**; tradutora Luzia Araújo. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

FILHO, João Carlos Escosteguy *et al.* O processo de construção de uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos dentro da rede IF. In: PASSOS, Pâmella Santos dos; MULICO, Lesliê Vieira (Org.). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 6 – João Pessoa, PB: IFPB, 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. Revista Sequência – Estudos Jurídicos e Políticos. V. 23, n. 44, 2002.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.;

GEBARA, Ivone; SUNG, Jung Mo. **Direitos Humanos e Amor ao Próximo: textos teológicos em diálogo com a vida real**. São Paulo: Editora recriar, 2019.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**, volume 1. 1.ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GRUPIONI, L.D. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUERRA, Sidney. **Curso de Direito Internacional Público**. 11.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HEEREN, Marcelo Velloso; FRANZINI, Rafaela Gandolfi. Aspectos normativos da política educacional do Instituto Federal de São Paulo e suas possibilidades de garantia do direito humano à educação básica previsto na Constituição Federal de 1988. In: PASSOS, Pâmella

Santos dos; MULICO, Lesliê Vieira (Org.). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 6 – João Pessoa, PB: IFPB, 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUNT, E.K; LAUTZENHEISER, Mark. **História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica**. [tradução de André Arruda Villela]. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IFTM-MG. **Site do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico**. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

IFTM-MG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio – 2015**. Resolução “Ad Referendum” nº 01/2016, de 11 de janeiro de 2016. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=53681027883d6b5abccfb805bd890897>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

IFTM-MG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio – 2016**. Resolução “Ad Referendum” nº 04/2016, de 11 de janeiro de 2016. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=0b0d71f2aa8aca9d9af94d0f182bd1b2>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

IFTM-MG. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio – 2016**. Resolução nº 12/2017, de 27 de março de 2017. Disponível em: <<https://iftm.edu.br/visao/loader.php?src=13be88582ec3603f410252ee9dd74e40>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LEITE, George Salomão *et al.* **Manual dos direitos da pessoa idosa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

LIMA, Guilherme Cardoso de; BORGES, Bruno Barbosa. Direitos Humanos em tempos modernos e o sistema interamericano: a progressão de um povo. In: **Revista Jurídica UNIARAXÁ**, Araxá, v. 23, n. 22, p. 17-42, 2019.

MELLEGARI, Iara Lúcia Santos. **Direitos humanos e cidadania: no pensamento de Hannah Arendt**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

MORAIS, André de Oliveira. **O debate entre universalismo e relativismo cultural se justifica?**. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 98, mar 2012. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/direitos-humanos-o-confronto-entre-o-universalismo-e-o-relativismo-cultural/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de Direito Constitucional**. 2.ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2018.

PASSOS, Pâmella; MULICO, Lesliê; MORGAN, Evelyn. Educação e Direitos Humanos em tempos de conservadorismo: transdisciplinaridade, transgressão e pensamento crítico em um projeto de extensão. In: PASSOS, Pâmella Santos dos; MULICO, Lesliê Vieira (Org.).

Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. v. 6 – João Pessoa, PB: IFPB, 2019.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos.** 9. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2014.

RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

REIS, Inês; CUNHA, Teresa. Somos diferentes, somos iguais: uma abordagem educativa europeia para os Direitos Humanos. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 31-53.

RIBEIRO, Marcus Vinicius. **Direitos Humanos.** Campinas, SP: Millennium Editora, 2011.

ROCHA, Francisco Ilídio Ferreira. **Manual de Biodireito.** Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017.

SACAVINO, Susana. Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; FEITOSA, Maria Luíza P.A.M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2014. Edição do Kindle.

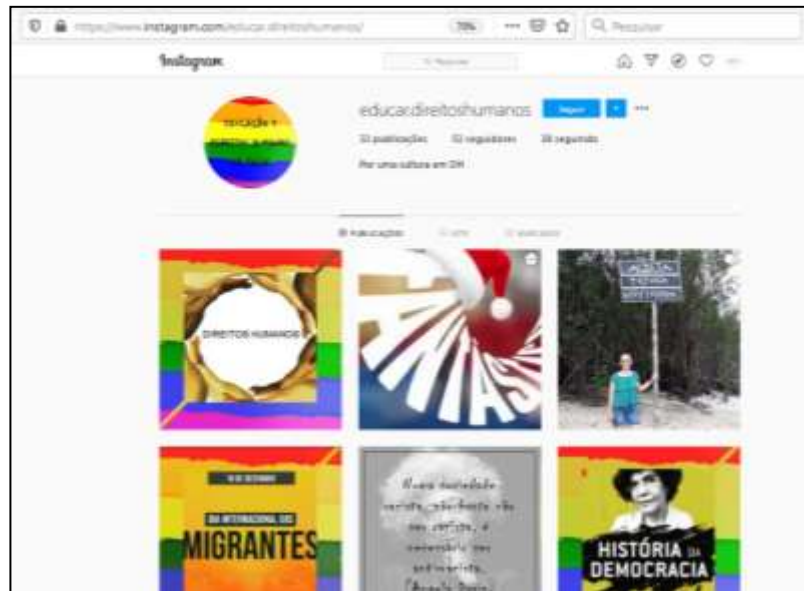
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014. Edição do Kindle.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional.** In: VEIGA, Cynthia *et al.* 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 7. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

APÊNDICE 1 – PRODUTO EDUCACIONAL



APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

NÃO SE IDENTIFIQUE

Instruções.: as questões nas quais você pode marcar mais de uma opção trazem essa observação, nas demais marque apenas uma alternativa.

E-mail: _____

- 1) Data de nascimento? _____
- 2) Sexo:
 - a. Feminino
 - b. Masculino
- 3) Cor ou raça:
 - a. Branca
 - b. Preta
 - c. Amarela
 - d. Parda
 - e. Indígena
- 4) Religião ou culto:
 - a. Sim. Especifique: _____
 - b. Não
- 5) De quem foi a decisão de buscar um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio?
 - a. Decisão pessoal
 - b. Pais ou responsável legal
 - c. Outro. Especifique: _____
- 6) Para você, o ensino do IFTM *Campus* UPT é:
 - a. excelente
 - b. muito bom
 - c. bom
 - d. regular
 - e. ruim
- 7) Qual o valor que você dá ao ensino do IFTM *Campus* UPT?
 - a. Importante na sua formação humana e profissional
 - b. Importante na sua formação profissional
 - c. Não alcança as suas expectativas
 - d. Necessário, mas não o desejado
 - e. Nem o necessário, nem o desejado

16) O que você acha das datas comemorativas relacionadas à temática Direitos Humanos?

17) As datas comemorativas relacionadas à temática Direitos Humanos são mencionadas no IFTM?

a. Sim.

De que maneira (pode marcar mais de uma opção)?

a.1 Palestras

a.2 Debates

a.3 Pesquisas

a.4 Oficinas

a.5 Manifestações Culturais

a.6 Outra. Qual (is): _____

b. Não

c. Às vezes

18) O material didático utilizado em sala de aula e aquele material indicado pelo professor como complementar aborda de alguma forma a temática de Direitos Humanos?

a. Sim.

Em _____ qual _____ (is) _____ disciplina _____ (s)?

b. Não

19) Você acha possível a educação interferir na realidade atual?

a. Sim.

De _____ que _____ forma?

b. Não

20) Você considera importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado?

a. Sim.

Qual ano seria o ideal?

a.1 Somente no 1º

a.2 Somente no 2º

a.3 Somente no 3º

a. Em todos os anos

b. Não

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

NÃO SE IDENTIFIQUE

Instruções.: as questões nas quais você pode marcar mais de uma opção trazem essa observação, nas demais marque apenas uma alternativa.

E-mail: _____

- 1) Sexo:
 - a. Feminino
 - b. Masculino

- 2) Cor ou raça:
 - a. Branca
 - b. Preta
 - c. Amarela
 - d. Parda
 - e. Indígena

- 3) Religião ou culto:
 - a. Sim. Especifique: _____
 - b. Não

- 4) Titulação acadêmica: _____
- 5) Área de formação: _____
- 6) Qual área leciona no *Campus*? _____
- 7) Qual o grau de interesse de seus alunos em relação a sua disciplina? a.
Elevado b. Médio c. Baixo
- 8) O que você entende por formação humana integral?

- 9) O que você entende por Direitos Humanos?

- 10) O que seria Educação em e para os Direitos Humanos?

- 11) Você já trabalhou com essa temática em suas aulas? a. Sim b. Não. Se sim, de que forma foi abordada? Qual material foi utilizado?

- 12) Você se considera apto para trabalhar com essa temática? Justifique em qualquer caso.

- 13) Já realizou algum curso de formação ou extensão relacionado a essa temática? a. Sim b. Não. Se sim, que tipo de curso?

- 14) Você conhece os documentos e diretrizes, de âmbito nacional e internacional, sobre Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos? Cite-as.

- 15) Esses documentos e diretrizes são contemplados na estrutura curricular dos cursos? a. Sim b. Não.
- 16) Esses documentos e diretrizes são abordados em sala de aula? Sim b. Não. Se sim, de que forma?

- 17) Direitos Humanos e Educação em e para os Direitos Humanos podem ser encontrados na ementa de sua disciplina? a. Sim b. Não.
- 18) O PDI e o PPC da instituição foram concebidos levando em conta a temática dos Direitos Humanos? a. Sim b. Não. C. Parcialmente
- 19) O material didático utilizado contempla essa temática? a. Sim b. Não. Se sim, cite, no mínimo, três formas de abordagem.

- 20) A instituição promove eventos que contemplem essa temática? Sim b. Não. Se sim, cite-os.

- 21) Você considera importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado?
a. Sim.
Qual ano seria o ideal?
a.1 Somente no 1º
a.2 Somente no 2º
a.3 Somente no 3º
a. Em todos os anos
b. Não

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES

NÃO SE IDENTIFIQUE

Instruções.: as questões nas quais você pode marcar mais de uma opção trazem essa observação, nas demais marque apenas uma alternativa.

E-mail: _____

- 1) Sexo:
 - a. Feminino
 - b. Masculino
- 2) Cor ou raça:
 - a. Branca
 - b. Preta
 - c. Amarela
 - d. Parda
 - e. Indígena
- 3) Religião ou culto:
 - a. Sim. Especifique: _____
 - b. Não
- 4) Titulação Acadêmica: _____
- 5) Área de formação: _____
- 6) O que você entende por formação humana integral?

- 7) O que você entende por Direitos Humanos?

- 8) O que seria Educação em e para os Direitos Humanos?

- 9) A Educação em e para os Direitos Humanos é vivenciada no curso que você coordena? a. Sim b. Não. Se sim, de que maneira?

- 10) Há conteúdos de Direitos Humanos previstos nas ementas e planos de ensino do curso sob sua coordenação?

- 11) O PDI e o PPC da instituição foram concebidos levando em conta a temática dos Direitos Humanos? a. Sim b. Não. c. Parcialmente

12) O material didático utilizado contempla essa temática? a. Sim b. Não. De que maneira?

13) A instituição promove eventos que contemplem essa temática? Sim b. Não. Se sim, cite-os.

14) Você considera importante e necessário incluir uma disciplina específica que trata de Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado?

a. Sim.

Qual ano seria o ideal?

a.1 Somente no 1º

a.2 Somente no 2º

a.3 Somente no 3º

a. Em todos os anos

b. Não

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE 5 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

SA, Neila Marta de. **A Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente de nível médio do IFPI - Campus Teresina Central.** 149 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2014.

COSTA, Luiza de Oliveira Nicolau da. **EDUCAÇÃO INTEGRADA E DIREITOS HUMANOS: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB- Campus Guarabira.** 152 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2016.

PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira. **ENSINO DE DIREITOS HUMANOS: ressignificações no contexto da prática.** 118 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2018.

REIS, Renata Caroline Pereira. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR: o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” desenvolvido no CINTRA São Luís – MA.** 162 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2017.

ARAGAO, Stella Arantes. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: estratégias transversais para o ensino médio.** 122 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda-RJ, 2017.

MUELLER, Mariana Prado. **DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LICENCIATURAS: princípios e propostas.** 135 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2017.

CAMARA, Luciana Borella. **EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PRESSUPOSTO PARA A FORMAÇÃO CONSCIENTE DA CIDADANIA.** 166 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul, Ijuí-RS, 2014.

MEDRADO, Aline Santos Leite. **O CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: possibilidades e limites da abordagem interdisciplinar.** 161 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, Goiás-GO, 2015.

DONATO, Roberto dos Santos. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA POLÍCIA MILITAR DO RIO GRANDE DO SUL, CONSIDERAÇÕES E PROPOSTAS.** 120 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul-RS, 2014.

OLIVEIRA, Bruna Costa Neres de. **CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal.** 123 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2018.

OLIVEIRA, José Luis de. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.** 201 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2015.

FELGUEIRAS, Ana Claudia Moraes Leal. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA: um estudo de caso com alunos da disciplina de direitos humanos do centro unificado brasileiro de educação.** 134 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio-UNIGRANRIO, Duque de Caxias-RJ, 2018.

MANZINE, Lauzane Puccia. **Direitos Humanos como disciplina curricular obrigatória.** 162 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA**. 118 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013.

BARBOSA, Elisa Cristina Garcia. **OS DIREITOS HUMANOS NA VOZ DE PROFESSORES E GESTORES: teoria e prática em escolas da rede pública de ensino no interior do estado de São Paulo**. 134 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2018.

COSTA, Alinne Grazielle Neves. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas**. 160 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2013.

PINTO, Mônica Luiza Simião. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS** 96 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2017.

BRUNIERA, Lincoln Coelho. **EDUCAR EM UM MUNDO DESERTO: a educação em direitos humanos e o pensamento de Hannah Arendt** 105 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

CASTRO, Sandra Afonso de. **DIREITOS HUMANOS: da inserção temática ao cotidiano escolar** 301 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2013.

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. **ÉTICA NA EDUCAÇÃO: análise das diretrizes nacionais para a educação básica em direitos humanos** 118 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MONTEIRO, Maria Perpetua Teles. **DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO: tessituras da prática pedagógica em uma escola pública de ensino médio de Garanhuns – Pernambuco**. 177 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata-PE, 2016.

SANTOS, Dayvid de Farias. **A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 143 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2016.

CARVALHO, Danielle Domingues de. **FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: um debate sobre a educação no estado democrático** 137 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito do Sul De Minas, Pouso Alegre-MG, 2016.

SILVA, Sara Moitinho da. **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA: o que dizem os professores?** 216 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

VIVALDO, Fernando Vicente. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E TEORIA CRÍTICA: por um projeto emancipatório** 213 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

MENEZES, Rafael Lessa Vieira de Sa. **CRÍTICA DOS DIREITOS HUMANOS À LUZ DA LEITURA DE ISTVÁN MÉSZÁROS** 104 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2013.

NETO, Antonio Dias de Oliveira. **O SENTIDO DA RESISTÊNCIA NO DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS** 108 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

LOPES, Aline Soares. **A CRISE DE PARADIGMA NA MODERNIDADE: a crítica de Hannah Arendt aos direitos humanos e a cidadania como possibilidade do novo** 102 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 2017.

APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: (colocar aqui o nome do participante)

Título do projeto: CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM *CAMPUS* AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: Educação em e para os Direitos Humanos.

Instituição onde será realizado: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Av. Edilson Lamartine Mendes, 300, Parque das Américas - Unidade II, CEP 38045-000. Telefone.: (34) 3326-1400. E_mail.: dg.av.upt@iftm.edu.br.

Responsável: Fernanda Costa Cardoso, *OAB/MG 136.535, telefone (34) 98837-8880, e-mail fernandacostacardoso.adv@gmail.com.*

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – *Campus* Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: cep@uniube.br

Você está sendo convidado para participar do projeto Cursos do Ensino Médio Integrado do IFTM *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico: Educação em e para os Direitos Humanos, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Costa Cardoso, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (UPT), advogada com registro no Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil com o nº OAB/MG 136.535.

Este projeto tem como objetivo verificar como os Direitos Humanos e a Educação em e para os Direitos Humanos são compreendidos e abordados na formação dos alunos dos terceiros anos dos cursos do Ensino Médio Integrado do IFTM *Campus* Avançado UPT.

Este projeto se justifica diante de duas grandes preocupações: a primeira relacionada a maneira que os Direitos Humanos tem sido tratado e difundido na sociedade dita plural, mas cada vez mais, influenciada pela hegemonia do pensamento único e a segunda relacionada a necessidade de conhecer o panorama histórico e os processos de luta dos Direitos Humanos, a fim de romper com velhos estigmas como, por exemplo, de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza a pesquisadora enviar para seu e_mail pessoal um questionário com algumas questões abertas e fechadas sobre o tema ‘Educação em e para os Direitos Humanos’ que será respondido de forma individual e online e, assim que respondido, ser enviado diretamente para a pesquisadora por meio da aba ‘enviar’ constante no próprio questionário.

Você gastará em torno de 15 a 20 minutos para responder o questionário e como receberá por e-mail poderá acessá-lo de qualquer local de sua preferência (casa, escola, trabalho, etc.), não gerando qualquer desconforto. Os resultados da pesquisa serão enviados por e-mail.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do assunto estudado e para a produção de conhecimento científico que beneficiará a comunidade, além de que poderá ter acesso ao resultado da pesquisa e aprofundar seu conhecimento. Os riscos e desconforto envolvidos nesta pesquisa são mínimos, contudo, com a finalidade de evitar e/ou reduzir quaisquer condições adversas que possam causar algum tipo de dano, informamos que as questões de que trata o questionário não causarão constrangimento e nem, tampouco, serão invasivas à sua intimidade. No questionário não haverá campo para sua identificação e todos eles receberão um código, mantendo a sua identidade no mais rigoroso sigilo. Caso tenha qualquer dúvida ou precise de assistência, durante o preenchimento do questionário, você poderá contactar a pesquisadora imediatamente por telefone ou por e-mail.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo responsável pela pesquisa, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do participante/responsável e assinatura

Fernanda Costa Cardoso OAB/MG 136.535

Fone: (34) 98837-8880

E-mail: fernandacostacardoso.adv@gmail.com

ANEXO 1 – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS AVANÇADO UBERABA – PARQUE TECNOLÓGICO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Daniela Resende Silva Orbolato** Diretora Geral do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFTM CAMPUS AVANÇADO UBERABA PARQUE TECNOLÓGICO: Educação em e para os Direitos Humanos sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Costa Cardoso, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (UPT) e orientador Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam.

Uberaba, 06 de dezembro de 2019.

Daniela Resende Silva Orbolato

Diretora Geral

Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Portaria 1.421 de 2019