

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT)
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL
DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFEPT)**

THARIN LAPOLLI FIOREZZANO DA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO
IFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS**

**Florianópolis – SC
2019**

THARIN LAPOLLI FIOREZZANO DA SILVEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO
IFSC CAMPUS FLORIANÓPOLIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFÉPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Juraski Camillo

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

**Florianópolis – SC
2019**

S587e

Silveira, Tharin Lapolli Fiorenzano da

Educação profissional e direitos humanos : uma proposta de educação integral para os cursos técnicos subsequentes do IFSC campus Florianópolis / Tharin Lapolli Fiorenzano da Silveira. - 2019.

178 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e EAD, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Florianópolis, 2019.

Orientação : Prof. Dr. Eliane Juraski Camillo.

1. Ensino. 2. Direitos Humanos. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Formação Integral. 5. Educação em Direitos Humanos. I. Camillo, Eliane Juraski. II. Título.

CDD 370.113

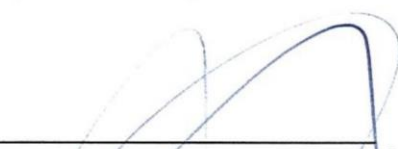
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário
Raphael Vieira Gomes Costa (CRB 14/1341)

THARIN LAPOLLI FIOREZZANO DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DIREITOS HUMANOS: UMA PROPOSTA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES DO IFSC
CAMPUS FLORIANÓPOLIS

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC).

Florianópolis, 26 de agosto de 2019.



Prof. Nilo Otani, Dr.
Coordenador Mestrado Profissional IFSC
Prof. Nilo Otani
SIME 1530532
D.O.U. nº 129 de 08/09/2013
CERFEAD - IFSC

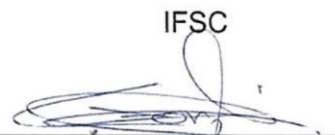
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Eliane Juraski Camillo, Dra. (Orientadora)
IFSC



Prof. Adriano Larentes da Silva, Dr. (Membro Interno)
IFSC



Prof. Clóvis Gorczevski, Dr. (Membro Externo)
UNISC

AGRADECIMENTOS

Aos/às alunos/as e docentes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC Campus Florianópolis que participaram da pesquisa realizada em 2018.2, compartilhando suas percepções sobre Direitos Humanos e viabilizando, assim, essa pesquisa.

Aos/às docentes e demais colegas servidores/as que tornaram possível a pesquisa, cedendo espaço de aula, auxiliando na sua organização, e em alguns casos, gentilmente apresentando-me aos/às estudantes e colocando-se sempre à disposição.

Aos/às docentes e colegas de Mestrado do PROFEPT, por compartilharem seus conhecimentos e estarem à disposição para auxiliar no decurso do Mestrado, em especial aos colegas de Mestrado e de trabalho, Caio Caselli Martins e Evandro Belmiro da Silva, que gentilmente realizaram os registros fotográficos da aplicação do Produto Educacional.

Aos membros da banca de Qualificação, por suas pertinentes contribuições, sua verdadeira e profunda vontade de auxiliar, pensando sempre nas melhorias para a educação, como caminho de melhorias para a sociedade, e sempre fazendo isso com, mais do que muita gentileza, muita humanidade.

Aos/às colegas do IFSC, Direção Geral do IFSC campus Florianópolis, Direção de Ensino da mesma instituição, por colaborarem prontamente com os processos necessários ao andamento da pesquisa.

Ao professor de Direito Alexandre Botelho e à professora do PROFEPT Maria dos Anjos Lopes Viella, que me auxiliaram nos momentos iniciais do Mestrado a definir sobre que assunto iria trabalhar e melhorar suas delimitações.

Ao professor Fernando José Fernandes Gonçalves e à advogada militante em Direitos Humanos, Rosângela de Souza, palestrante na aplicação do Produto Educacional, que, por sua gentileza e humanidade, e por seu interesse em DH, auxiliaram em grande medida o planejamento e a execução do Produto Educacional, sem terem a menor obrigação com a pesquisa, mas por serem pessoas que, admiravelmente, doam-se verdadeiramente por seus ideais e estão sempre dispostas a ajudar.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliane Juraski Camillo, meu profundo agradecimento todo especial, por ter sido nessa jornada tão desafiadora, além de

uma brilhante orientadora, uma amiga, uma incentivadora, uma inspiração como profissional e como ser humano, fazendo de seu dia a dia o melhor exemplo do que fala e ensina, perfeitamente dentro do ideal de docência para a Educação em Direitos Humanos: um exemplo.

À minha amada mãe, Cleusa Teresinha Lapolli, que só de mencioná-la já me encho de emoção, simplesmente por tudo. Com ela eu tenho todo tipo de amparo, alegrias e todas as comemorações.

RESUMO

SILVEIRA, Tharin Lapolli Fiorenzano da. **Educação Profissional e Direitos Humanos: uma proposta de educação integral para os cursos técnicos subsequentes do IFSC Campus Florianópolis**. 2019. 175p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2019.

A Dissertação, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), área de Ensino, sob orientação da professora Doutora Eliane Juraski Camillo, insere-se na sua linha de pesquisa 2: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. O tema relaciona Direitos Humanos, doravante DH, Educação em Direitos Humanos, doravante EDH, e Educação Profissional Tecnológica Subsequente na perspectiva de Formação Integral, que considera todas as dimensões do ser humano, além dos interesses materialistas ou daqueles exploratórios do modo de produção capitalista. A questão que norteia essa pesquisa é verificar quais são as percepções dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC a respeito dos DH, para apresentar-se proposta de EDH voltada a esses sujeitos visando sua formação integral. O objetivo geral é promover um produto educacional vinculado à referida proposta, em razão do qual se fez um aprofundamento teórico por meio de pesquisa bibliográfica e documental e aplicou-se questionário aos sujeitos da pesquisa, na maioria jovens adultos/as, fragilizados/as por sua fase de transição somada ao seu contexto econômico e social. Foram pesquisados/as discentes com mais de 18 anos das penúltimas fases, quando possível, de 12 cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis. O questionário, também aplicado a alguns/algumas docentes para contextualização, serviu para verificar as percepções sobre DH, em que medida estes estão ou não contemplados em sua formação, e direcionar o Produto Educacional. O universo de sujeitos pesquisados foi de 144 estudantes e 35 docentes. A análise dos resultados confirmou a importância da EDH para os cursos pesquisados, pois a maioria dos/as docentes e discentes não possui noção correta sobre DH, como buscá-los e efetivá-los de forma segura e bem orientada, exercendo sua cidadania. Algumas/algumas não têm interesse ou até antipatizam com o tema, principalmente pela visão distorcida de que servem para injusta proteção a criminosos/as, o que os/as afasta e afasta a sociedade da efetivação dos DH. Em geral, consideram que os DH são respeitados na Instituição, que se esforça para defendê-los e promovê-los. Mas há muito a melhorar nesses quesitos e a promoção precisa ser mais intensa e direcionada para alcançar todos/as devidamente. Nota-se a necessidade de conscientizar também docentes sobre a importância da formação *omnilateral* mediante a EDH. Por fim, algumas respostas indicam casos de diversas formas de desrespeito aos DH não pela, mas na Instituição. O Produto Educacional foi uma intervenção como Roda de conversa, considerando três etapas indicadas para a EDH: conteúdo teórico, sensibilização e etapa ativa, com provocação dos sujeitos para o diálogo, reflexão sobre cidadania, direitos e responsabilidades e caminhos para alterar sua vida e o contexto social, que se encontra com valores éticos enfraquecidos e diversas mazelas decorrentes do modo de produção capitalista exploratório. Foram reunidos/as cerca de 15 alunos/as num grupo heterogêneo

quanto às opiniões a respeito do tema e às suas características, para uma experiência mais rica, com foco a questão de DH que mais apareceu como um problema durante as pesquisas a ideia de que os Direitos Humanos servem para proteger injustamente criminosos/as. Esse Produto está contemplado no encarte confeccionado, bem como a Carta Aberta direcionada à Direção Geral da Instituição pesquisada, contendo a proposta mencionada. Esses diálogos fizeram emergir vivências, dúvidas sobre DH e sua efetivação, confirmando a pertinência da EDH para esses sujeitos, para a Instituição.

Palavras-chave: Ensino. Direitos Humanos. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

SILVEIRA, Tharin Lapolli Fiorenzano da. **Professional Education and Human Rights: a comprehensive education proposal for subsequent IFSC Campus Florianópolis technical courses**. 2019. 175p. Dissertation (Professional Master Program in Professional and Technological Education in National Network) - Federal Institute of Santa Catarina, Florianópolis / SC, 2019.

The Dissertation, developed in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education in National Network (PROFEPT), teaching area, under the guidance of Professor Eliane Juraski Camillo, is part of its research line 2: Educational Practices in Professional Education and Technological. The theme relates Human Rights, henceforth HR, Human Rights Education, henceforth HRE, and Subsequent Technological Vocational Education from the perspective of Integral Formation, which considers all dimensions of the human being, beyond the materialistic interests or those exploratory of the capitalist mode of production. The question that guides this research is to verify what the perceptions of the students of the subsequent technical courses of the IFSC Florianópolis Campus regarding the HR are, to present the proposal of HRE aimed at these subjects aiming at their integral formation. The general objective is to promote an educational product linked to this proposal, because of which a theoretical deepening was done through bibliographic and documentary research and a questionnaire was applied to the research subjects, mostly young adults, weakened by its transition phase added to its economic and social context. Students aged over 18 from the penultimate phases, when possible, of 12 subsequent technical courses from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis, were surveyed. The questionnaire, also applied to some teachers for contextualization, served to verify the perceptions about HR, to what extent they are included in their training, and to direct the Educational Product. The universe of subjects researched was 144 students and 35 teachers. The analysis of the results confirmed the importance of HRE for the researched courses, since most teachers and students do not have a correct notion about HR, how to search for them and make them safe and well oriented, exercising their citizenship. Some have no interest or even dislike the subject, especially for the distorted view that they serve to unfairly protect criminals, which drives them away from HR. In general, they consider that human rights are respected in the institution, which strives to defend and promote them. But there is much to improve on these issues and the promotion needs to be more intense and targeted to reach everyone properly. There is also a need to make teachers aware of the importance of omnilateral training through HRE. Finally, some answers indicate cases of various forms of disrespect to HR not by, but in the institution. The Educational Product was an intervention as a Wheel of Conversation, considering three stages indicated for the HRE: theoretical content, awareness and active stage, with provocation of subjects for dialogue, reflection on citizenship, rights and responsibilities and ways to change their life and social context, which meets weakened ethical values and various ills arising from the exploratory capitalist mode of production. About 15 students were gathered in a heterogeneous group regarding opinions on the subject and its characteristics, for a richer experience, focusing on the issue of HD that most appeared as a problem during the research the idea that Human rights serve to unfairly protect criminals. This Product is included in the booklet made, as well as the Open Letter addressed to the General Directorate of the

institution under study, containing the mentioned proposal. These dialogues gave rise to experiences, doubts about HR and its implementation, confirming the relevance of HRE for these subjects, for the institution.

Keywords: Teaching. Human rights. Professional and Technological Education. Integral Formation. Human Rights Education.

TABELA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resumo das gerações de Direitos Humanos.....	33
Quadro 2 – Esquematização das categorias de análise dos dados produzidos...	116
Gráfico 1 – Distribuição de gêneros nos Cursos Técnicos Subsequentes pesquisados.....	116
Gráfico 2 – Distribuição de raça nos Cursos Técnicos Subsequentes pesquisados	118
Gráfico 3 – Respostas sobre quem sempre estudou em escola pública.....	119
Gráfico 4 – Respostas sobre quem já possui outra formação após ensino médio.....	119
Gráfico 5 – Onde residem os/as discentes pesquisados/as.....	122
Gráfico 6 – Simpatização dos/as discentes pesquisados/as com DH.....	125
Gráfico 7 – Quantos/as dos/as discentes ou docentes pesquisados/as consideram DH importantes.....	128
Gráfico 8 – O que pensam discentes e docentes pesquisados/as sobre quem pode exigir DH.....	132
Gráfico 9 – Relação entre surgimento dos DH e partidos políticos por quem antipatiza e por quem simpatiza com o assunto.....	134
Gráfico 10 – O quanto discentes e docentes pesquisados/as sentem seus DH desrespeitados na Instituição.....	138
Gráfico 11 – O quanto discentes e docentes pesquisados/as sentem os DH de outras pessoas desrespeitados na Instituição.....	138
Gráfico 12 – Quantos/as dos/as docentes pesquisados/as dizem abordar DH em aula.....	139
Quadro 3 – Resumo da realidade cotidiana sobre DH nas aulas por curso.....	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Direitos Humanos.....	17
2.1.1 Características próprias.....	24
2.1.2 Fundamentação.....	26
2.1.3 Concretização dos Direitos Humanos.....	30
2.1.4 Nomenclaturas para os Direitos Humanos.....	33
2.1.5 Cidadania.....	37
2.1.6 Evolução histórica dos Direitos Humanos.....	40
2.1.7 Internacionalização de Direitos Humanos.....	46
2.1.8 Direitos Humanos no Brasil.....	61
2.2 Educação em Direitos Humanos.....	70
2.2.1 Um breve histórico da educação.....	72
2.2.2 Documentos sobre educação, EDH e Educação para os DH	73
2.2.3 Educação para os Direitos Humanos.....	76
2.2.3.1 <i>Conteúdos e objetivos</i>	77
2.2.3.2 <i>Obstáculos e propostas</i>	85
2.2.4 Importância da educação.....	89
2.3 Delineando a educação Técnica Profissional	90
2.3.1 Dualidades e Formação Profissional para o mercado.....	90
2.3.2 Formação Integral.....	93
2.4 Limites e possibilidades para as juventudes: uma análise a partir dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC.....	95
2.5 Revisão da literatura empírica sobre Direitos Humanos e Educação Profissional.....	97
3 METODOLOGIA.....	103
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	112
4.1 De onde falam os/as sujeitos/as da pesquisa	116
4.1.1 Gênero e raça.....	116
4.1.2 Faixa etária, condições sociais e culturais.....	119
4.2 Percepções sobre os Direitos Humanos.....	122
4.2.1 O que pensam, sentem e conhecem sobre Direitos Humanos.....	122

4.2.2 Como percebem os Direitos Humanos no IFSC Campus Florianópolis.....	135
4.2.3 A prática em sala de aula.....	139
4.2.4 Situação específica de cada curso.....	143
4.2.4.1 <i>Análise dos PPCs dos cursos.....</i>	143
4.2.4.2 <i>Análise das questões sobre a realidade cotidiana em sala de aula.....</i>	146
5 RELACIONANDO DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SUBSEQUENTE.....	152
6 CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE – QUESTIONÁRIOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	172

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT), da área de Ensino, sob orientação da professora Doutora Eliane Juraski Camillo e se insere na sua linha de pesquisa 2, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O nexos que a circunscreve na área de ensino é seu intuito de buscar promover, através do produto educacional, uma intervenção, uma aproximação/discussão/reflexão entre/sobre Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis, do Instituto Federal Santa Catarina – IFSC, favorecendo a presença e a observância dos Direitos Humanos no recorte aludido e, de modo mais amplo, contribuindo para uma educação integral.

Considerando o Pacto sobre Direitos Humanos que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) havia acabado de assinar junto ao Governo Federal no início desse Mestrado, embora tenha sido abandonado pelo Governo atual (SALDAÑA, 2019), bem como o que é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN 9394/96) e na Constituição da República Federativa do Brasil (CF 88) a respeito das finalidades da educação, dentre as quais, a formação plena e cidadã, percebi a importância de trabalhar esse tema com alunos/as do curso técnico subsequente, diante de sua iminente inserção no mundo do trabalho, ou por já estarem nele inseridos/as.

Sobre o referido Pacto, cabe elucidar que era proveniente de um acordo formalizado em 24 de novembro de 2016 (Acordo de Cooperação n. 01/2016) entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação, cujo objetivo era apoiar Instituições de Educação Superior (IES) na implementação de EDH, e aberto à adesão de IES de qualquer natureza, incluindo o ensino profissional e tecnológico (BRASIL, s.d.).

O tema do projeto foi abordado pelas vias da pesquisa qualitativa, por meio de análise bibliográfica, documental, e por pesquisa de campo, para identificar a percepção dos/as alunos/as da educação técnica subsequente do campus Florianópolis do IFSC a respeito dos Direitos Humanos.

Busquei alcançar os objetivos acima apontados por meio de uma sequência de ações que se iniciaram por um aprofundamento teórico sobre Direitos Humanos, suas conceituações, seus aspectos históricos e reflexões sobre sua importância. Afinal, antes de apresentar uma pesquisa acerca do entendimento de um assunto, é necessário compreendê-lo devidamente. Daí a importância de levantamentos bibliográficos e documentais, e da produção de informações no contexto onde o estudo se insere.

Em um segundo momento, foi entender bem quem é esse público ao qual a pesquisa se direcionou mais especificamente, ou seja, os/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC, até mesmo para demonstrar qual a importância da pesquisa em relação a ele.

Em seguida, apliquei questionários semiestruturados para produzir dados que apontassem para a compreensão das concepções desses/dessas estudantes a respeito dos Direitos Humanos, permitindo pensar em um produto educacional, conforme acima referido e assim, produzi-lo.

Visando melhor caracterizar os/as sujeitos/as pesquisados/as e melhor determinar a pesquisa em termos quantitativos, pesquisei 12 dos 13 cursos em questão, visto que um deles é a distância¹, e considere os/as sujeitos/as jovens adultos/as, com faixa etária aproximada entre 20 e 40 anos, por representarem cerca de 76,3% do total.

Portanto, foi importante delinear as juventudes, que incluem o/a jovem-adulto/a, bem como o contexto em que estão inseridas. Vivemos uma realidade de muitos desafios, aos quais se somam, para as juventudes, os desafios pertinentes a essa fase da vida, de transição. Desafios muitas vezes desumanos que decorrem de injustiças sociais associadas às diversas formas de exploração do modo de produção capitalista e aos vícios da sociedade em si mesma, que muitas vezes apresenta-se, por exemplo, consumista, preconceituosa, indiferente aos problemas alheios, à preservação ambiental, entre outros fatores, destacando-se ainda que tais vícios são maximizados pelo modo de produção capitalista e sua lógica exploratória, predatória, que considera o lucro/o dinheiro/o poder acima das pessoas.

¹ O curso técnico-profissional subsequente na modalidade a distância não foi incluído em razão da dificuldade em explicitar aos/às sujeitos/as a finalidade da pesquisa, bem como de convencê-los/as a participar dela.

Apresento e corroboro com a proposta de uma educação integral para formar o/a sujeito/a *omnilateralmente*², para que ele/a possa atuar na transformação da atual configuração da sociedade que o/a vitimiza. Para isso, é necessário que tenha senso crítico, compreenda suas possibilidades, seus deveres e seus direitos inerentes à sua condição humana. Essa proposta de educação integral é apresentada, também, como uma forma de fazer frente ao projeto hegemônico do capitalismo de utilizar a educação para perpetuar-se.

Os/as jovens adultos/as dos cursos técnicos subsequentes são sujeitos bem característicos do que seria o alvo desse sistema exploratório. Jovens trabalhadores/as, que não tiveram muitas condições sociais e econômicas, buscam uma formação profissional imediata para suprir suas necessidades econômicas urgentes, e não têm, nessa formação, condições de se formarem integralmente e perceber a realidade a sua volta além das aparências³. Muitos/as não continuarão seus estudos e não terão a oportunidade de se entenderem sujeitos/as de deveres e de Direitos Humanos.

No cotejo dos Direitos Humanos, da Educação em Direitos Humanos e da proposta de uma formação profissional integral, pretendi demonstrar que os objetivos, caminhos e princípios dessas categorias coincidem, entrelaçam-se, e podem contribuir um com o outro para formar o ser humano em sua integralidade.

Passo a apresentar brevemente o caminho metodológico dessa dissertação, acrescentando que será mais bem detalhada no Tópico 3, **Metodologia**.

Para tratar do **tema**, uma relação entre a Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, e os DH, cuja justificativa está relacionada à minha graduação em Direito, ao Pacto sobre DH que o IFSC havia acabado de assinar, e

² Formação *omnilateral*, com base em Marx, é aquela voltada para superar a unilateralidade incutida nos seres humanos pelo modo de produção capitalista, como a dualidade entre trabalho manual e intelectual, o individualismo da vida social burguesa, entre outros, que fragmentam os sujeitos; para romper essas limitações e conduzir a uma formação do ser humano em todas as suas dimensões: “da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc” (SOUSA JUNIOR, 2009). Disso depreende-se que sujeito *omnilateral* é aquele considerado em todas as suas dimensões, de modo integral e não limitado.

³ Aqui se faz uma relação com a dialética do concreto de Kosik (1986). Os fatos da vida muitas vezes não se mostram como realmente são, ou seja, são fenômenos que percebemos em sua aparência, ainda incapazes de perceber sua essência. Coloca-se, então, a necessidade de uma formação profissional que, além de formar para o mundo do trabalho no sentido de suprir necessidades econômicas imediatas, possa dar elementos aos/às educandos/as para que consigam fazer esse movimento dialético de perceber a essência por trás da aparência, e assim ir compreendendo verdadeiramente o mundo em que vive, ou seja, descortinar a essência por trás da pseudoconcreticidade, utilizando as palavras de Kosik (1986).

ao contexto do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, bem como da **hipótese** de que os sujeitos não têm muita consciência sobre DH, adotei como **questão** para nortear essa pesquisa verificar quais são as percepções dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC a respeito dos DH, para apresentar proposta de EDH voltada a esses sujeitos visando sua formação integral.

Visando responder essa questão, e com o **objetivo** geral de promover um produto educacional vinculado à referida proposta, em atendimento ao Documento da Área de Ensino da Capes (BRASIL, 2018), fiz um levantamento documental e bibliográfico, verifiquei e dialoguei com o atual estado da arte da produção do conhecimento sobre DH e EPT, apliquei questionários, elaborei o produto educacional e redigi uma carta aberta endereçada à Direção Geral da instituição pesquisada para propor EDH nos seus cursos técnicos subsequentes, bem como formação docente dos/as professores/as que atuam na docência desses cursos.

O Produto Educacional foi uma intervenção como Roda de conversa, considerando três etapas indicadas para a EDH: conteúdo teórico, sensibilização e etapa ativa, com provocação dos sujeitos para o diálogo, reflexão sobre cidadania, direitos e responsabilidades e caminhos para alterar sua vida e o contexto social, que se encontra com valores éticos enfraquecidos e diversas mazelas decorrentes do modo de produção capitalista exploratório.

Foram reunidos/as cerca de 15 alunos/as em um grupo heterogêneo quanto às opiniões a respeito do tema e às suas características, para uma experiência mais rica, com foco a questão de DH, que mais apareceu como um problema durante as pesquisas, a ideia de que os Direitos Humanos servem para proteger injustamente criminosos/as.

O referido Produto está contemplado no encarte confeccionado, bem como a Carta Aberta direcionada à Direção Geral da Instituição pesquisada, contendo a proposta mencionada.

Os/As **sujeitos/as da pesquisa**, universo ou grupo amostral foram os/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC dos cursos presenciais, maiores de 18 anos, das penúltimas etapas dos cursos, quando possível e os/as docentes desses mesmos cursos. O total de sujeitos pesquisados foi 144 estudantes e 35 docentes.

Os projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, doravante PPCs, também serviram de **materialidade** para a presente pesquisa, haja vista que procedi à análise do conteúdo deles, com a finalidade de averiguar se e em que medida a EDH está ou não contemplada nesses cursos.

Adotei **base filosófica** fenomenológica (CAVALCANTI, 2014), **método de abordagem** indutivo (PRODANOV; FREITAS, 2013), **abordagem da pesquisa** qualitativa (TRIVIÑOS, 2010), **tipo de pesquisa**, quanto aos seus objetivos, exploratória, pelos **procedimentos**, em relação às fontes de papel, bibliográfico e documental, e pela pesquisa do estado da arte, e em relação aos dados fornecidos por pessoas, pesquisa de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013), mediante técnica ou **instrumento de produção de dados** foi o questionário, e utilizando-me da **triangulação** de dados (CAMILLO, 2017).

Os dados produzidos pelos questionários foram **analisados** pela análise do discurso, consoante os ensinamentos de Flick (2009) e Orlandi (2015) e aqueles decorrentes dos PPCs, mediante análise de conteúdo, de acordo com Triviños (2010) e Bardin (2011).

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: no **referencial teórico**, o/a leitor/a encontrará um apanhado geral sobre o que são DH, como suas características, seus fundamentos, sua breve evolução histórica, entre outros aspectos, sobre EDH, além de um delineamento da educação técnica profissional e da contextualização das juventudes, sujeitos/as da pesquisa.

No capítulo seguinte, será possível encontrar o **caminho metodológico** trilhado para a realização da pesquisa de modo mais detalhado e aprofundado em relação à visão panorâmica trazida na Introdução.

Segue, então, o capítulo sobre a **análise dos dados**, onde o/a leitor/a poderá encontrar o resultado dos dados produzidos por meio da aplicação de questionário aos/às sujeitos/as da pesquisa e por meio da análise dos PPCs dos cursos técnicos subsequentes do IFSC Campus Florianópolis, recorte da pesquisa, em cotejo com o referencial teórico.

E, por fim, encontra-se a **conclusão** da dissertação.

Todas essas etapas estão relacionadas ao e com o Produto Educacional aplicado, apresentado em Encarte, que faz parte do corpo da pesquisa como um todo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo, que traz o referencial teórico com o qual dialoguei para tecer essa dissertação, está estruturado em cinco sessões: “Direitos Humanos”; “Educação em Direitos Humanos”; “Delineando a educação Técnica Profissional”; “Limites e possibilidades para as juventudes: uma análise a partir dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC”; e “Revisão da literatura empírica sobre Direitos Humanos e Educação Profissional”.

Elas visam, respectivamente, melhor apropriação dos estudos sobre DH, melhor conhecimento a respeito da EDH, reflexões que permitem delinear a educação Técnica Profissional, especialmente no que diz respeito à educação como campo de disputa quanto à sua finalidade para atender, de um lado, o mercado, e de outro, a Formação Integral.

Por fim, o capítulo abarca, ainda, reflexões sobre os principais sujeitos da pesquisa, discentes dos cursos técnicos subsequentes do campus Florianópolis do IFSC e reflexões baseadas na revisão da literatura empírica sobre DH e Educação Profissional.

2.1 Direitos Humanos

Considerando a importância da Educação para a difusão dos Direitos Humanos (DH), em razão do disposto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) (BRASIL, 1988) e do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) (BRASIL, 1996), cabe utilizar o conceito apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a), que está de acordo com o posicionamento do jurista Fabiano Melo Gonçalves de Oliveira (2016).

De acordo com as mencionadas fontes, os Direitos Humanos (DH) são aqueles que asseguram a dignidade humana pelo atendimento de necessidades como liberdade, igualdade e solidariedade, que vêm sendo reconhecidas internacionalmente no decorrer da história por meio de transformações e buscas sociais, podendo ser individuais, coletivos, transindividuais ou difusos.

Um dos documentos mais conhecidos sobre o assunto é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), impulsionada por atrocidades como as ocorridas nas duas Guerras Mundiais e o Holocausto (OLIVEIRA, 2016).

No que se refere à educação, direito aqui destacado, tem-se outros documentos além dos já mencionados, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, como lembra Gorczewski (2009) e outros que vão aparecendo no decorrer da presente pesquisa.

É principalmente com Gorczewski (2009) e (2015) que passo a dialogar na presente seção daqui por diante, no entanto, com contribuições também de outros notáveis autores.

Explica o autor (GORCZEWSKI, 2009) que a expressão Direitos Humanos (DH) é muito genérica, e está relacionada a direitos que são superiores aos outros por serem inerentes ao ser humano ou por estarem garantidos por normas jurídicas superiores.

Além de inerentes ao homem, explica, são fundamentais, pois o ser humano depende deles para no mínimo sobreviver, ou seja, são condição básica de uma vida digna; e universais, pois exigíveis de qualquer autoridade política e por qualquer gênero humano. Trata-se de “postulados básicos de toda ordem-moral e jurídico-positiva” (GORCZEWSKI, 2009, p. 21).

Conforme o autor, são direitos muito diferentes entre si, e cada um tem sua história e tempo, de modo que não se pode ter uma ideia clara sobre DH sem o conhecimento mínimo de sua história.

Apesar do esforço feito para se chegar a um conceito, o autor nos lembra da dificuldade de conceituar algo tão complexo e que envolve tão diferentes visões e emoções como os DH.

Pérez Luño (1999, p. 25 *apud* GORCZEWSKI, 2009, p. 24) classifica as tentativas de definição cabal sobre os DH, demonstrando a dificuldade de se chegar a um resultado homogêneo: as definições **tautológicas** não apresentam que direitos são esses; as **formais**, falam do estatuto dos DH, mas não trazem nada sobre seu conteúdo; e as **teológicas**, utilizam valores suscetíveis de interpretações diversas.

De fato, há um grande envolvimento ideológico nas definições de DH, de modo que o autor, citando Dornelles (1989, p. 16 *apud* GORCZEWSKI, 2009, p. 25), considera “impossível buscar-se um único conceito universal para todos os direitos

humanos”, especialmente por envolver muitas paixões, inclusive decorrentes de muitas lutas, revoluções e indignação.

Essa dimensão ideológica diz respeito também ao fato de que, o que alguém considera de vital importância, não será assim considerado por outrem necessariamente (GORCZEVSKI, 2009, p. 29).

Para o autor, assim como assevera Antonio Enrique Pérez-Luño (2006, p. 514 *apud* GORCZEVSKI, 2009, p. 30, grifo do autor), a definição de DH “deve atender três ideias-guia: 1) **jusnaturalismo** em seu fundamento; 2) **historicismo** em sua concretização, e 3) **axiologismo** em seu conteúdo”⁴.

Portanto, cabe trazer a definição jusnaturalista de DH de Fernández-Largo (2006 *apud* GORCZEVSKI, 2009): são inatos, subjetivos, pré-estatais, pré-legais, pré-políticos e sua legitimidade independe do embate entre aqueles/as que têm mais e aqueles/as que têm menos voz na sociedade.

Cabe salientar que a dignidade aparece frequentemente nas tentativas de conceituação de DH, o que, particularmente, acho muito pertinente, pois acredito que é uma palavra que resume bem vários pontos aqui trazidos sobre essa conceituação, inclusive o fato de que os DH podem mudar em razão de paixões e ideologias.

Provavelmente, isso ocorre porque a dignidade é mais que um direito, que um aspecto da existência humana, como a liberdade, a igualdade. A dignidade é “[...] uma qualidade inerente a todo ser humano, [...] um valor que identifica o ser humano como tal” (RAMOS, 2018, p. 79).

Nesse sentido, apresento também o conceito de André de Carvalho Ramos (2018), para quem DH são aqueles indispensáveis para uma vida digna, e traz também os elementos da liberdade e igualdade.

⁴ Jusnaturalismo é o Direito Natural, e fundamento referindo-se à origem mais elementar dos DH, o que justifica sua existência, de modo que o jusnaturalismo ser fundamento dos DH significa que sua origem está adequada à corrente de que os DH existem naturalmente, já que, inclusive, são inerentes a todas as pessoas, sem precisar que um Estado, uma lei diga isso, de modo que não dependem de nenhum reconhecimento posterior para existirem. No entanto, não são reconhecidos naturalmente, visto que existir e ser reconhecido são questões diferentes. Seu reconhecimento se dá no decorrer da história, com lutas incessantes que precisam ser estudadas, valorizadas e perpetuadas. Assim, sendo esses fatos históricos que geram o reconhecimento desses direitos, e os concretizam, que se fala em historicismo em sua concretização. Sabemos, por fim, que os DH trazem conteúdos éticos, valorativos, falam de fraternidade, empatia. É a isso que axiologismo se refere: valores. Por isso, pode-se falar que há axiologismo no conteúdo dos DH. Esclareço que realizei pesquisa para essa explicação com base em várias bibliografias que li para a presente pesquisa, além do conhecimento que (re) construí em cinco anos de faculdade de Direito e a especialização em Direito Público que fiz em seguida.

A dignidade da pessoa humana ganhou importante destaque em diversos documentos sobre DH pelo mundo, inclusive já no preâmbulo da DUDH e dos Pactos Internacionais sobre direitos civis e políticos e sobre direitos sociais, econômicos e sociais da ONU, razão pela qual referido autor (RAMOS, 2018) tratou do seu conceito.

Etimologicamente ligada à honra, a palavra dignidade mantém esse sentido nas lições de Kant (1974 *apud* RAMOS, 2018), para quem a dignidade do ser humano é o seu valor, em contraposição ao preço dos objetos. Trata-se de todo ser humano possuir um valor intrínseco, e que lhes garante autonomia, justamente os componentes da dignidade trazidos por Barroso (2012 *apud* RAMOS, 2018), que acrescenta ainda o valor comunitário, que é a limitação dessa autonomia por interferência estatal ou social legítima.

Esclarece Ramos (2018) que é a dignidade humana que está na origem de todos os DH, que confere conteúdo ético e unidade axiológica ao ordenamento jurídico a eles relacionado.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, doravante ACNUDH, fez um Manual sobre a metodologia da Formação em Direitos Humanos (ONU, 2000), e ele, no intuito de orientar o conteúdo do curso de formação sobre o qual versa, como um ponto de partida, apresentou o que chamou de “Introdução aos Direitos Humanos e ao programa de Direitos Humanos das Nações Unidas” (p. 17), em que aborda o conceito de DH para a comunidade internacional, incluindo informações que elucidam melhor esse conceito, como origem de suas normas e onde são criados.

O conceito que esse Manual (ONU, 2000) traz está de acordo com os já apresentados na maioria dos aspectos, apenas reforça que obrigam os Estados e agentes estaduais e que estão juridicamente protegidos.

O Manual (ONU, 2000) informa, ainda, que os DH possuem um leque bem variado de garantias, a ponto de abranger praticamente todos os aspectos da vida humana. Cabe apresentar o rol de Direitos que o material em questão lista:

O direito à vida; A proibição da tortura e das penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes; A proibição da prisão ou detenção arbitrária; O direito a um julgamento justo; A proibição da discriminação; O direito a igual protecção da lei; A proibição de intromissões arbitrárias na vida privada, família, domicílio ou correspondência; As liberdades de associação, expressão, reunião e movimento; O direito de procurar e de beneficiar de asilo; O direito a uma

nacionalidade; As liberdades de pensamento, de consciência e de religião; O direito de voto e de tomar parte na direcção dos negócios públicos do país; O direito a condições de trabalho justas e favoráveis; O direito a condições adequadas de alimentação, abrigo, vestuário e segurança social; O direito à saúde; O direito à educação; O direito à propriedade; O direito de participar na vida cultural; e, claro, o direito ao desenvolvimento (p. 18).

O documento em análise coloca em destaque o desenvolvimento, que deve ser sustentável e, em suma, coloca as pessoas como centro do processo de desenvolvimento económico, cultural, social, político, considerando distribuição de recursos, os grupos de minorias ou excluídos/as, como mulheres e povos indígenas, incluindo a preservação ambiental, ou seja, “[...] implica olhar o desenvolvimento numa perspectiva integrada e multidisciplinar” (p. 18).

O direito ao desenvolvimento significa que todos/as têm o direito de participar dele, tanto para contribuir como para gozar seus frutos, o que depende da atenção a diversos outros direitos, como participação popular e igualdade de oportunidades. Não se trata de uma questão de caridade, mas de direito, podendo ser exigido.

Mas as normas de DH não derivam apenas das leis positivadas, o Direito Convencional, derivam também do Direito Internacional Consuetudinário, ou seja, os costumes, criados pelas práticas reiteradas dos Estados, que se tornam um princípio de direito internacional. É por esse motivo que a DUDH, ainda que não seja um tratado com força vinculante, tem algumas de suas disposições consideradas com natureza de direito internacional consuetudinário.

De acordo com o Manual do ACNUDH (ONU, 2000), as normas de DH são criadas por Estados, por seus costumes ou pela elaboração de documentos, e regulam suas próprias condutas, protegendo grupos e indivíduos, e essa criação pela elaboração de documentos costuma acontecer em fóruns internacionais com anos de duração, de forma minuciosa. Todos os Estados do mundo são convidados a participar dos fóruns da ONU, para que o documento final reflita as particularidades e posicionamentos de todos. Ainda assim, “no caso dos tratados, um Estado só fica vinculado pelas disposições do instrumento em causa depois de o assinar e ratificar (ou de a ele aderir)” (p. 21).

Ainda, todos os anos a ONU faz estudos para verificar novas necessidades de normas de DH; as agências especializadas da ONU, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura (UNESCO), elaboram e adotam instrumentos especializados de aplicação universal, além dos instrumentos regionais.

Ainda de acordo com o documento citado, a observância dos DH possui controle em nível internacional (universal), nacional e regional. O primeiro envolve ONGs internacionais e as Nações Unidas, com seus diversos mecanismos de controle distribuídos entre os mecanismos convencionais, quando o próprio tratado já prevê um comitê que será seu órgão de controle de aplicação, e os mecanismos extraconvencionais, baseados na Carta da ONU, para tratar de comunicações constantes de graves violações de DH, examinadas e monitoradas por procedimentos especiais, confiados a grupos de trabalho específicos, a indivíduos nomeados como relatores/as ou representantes especiais ou como peritos/as independentes, ou diretamente ao/à Secretário/a-Geral que elaboram relatórios públicos, relacionadas a situações de países ou territórios específicos ou a temas específicos.

Além do controle convencional e extraconvencional, encontram-se ainda em âmbito internacional ações mais voltadas à prevenção, como as operações de manutenção da paz, nas quais há componentes de DH; e as missões operacionais de proteção dos DH. Há também as operações de DH estabelecidas pelo ACNUDH com competência de supervisão em diversos países.

Em nível regional, o controle de observância dos DH é realizado pelas organizações regionais ou pelos Estados da região, por meio, por exemplo, de órgãos próprios, dentro do sistema de observância aos DH de cada região, como é o caso da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, do Tribunal Interamericano de Direitos Humanos, da Comissão Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem e do Comitê de Ministros do Conselho da Europa.

Em nível nacional, segundo o ACNUDH (ONU, 2000) o controle da observância dos DH ocorre por instituições e organizações nacionais, como:

Organismos e serviços públicos competentes; • Instituições criadas em conformidade com os “Princípios de Paris”, tais como as comissões; independentes de direitos humanos ou os provedores de justiça (por vezes, designam-se apenas por “instituições nacionais de direitos humanos”); Grupos encarregados da promoção e proteção dos direitos humanos ou outras organizações não governamentais (ONG); Organizações da sociedade civil; Tribunais; Parlamento; Meios de comunicação social; Associações profissionais (por exemplo, Ordem dos Advogados ou Ordem dos Médicos); Associações sindicais; Organizações religiosas; e Instituições acadêmicas (p 21).

O próprio ACNUDH, conforme informa seu Manual para Formação em DH (ONU, 2000), por mandato que lhe foi conferido pela Declaração e pelo Programa de Ação de Viena, apoia a elaboração de planos de ação nacionais sobre DH. Além disso, desenvolve e administra um programa criado em 1955 pela Assembleia Geral da ONU, que beneficia diversos países por serviços de consultoria e assistência técnica para melhoria das questões relacionadas aos DH. Esse programa atua mediante a prestação de consultoria, concessão de bolsas de estudos e atividades de formação, visando:

Assistência no processo de elaboração e revisão constitucional; reforma legislativa; eleições livres e justas; independência do poder judicial; exercício equitativo das funções do Ministério Público; exercício da actividade policial de forma humana; condições condignas nos estabelecimentos prisionais; instituições nacionais independentes (conformes aos “Princípios de Paris”) e organizações não governamentais fortes, capazes e livres (p. 23).

Há ainda formas complementares de assistência que são disponibilizadas por outros agentes da ONU, relacionados ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Para esse documento de formação (ONU, 2000), os Estados devem cumprir as medidas de observância às normas de DH, convencionais ou consuetudinárias do direito internacional, o que implica, em termos práticos em, por exemplo, “[...] assegurar o ressarcimento das vítimas, punir os infractores, prevenir os abusos e combater a impunidade” (p. 23), especialmente por meio de sistemas jurídicos internos. Se não o fizer, o Estado pode ser obrigado a entregar, transferir ou extraditar eventual infrator/a para julgamento em outro Estado, de que trata, por exemplo, a Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes.

Por fim, quanto à tramitação das queixas sobre violações aos DH que a ONU recebe aos milhares todos os anos, o Manual de Formação em DH do ACNUDH (ONU, 2000) menciona que há procedimento específico quanto às comunicações recebidas pelos órgãos de controle de aplicação de tratados. Há ainda mecanismos extraconvencionais, que incluem relatores/as especiais e grupos de trabalho da Comissão dos Direitos do Homem, que atuam no sentido de transmitir apelos urgentes aos governos, e o Procedimento 1503, número da Resolução do Conselho

Econômico e Social que o instituiu, que examina as queixas em sigilo e assim detecta padrões de graves violações aos DH.

2.1.1 Características próprias

Gorczevski (2009) apresenta diversas tentativas de conceituação de DH por diferentes correntes, e algumas que buscam unir essas correntes, mas permanece concluindo que são imprecisas. No entanto, afirma o autor que suas características próprias auxiliam em sua identificação, pois os diferencia de outros direitos.

Explicou que alguns pensadores tentaram desenhar os critérios próprios aos DH para evitar sua inflação e assim, desvalorização, embora para Ferreira Filho (2004 *apud* GORCZEVSKI, 2009), se todos esses critérios fossem considerados, excluiriam muitos desses direitos da classificação de Humanos ou Fundamentais.

Conforme Callo (1977, p. 11-12 *apud* GORCZEVSKI, 2009), são características próprias dos DH: **inatos**; **universais**; **absolutos**, pois “exigíveis de qualquer pessoa, autoridade ou comunidade inteira” (p. 28); **necessários**, pois derivam “da própria natureza da pessoa” (p. 28); **inalienáveis**; **invioláveis**, por qualquer pessoa ou autoridade; e **imprescritíveis**.

A inalienabilidade e a imprescritibilidade referem-se à intangibilidade dos DH, que inclui ainda a **indisponibilidade** deles, como ensina Ramos (2018). Esta, no entanto, continua o autor, deve ser utilizada sempre com ponderação em relação à autonomia dos sujeitos, para que não lhes tolha a liberdade, tão preciosa para a dignidade da pessoa humana.

Ainda, trazendo os ensinamentos de Oliveira (2016), destacam-se entre as características dos DH: **universalidade** (abrangem todos os seres humanos), **indivisibilidade** e **interdependência** (todos os DH se fortalecem mutuamente, formam uma unidade e não possuem hierarquia entre si). Estes últimos vêm lembrar que são DH de igual importância aqueles assim reconhecidos no período histórico denominado Guerra Fria, tanto pelos Estados Unidos da América e aliados (relacionados à liberdade), quanto pela então União Soviética e aliados (relacionados à igualdade), e destacar que a classificação dos DH em gerações não pode dividi-los nem os hierarquizar.

Assim, em decorrência da indivisibilidade e da interdependência, temos a característica **unidade** dos DH, conforme Ramos (2018), e a clareza de que, “se determinado direito é violado, todos os demais direitos ficam vulneráveis e comprometidos” (RAMOS, 2018, p. 97).

E, ainda: **historicidade** (seu reconhecimento decorre de um longo processo histórico com avanços e retrocessos), **vedação ao retrocesso e proibição de proteção deficiente e irrenunciabilidade** (OLIVEIRA, 2016).

Ramos (2018) acrescenta a **centralidade** dos Direitos Humanos, uma vez que a dignidade da pessoa humana deve ser um valor fundamental para embasar todo ordenamento jurídico, tanto em relação à nossa Constituição Federal, quanto em relação ao ordenamento jurídico internacional.

O mesmo autor deixa claro que as características dos DH muitas vezes são consequências umas das outras, quando, por exemplo, apresenta a **transnacionalidade** dos DH. O fato de os DH serem inerentes aos seres humanos conduz à sua universalidade, ou seja, o fato de alcançarem todos os seres humanos. Tais características conduzem à transnacionalidade, que significa que o indivíduo é abrangido pelos DH onde quer que esteja, dentro ou fora de seu país, ou mesmo se não tiver nacionalidade.

A transnacionalidade é vinculada ainda a importante dado histórico, pois significa que os DH não são mais de proteção exclusiva de cada país, desde que essa exclusividade se mostrou desastrosa na ocasião do holocausto.

Ramos (2018) traz também a **fundamentalidade** dos DH, ou seja, o fato de serem fundamentais para a dignidade humana. Como sempre pode surgir nova necessidade para uma vida humana digna, a **abertura** dos DH é mais uma característica, que pode se dar tanto internacionalmente como nacionalmente, e para este último caso há uma previsão legal no artigo 5º, §2º, da CF/88, que revela o princípio da **não exaustividade** dos DH. Tais características deixam claro que o rol existente de DH é exemplificativo: “não exclui o reconhecimento futuro de outros direitos” (RAMOS, 2018, p. 98).

Para Mazzuoli (2018) a característica mais importante dos DH é sua indivisibilidade, e apresenta uma classificação que categoriza as características naquelas que se referem à titularidade, natureza e princípios. Explica que a **historicidade** se refere ao fato de que esses direitos são construídos no decorrer do

tempo, enquanto a **universalidade** diz respeito à titularidade e indica que para ser titular de DH basta ser pessoa.

Mazzuoli (2018) traz, ainda, as características da **essencialidade** dos DH; sua **irrenunciabilidade**, que significa que sua inviolabilidade independe de autorização ou não de seu/sua titular; **inalienabilidade**, que significa que são indisponíveis e inegociáveis; **inexaurabilidade**, em razão de sua “possibilidade de expansão, a eles podendo ser sempre acrescidos novos direitos” (p. 33); **imprescritibilidade**, “salvo as limitações expressamente impostas por tratados internacionais que prevêm procedimentos perante cortes ou instâncias internacionais” (p 33); e **vedação ao retrocesso**, que indica que não pode o Estado proteger menos do que já protegeu, e também pode ser chamada de “proibição de regresso”, “não retorno” ou “efeito *cliquet*”.

Assevera Mazzuoli (2018) que se trata de características comuns aos DH e aos Direitos Fundamentais. E ainda apresenta como características mais recentes, que chamou de contemporâneas, a **indivisibilidade**, a **interdependência** e a **inter-relacionariedade**.

2.1.2 Fundamentação

É de grande importância compreender a fundamentação dos DH, pois, como muito bem coloca Gorczewski (2009), seu fundamento é aquilo que o justifica, fala de sua mais elementar origem, quais são seus objetivos mais essenciais, porque eles são DH e postulados primários “de toda ordem moral e jurídico-positiva” (p. 47).

Ocorre que na atual sociedade consumista, materialista e voltada para o mercado capital, tem-se perdido os valores éticos e morais, de modo que a fundamentação profunda dos DH tem dado lugar às fundamentações rasas, que vão camuflando a importância valorativa desses direitos (GORCZEVSKI, 2009).

Alguns pensadores dizem que o que importa é que os DH tenham efetividade, mas para Fernández-Largo (2001, *apud* GORCZEVSKI, 2009), ausência de fundamentação é deixar esta nas mãos de quem quiser manipulá-la para interesses próprios, que podem ser desumanos. Além disso, Robles (1992, p. 15 *apud* GORCZEVSKI, 2009, p. 48) afirma que “*carece de sentido luchar por algo sin saber*

por qué”, e Gorczewski (2009) explica que “não há direito duradouro se somente se funda na arbitrariedade do poder” (p. 49).

O fundamento, aquilo que valida a existência dos DH, segundo Oliveira (2016), de modo bem resumido, depende também de um ponto de vista, que pode ser Jusnaturalista, pois os DH existem antes do reconhecimento pela humanidade por serem inerentes a ela ou virem de Deus; Positivista, pois existem somente quando concedidos por um Estado; e Moralista ou Ético, pois os DH são os direitos morais presentes na humanidade, valores éticos inerentes aos seres humanos.

De modo ainda mais resumido, Mazzuoli (2018) diz que o fundamento dos DH está no valor de cada pessoa pelo fato da sua existência, a dignidade de cada pessoa.

Gorczewski (2009) fala das correntes Jusnaturalista e Positivista com mais profundidade, bem como sobre a teoria das necessidades.

Para o **jusnaturalismo**, o direito é inerente ao homem, portanto nasce com ele e é inseparável dele, e anterior ao Estado, que apenas deve protegê-lo. Ou seja: seu fundamento não é jurídico.

Ramos (2018) concorda e acrescenta que para essa corrente o direito natural é superior ao direito positivado pelo Estado.

Na filosofia do jusnaturalismo, o **direito é natural**, que, segundo Aristóteles, por referir-se à natureza humana, trata-se de um direito que não muda de lugar para lugar como muda o direito dos homens. Assim, segundo Fernández-Largo (2006 *apud* GORCZEWSKI, 2009), são imutáveis e “critérios valorativos de justiça de todo ordenamento jurídico” (p. 55).

Cabe acrescentar que Cortina (1999 *apud* GORCZEWSKI, 2009) critica o uso da nomenclatura direito natural, porque pode fazer pressupor que se o direito positivo não coadunar-se a ele, não é válido, quando na verdade esse não é critério de validade ao direito positivo, de modo que essa comparação só pode fazer concluir pela questão de justiça, mas não de validade.

É justamente aí que reside o mais importante ponto de divergência entre os fundamentos jusnaturalistas e juspositivistas de DH. Para os/as defensores/as da primeira, em caso de incompatibilidade entre o Direito Natural e o Direito Positivo, aquele deve prevalecer (RAMOS, 2018).

O jusnaturalismo pode ser teológico e racionalista. Sobre o **jusnaturalismo teológico**, Gorczewski (2009) demonstra a importância da religiosidade para o ser humano, diante do fato, por exemplo, de que esteve presente desde a origem nas mais diversas culturas, e unida a valores que direcionam os seres humanos para sentimentos mais elevados como a sensibilidade. Está presente na sociedade, na história da humanidade. Não obstante sua característica sempre presente de elevação moral, quase todas usaram a violência para conseguirem estabelecer-se, já que para isso sempre era preciso alterar o que estava posto.

Assim, o autor passa a apresentar diversas dessas crenças, seus maiores valores e de que concepção eles surgem, como o bramismo ou hinduísmo, que destaca boas ações; o budismo, que destaca o valor à vida; o taoísmo, que destaca “a bondade, a simplicidade e a delicadeza” (p. 61); o confucionismo, que destaca a bondade, fraternidade e justiça; o judaísmo, com destaque para os Dez Mandamentos que possuem muita relação com os DH.

O mesmo escritor traz ainda o cristianismo, para o qual os homens são iguais em razão de serem todos filhos do mesmo Deus. Nesse ponto, lembra que a Igreja Católica foi uma grande violadora dos DH, mas que isso não se coaduna com a filosofia do cristianismo, que teve atuações muito importantes em defesa desses mesmos direitos, como no caso do teólogo Tomás de Aquino, e outros.

Gorczewski (2009) menciona, por fim, o Islamismo, que no Alcorão trata de DH de modo bem abrangente, inclusive referindo-se ao meio ambiente. Explica que, assim como no cristianismo, no Islamismo também se vê condutas contrárias aos DH, mas que a religiosidade é utilizada para encobrir os seus verdadeiros motivos, que são psicológicos, políticos, culturais, entre outros. No Islamismo também há diversos agentes de defesa dos DH.

Diante do exposto, vê-se que as religiões possuem de fato influência sobre os DH no decorrer da história da humanidade⁵.

Quanto ao **jusnaturalismo racionalista**, trata-se de uma vertente que defende que o direito natural tem relação com a própria natureza, de modo que

⁵ Cumpre destacar aqui, mais uma vez, que em nome de religiões foram cometidas as maiores atrocidades e carnificinas da história da humanidade, com grande contagem de cadáveres, como algumas guerras, a exemplo das Cruzadas (PINKER, 2013 *apud* CAMILLO, 2017). Cabe acrescentar ainda que, embora as religiões falem de valores, não constituem condição indispensável para que as pessoas sejam dotadas deles. A ausência de religião ou mesmo da crença em Deus não podem legitimar preconceito e outras formas de violência (DAWKINS, 2007).

existe independente da existência ou inexistência de Deus. Subdivide-se entre otimista e pessimista, no que se refere a como é o ser humano em seu estado natural, de modo que o segundo acaba reforçando o direito positivo, pois acredita que precisamos do Estado, suas instituições, para nos protegermos do caos que é a convivência entre os seres humanos em um estado natural.

Ensina Ramos (2018) que tempos depois do surgimento do jusnaturalismo racional, este foi aprofundado pelo **jusnaturalismo contratualista**, que adveio do iluminismo, especialmente com Locke e Rousseau. Para tal corrente, o que fundamenta a validade dos DH é a existência um contrato social pactuado por todos os seres humanos.

O jusnaturalismo vem sendo muito utilizado nas decisões de tribunais, no sentido de reconhecimento de direitos não expressos, como para justificar efeitos não previstos de algum direito fundamental, para reconhecer novos direitos ou para ampliar direitos já existentes previstos nas Constituição.

Quanto ao **positivismo**, explica Gorczewski (2009) que seu grande desenvolvimento ocorreu no século XIX, período em que se dá grande valor à atividade econômica, à produção de bens materiais, formando uma lógica objetiva e materialista, de valorização de dados comprováveis pela experiência que, para ser mantida, necessitava da implantação de determinada ideologia, “um sistema de valores adaptado à civilização industrial” (p. 87).

Segundo o autor, o positivismo é uma filosofia baseada nas leis naturais consideradas comprováveis. Positivistas acreditam que essas leis também regem a sociedade e devem ser explicadas de forma neutra, sem valorações ou ideologias. Esse pensamento no direito, ou seja, o positivismo jurídico é uma tentativa de tornar o direito científico, exato e objetivo, como dito por Kelsen (1996 *apud* GORCZEWSKI, 2009). Rejeita a moral por entender-se que ela não é absoluta e despreza-se o direito natural por considerá-lo anticientífico.

Gorczewski (2009) aduz que, segundo Kelsen, a validade de uma norma está em outra norma válida, pois há uma hierarquia entre elas, formando uma pirâmide. No topo está a norma fundamental ou “constituição originária hipotética” (p. 91), “não derivada de nenhuma outra e cuja validade não pode ser posta em questão” (p. 91).

Ramos (2018) concorda e acrescenta que, além da hierarquia, considera-se haver coerência nesse ordenamento. Acrescenta também que os DH possuem uma

hierarquia superior nesse ordenamento, visto que inseridos na Constituição. Desse modo, só possuem validade de norma os DH positivados de acordo com as regras constitucionais. Sobre esse ponto, traz importante observação quando aduz que tais exigências retiram importantes características próprias dos DH, como a universalidade e inerência dos DH aos seres humanos, características que, aliás, estão relacionadas.

Por essa visão, os DH ficam enfraquecidos, pois considerados apenas reflexo da vontade do legislador, o que desconsidera seus aspectos valorativo e histórico, todo empenho e as revoluções que os trouxeram à tona (GORCZEVSKI, 2009).

Para o positivismo jurídico, a não existência de direito antes da positivação, da sua escrita nas formas da lei, serve para garantia da ordem, para o bem da própria sociedade. Discorda da imutabilidade dos direitos.

Essa visão positivista dos DH, para o autor, os retira da proteção contra os desmandos legislativos, permitindo que sejam violados de modo legalizado, além de desconsiderar os anseios da sociedade. Mas, por outro lado, a positivação lhes dá maior garantia de concretização. Por isso, deve-se pensar em um equilíbrio, que é simplesmente “atribuir ao positivismo a tarefa única de trazer ao mundo jurídico aqueles valores identificados como direitos humanos” (GORCZEVSKI, 2009, p. 99).

Por fim, o autor apresenta a **teoria das necessidades**, um fundamento antropológico que foca nas necessidades humanas. Campus (1991 *apud* GORCZEVSKI, 2009) a contesta afirmando que não é toda necessidade que pressupõe uma carência, ao contrário do que diz essa teoria. Ainda, para Beuchot (2001 *apud* GORCZEVSKI, 2009), ela leva à conclusão de que os DH são naturais, pois as necessidades humanas vêm da natureza humana propriamente.

2.1.3 Concretização dos Direitos Humanos

Há uma divisão dos DH de primeira à quinta geração, condizente com a ordem em que foram surgindo. Da primeira à terceira, cada uma tem destinatários claros e distintos entre si, direitos próprios e vinculados a um dos princípios proclamados pela Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, respectivamente (GORCZEVSKI, 2009).

Segundo Ramos (2018) essa divisão surgiu em 1979 em uma Conferência no Instituto Internacional de Direitos Humanos, em Estrasburgo na França, com o jurista francês Karel Vasak. Mazzuoli (2018) acrescenta que o mencionado jurista efetuou essa divisão inspirado no lema da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

Consoantes as lições de Gorczewski (2009), as únicas gerações sobre as quais há unanimidade são a primeira, do século XVIII, apoiada no princípio da liberdade, referente aos direitos individuais; a segunda, do século XIX, apoiada no princípio da igualdade, voltada aos direitos sociais, ao conjunto de indivíduos enquanto sociedade; e a terceira, do século XX, atrelada ao princípio da fraternidade, voltada aos direitos difusos, aqueles referentes ao gênero humano como um todo, de modo a ultrapassar as fronteiras dos Estados, como é o caso do direito ao meio ambiente.

Clarificando as diferenças entre mencionadas gerações, Ramos (2018) explica que a primeira refere-se aos direitos civis e políticos, pois delimitam liberdades dos indivíduos e organizam o Estado, estão relacionados às revoluções iluministas do século XVIII na Europa e nos Estados Unidos, e requerem prestações negativas e ativas do Estado; a segunda está relacionada às doutrinas socialistas, que estimularam reivindicações de ações mais vigorosas do Estado para assegurar o mínimo para uma vida digna a todos os seres humanos.

Assim como os direitos de primeira geração, os de segunda também são de titularidade individual, o que os diferenciam grandemente dos direitos de terceira geração, pois estes possuem titularidade comum (RAMOS, 2018).

Sobre os direitos de terceira geração, Ramos (2018) destaca que:

São oriundos da constatação da vinculação do homem ao planeta Terra, com recursos finitos, divisão absolutamente desigual de riquezas em verdadeiros círculos viciosos de miséria e ameaças cada vez mais concretas à sobrevivência da espécie humana (p. 58).

Sobre as três primeiras gerações de DH, aquilo que acrescenta Mazzuoli (2018) pode tornar a compreensão ainda mais clara. O autor diz que os direitos de primeira geração são direitos de resistência ou oposição perante o Estado; os direitos de segunda geração germinaram no início do século XX por obra da ideologia e da reflexão antiliberal. São direitos remetidos à esfera dos direitos

programáticos: não contêm para sua concretização as garantias habituais processuais para proteção dos direitos da liberdade. Mas o Brasil em sua constituição os colocou como sendo de aplicabilidade imediata.

Com relação aos direitos de terceira geração, Mazzuoli (2018) explica que surgiram de questões ambientais, que ganharam maior destaque por volta de 1960. A partir de então, esses direitos se estenderam para outras áreas, como os direitos ao desenvolvimento, à comunicação e ao patrimônio comum da humanidade

Sobre a quarta e quinta geração, dos séculos XX e XXI, respectivamente, coloca Gorczewski (2009) que não têm princípios e destinatários/as próprios/as. Aquela está direcionada a questões de Engenharia Genética e esta, de informática, inteligência artificial e assuntos relacionados. Para Mazzuoli (2018), essas gerações dizem respeito ao acesso à informação e ao pluralismo.

Os direitos de quarta geração, na visão trazida por Mazzuoli (2018), podem ser resumidos na palavra “solidariedade”, e dizem respeito à globalização de direitos fundamentais, como, segundo Bonavides (2000 *apud* MAZZUOLI, 2018), democracia, informação e pluralismo.

Por fim, Mazzuoli (2018) afirma que os direitos de quinta geração podem ser resumidos na palavra “esperança”, é a paz positivada juridicamente, não apenas na dimensão da utopia (BONAVIDES, 2008 *apud* MAZZUOLI, 2018). É uma dimensão que deve envolver as anteriores, “coroando o espírito de concórdia necessário ao porvir da humanidade e ao futuro do planeta” (p. 54).

Segundo Gorczewski (2018), os direitos de quarta e quinta geração se enquadram na situação de uma das gerações anteriores. Apesar disso, Ramos (2018) salienta que a existência dessas novas gerações pode auxiliar-nos a notar com maior clareza a característica de inexauribilidade dos DH “para atender a recentes demandas sociais da atualidade” (p. 60).

Por fim, alerta Ramos (2018) que as gerações interagem, de modo que uma não substitui a outra. Também não serve essa classificação para dar ideia de quais conjuntos de direitos foram reconhecidos antes ou depois. Essa divisão deve ser vista unicamente para fins didáticos, em nada devendo afetar a indivisibilidade dos DH. Salienta ainda que os direitos que compõem cada uma das gerações podem migrar de uma para outra a depender do contexto histórico e novas interpretações.

Mazzuoli (2018) traz colocações que concordam com alertas feitos por Ramos (2018) sobre essa divisão dos DH em gerações. Acrescenta que se deve afastar uma visão fragmentária e hierarquizada dessas categorias, e deixa claro que elas não se sucedem, mas se acumulam, retroalimentando-se. Não é uma sucessão, mas uma junção, categorias que se unem, lembrando das características dos DH: cumulação, universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relacionariedade.

Com base nas informações sobre as gerações de DH, apresento um quadro muito resumido que serve como um auxílio inicial para sua compreensão, visando uma orientação didática para um primeiro contato com o assunto e com base principalmente em Gorczewski (2009), visto que, em alguns aspectos, há certas diferenciações de acordo com cada autor, mais no que diz respeito à 4ª e 5ª geração:

Quadro 1 – Resumo das gerações de Direitos Humanos

GERAÇÃO	SÉCULO	PRINCÍPIO	DIREITOS	DESTINATÁRIOS
1ª	XVIII	Liberdade	Individuais	Cada indivíduo
2ª	XIX	Igualdade	Sociais	Todos os indivíduos
3ª	XX	Fraternidade	Difusos	Gênero humano. Ultrapassa fronteiras dos Estados
4ª	XX	_____	Engenharia Genética	_____
5ª	XXI	_____	Informática, inteligência artificial e assuntos relacionados.	_____

Fonte: da autora, 2019.

2.1.4 Nomenclaturas para os Direitos Humanos

Quanto às denominações, há uma grande variação que Ramos (2018) explica, reputando aos redesenhos pelos quais passaram o conjunto dos direitos considerados essenciais para a dignidade humana.

Atualmente “**Direitos do Homem**” significam “direitos naturais não positivados” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). Quando positivados nacionalmente, são

Direitos Fundamentais, e internacionalmente, **DH**, mas em **sentido estrito**, pois o amplo abarca todas essas espécies (OLIVEIRA, 2016).

Mazzuoli (2018) utiliza-se do jogo de nomenclaturas sobre o assunto para definir DH, e começa dizendo que DH são apenas aqueles previstos por escrito no direito internacional, sendo regido pelo Direito Internacional Público, para proteger de arbitrariedades de um Estado, para além do plano interno. Afirma que, desse modo, os direitos que estão sob a jurisdição somente de determinado Estado, não podem ser chamados de DH, mas de direitos fundamentais.

O autor é mais rigoroso nessa separação do que Ramos (2018) que, por sua vez, como veremos, até busca desconstruí-la. Também se mostra mais afastado do fundamento jusnaturalista dos DH, focando na necessidade de previsão legal.

Apesar de discordar de tais visões de Mazzuoli (2018), por todo o contexto abordado nessa dissertação, pelas características dos DH, sem as quais eles não o seriam, importante apresentar uma visão diferente para o debate de ideias.

Em esquema, Mazzuoli (2018) coloca Direitos Fundamentais e DH como espécies do “Direito das Pessoas”. Diferencia, ainda, Direitos do Homem de DH e de Direitos Fundamentais, mas não deixa muito claro porque ocorre a confusão entre esses nomes, o que eles têm em comum.

Para Mazzuoli (2018), ao contrário dos DH, os Direitos do Homem vêm do jusnaturalismo, razão pela qual não precisam estar escritos para existirem, que é a noção que Gorczewski (2009) traz dos DH em sentido amplo. Mazzuoli (2018) diz, ainda, que os Direitos Fundamentais se restringem ao âmbito nacional, enquanto DH são de âmbito internacional.

Os dizeres do autor Mazzuoli (2018), em alguns momentos, fazem parecer que tais definições se encontram totalmente desconectadas. No entanto, um desenho que traz em seu livro o aproxima um pouco mais dos ensinamentos de Gorczewski (2009) e Ramos (2018): um círculo maior denominado DH e um menor, dentro do maior, denominado Direitos Fundamentais. Se os Direitos Fundamentais não estão fora dos DH, mas dentro, é porque são uma espécie deles.

No entanto, de acordo com Ramos (2018), internacionalmente também se passou a utilizar a expressão direitos fundamentais, assim como o direito interno acaba adotando para os direitos circunscritos ao Estado a expressão Direitos Humanos. Não é mais somente o direito interno que pode exigir cobrança de suas

normas, mas o internacional também, desfazendo uma diferenciação que antes era colocada.

Diante de um movimento de aproximação e relação entre os direitos nacionais e internacionais para a presente temática, prossegue o autor (RAMOS, 2018), a distinção entre referidas nomenclaturas vem perdendo a importância, chegando a surgir expressões como “direitos humanos fundamentais” ou “direitos fundamentais do homem”. Inclusive, a interpretação judicial nacional de determinado direito humano ou fundamental pode ser revista internacionalmente.

Sobre a nomenclatura DH, Ramos (2018) explica que, apesar de alguns/algumas acreditarem ser uma expressão redundante, trata-se na verdade de ênfase na essencialidade desses direitos, valorização da condição humana. Portanto os DH, em sentido amplo, são inerentes à condição humana, estejam ou não positivados.

No entanto, Gorczewski (2009) traz uma observação crítica a respeito da relação entre as terminologias Direitos do Homem e DH no sentido amplo: ao que se tem conhecimento, a expressão “Direitos Humanos” foi promovida em 1940 por Eleanor Roosevelt, quando notou que “os direitos dos homens não incluíam os direitos das mulheres” (2009, p. 20).

A expressão “Direitos Humanos” é a mais popular, pois adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Além disso, deixa clara sua característica de ser reivindicável pelos seres humanos em geral (GORCZEWSKI, 2009, p. 21).

O autor apresenta diversas nomenclaturas, como **direitos naturais**, surgida no renascimento e que destaca o fato de que são direitos inerentes ao ser humano, portanto, anteriores ao Estado.

Essa denominação estaria ultrapassada na visão de Ramos (2018), pois considera que esses direitos são inerentes a todos os seres humanos, quando na verdade eles foram conquistados ao longo da história. Ainda considerando o brilhantismo de Ramos, ousou discordar nesse ponto, pois a inerência é uma característica própria dos DH assim como a historicidade, e elas não se excluem porque a inerência significa que todos seres humanos nasceram com esses direitos, mesmo que ainda não tenham sido reconhecidos, e a historicidade refere-se a sua

característica de serem reconhecidos ao longo da história: reconhecidos, não criados.

Gorczewski (2009) apresenta ainda **direitos do homem**, de uso mais antigo pela doutrina e bastante controverso, visto que seria redundante, individualista e excludente da mulher, ponto este com o qual Ramos (2018) concorda; **direitos do homem e do cidadão**, surgido da teoria do contrato social e adotado na Revolução Francesa e proclamações que seguiram, e refere-se aos “direitos do indivíduo frente ao Estado” (p. 22); **Direitos Individuais**, referente ao liberalismo frente ao Estado totalitário e, portanto, segundo Ramos (2018), excludente, pois só abarcaria os direitos de primeira geração.

Apresenta, ainda, “**liberdades públicas**” ou “**liberdades fundamentais**”, adotada na Constituição francesa de 1793, e que, segundo Ramos (2018), não englobariam os direitos econômicos e sociais; **direitos da pessoa humana**, adotada por escritores católicos, focada na qualidade de pessoa do ser humano e adotada no Brasil na criação do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana; **direitos do povo trabalhador**, utilizada pelos Bolcheviques e empregada em sua declaração decorrente da tomada do poder no início do século XX; e **Direitos Fundamentais do Homem**.

O nome “Direitos Fundamentais” surgiu durante a Revolução Francesa, mas foi difundido pelo constitucionalismo alemão e é muito utilizado por seu caráter ideologicamente neutro. Como dito anteriormente, “Direitos do Homem” significa referir-se a qualquer ser humano, e com o acréscimo de “fundamentais”, significa que qualquer ser humano precisa dele para viver (GORCZEWSKI, 2009). O autor destaca que essa distinção de nomenclaturas aparece até mesmo na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Ramos (2018) acrescenta a nomenclatura **Direitos Públicos Subjetivos**, que por sugerirem direitos contra o Estado, não são abarcados por essa expressão o Estado Social de Direito e o alargamento dos DH para as relações entre particulares.

Como todos bebem da mesma fonte, arrisco expressar minha impressão de que DH são gênero e Direitos Fundamentais, uma de suas espécies.

2.1.5 Cidadania

Assim como os DH, o conceito de cidadania não é de fácil definição, e pode variar de acordo com o contexto ou momento histórico, conforme passo a demonstrar, em diálogo com Gorczesvski (2009).

Apesar de esse nome estar relacionado a quem habita a cidade, significa muito mais que isso. Em **Roma**, tratava-se unicamente do homem livre, que tinha ao mesmo tempo direitos e deveres em relação ao Estado. Durante o **feudalismo**, não há manifestação de cidadania, tendo ela retornado somente na **sociedade capitalista**, com a concentração da vida em núcleos urbanos.

O autor informa que, mesmo com as **ideias iluministas do século XVII** que falavam em liberdade e igualdade, na Inglaterra, nas colônias norte-americanas e na França, com sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Constituição Francesa de 1791 ainda restringia o significado de cidadão ao homem que possuísse imóveis, alta renda e falasse francês. Pouco menos de um século depois, ocorreu o mesmo tipo de situação na Espanha.

No **Brasil Império**, segundo Gorczesvski (2009) “as mulheres, os trabalhadores, os pobres foram excluídos da cidadania ativa” (p. 32). O autor distingue cidadania e cidadania ativa, dizendo que o cidadão é apenas membro de uma comunidade, mas somente o cidadão ativo é um membro com direitos.

Apesar de os **iluministas** defenderem a liberdade e igualdade, essa concepção de liberdade era individualista, e a de igualdade era apenas formal, o que resultou em uma grande injustiça social, já que serviram de justificativa para privilegiar aqueles que eram mais fortes economicamente.

Nesse contexto de injustiça social, explica o autor, surgem as reações, como é o caso do **socialismo**, apresentado no Manifesto Comunista de Marx e Engels (1848), que denunciava a exploração capitalista, de onde surgiu a classe operária em contraposição ao Estado e, com Lenin, o partido Operário.

Gorczesvski (2009) coloca que teóricos socialistas, influenciados especialmente pela teoria de Marx, criaram o **Estado Social de Direito**. Na ocasião, surge um novo significado para a **cidadania: ter direitos sociais**. Assim, cidadão passa a ser “aquele que tem direito a ter direitos” (p. 34), e, nesse contexto, o Estado sai de sua postura de abstenção para de garantidor de direitos sociais à

população e a igualdade passa a ser material. Mas essa postura gerou muitos gastos ao Estado, fazendo surgir “debates sobre a extensão e os limites dos benefícios sociais” (p. 35).

O autor destaca o individualismo presente no liberalismo e a excessiva intervenção estatal do Marxismo como opostos extremos entre os quais se encontra o cidadão republicano, que se posiciona frente ao que está errado sem, no entanto, rebelar-se excessivamente com o que está posto.

Na **República**, que, segundo Gorczewski (2009), é “autogoverno de cidadãos iguais” (p. 35), prevalecem causas comuns sobre interesses particulares, **cidadão** é quem “participa ativamente da configuração do futuro de sua sociedade” (p. 35)⁶.

O que tem ocorrido ao longo da **história de definição de cidadania**, na verdade, é que sempre acaba definindo o status dos sujeitos das sociedades, de modo que nunca incluiu todas as pessoas. Ser cidadão tem significado ter voz, conforme Warat (2001, *apud* GORCZEWSKI, 2009, p. 36).

Informa o autor que hoje vigora a ideia de que **cidadão é quem possui direitos sociais**, portanto é definido muitas vezes pelos direitos que possui. Para o aludido escritor, definições por outros parâmetros acabam sendo mais confusas.

Nesse sentido, Marshall (1967 *apud* GORCZEWSKI, 2009) apresentou três direitos ou elementos aos quais tem direito o cidadão: civis, político e sociais. Mas Peces-Barba (2007 *apud* GORCZEWSKI, 2009) salientou que são insuficientes e devem ser acrescentados novos direitos surgidos no século que seguiu.

Heater (2007 *apud* GORCZEWSKI, 2009) apresentou cinco **modelos de sociedade organizada** dentre as quais aparece o **modelo cidadão**, o qual não se encaixa em nenhum dos outros, pois no feudal, monárquico e no tirânico as relações eram do indivíduo com outro indivíduo; já na nação essa relação era entre o indivíduo e o grupo; e no modelo cidadão a relação do indivíduo é com o Estado.

Assim, para Heater (2007, p. 12-14 *apud* GORCZEWSKI, 2009, p. 38) “a identidade cívica se consagra nos direitos outorgados pelo Estado aos cidadãos individuais e nas obrigações que esses devem cumprir para com aquele”.

⁶ Notamos, no entanto, que não vivemos em uma verdadeira República. Essa definição considera condições ideais, mas vivemos em uma República que nasceu sem o povo e é marcada por desigualdades de várias ordens.

Para Dulce (2000 *apud* GORCZEVSKI, 2009) cidadania é uma negociação entre o cidadão e a organização jurídico-política, na qual esta deve proteger o cidadão que, por sua vez, participa dessa atividade jurídico-política.

Gorczevski (2009) filia-se ao **conceito de cidadania** de Garcia y Lukes (1999), que a considera composta de três elementos: a garantia de direitos e a obrigação de cumprir deveres; a participação na vida pública; e tudo isso dentro de uma comunidade política específica à qual o cidadão pertence.

Para uma visão mais técnico-jurídica, Ramos (2018) lembra que a cidadania é um dos fundamentos da República, conforme o artigo 1º, II, da CF/1988. Conceitua como um “conjunto de direitos e obrigações referentes à participação do indivíduo na formação da vontade do poder estatal” (p. 484), que em geral está associado à nacionalidade, e lembra da existência da quase nacionalidade no Brasil, que é a igualdade dos/as portugueses/as com situação jurídica de brasileiro/a naturalizado/a, permitindo a eles/elas o exercício dos direitos políticos de brasileiros/as.

O mesmo autor apresenta, por fim, quais são as facetas de cidadania na Constituição Federal, que são direitos aos quais o/a cidadão/ã brasileiro/a tem direito por garantia constitucional, compostos pela cidadania-eleição, que é o direito de votar e ser votado/a, pela cidadania-fiscalização, que é o direito de acionar ou atuar em certos órgãos, como por via da ação popular, pela cidadania-propositiva, que é o direito que o/a cidadão/ã tem de dar início a projeto de lei e a cidadania-mediação social, exemplificada aqui pelo direito do/a cidadão/ã ser eleito/a Juiz/Juíza de Paz.

Gorczevski (2009) passa, por fim, a relacionar cidadania com DH, afirmando que muitos os colocam como sinônimos, mas que possuem algumas diferenças decorrentes do modo como a cidadania está configurada, pois ela está circunscrita a um território, que é um Estado. Atualmente essa circunscrição representa um **nacionalismo**, relacionado a um sentimento de purificação que gera diversas formas de discriminação por negar a heterogeneidade étnica, religiosa, entre outras.

Essa cidadania voltada ao nacionalismo, explica o autor, acaba reforçando a violação aos DH, pois resiste ao que considera uma ameaça de homogeneização decorrente da globalização econômica e cultural.

Mas, ao invés de ser unida a um nacionalismo, Gorczevski (2009) aduz que a cidadania pode ser unida a uma **nacionalidade**. Assim, a cidadania continua restrita ao espaço, respeitando e preservando diferenças, mas ganha um sentido de

cidadania universal, sendo realmente o exercício dos DH, pois não exclui ninguém dos direitos inerentes ao ser humano, afinal “se existem excluídos da cidadania, então, os direitos dos incluídos - mesmo aqueles duramente conquistados - tenderão a parecer privilégios” (p. 45).

A cidadania é parte dos DH, ou seja, estes abrangem aquela, que “expressa um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu estado” (GORCZEVSKI, 2009, p. 41).

Enquanto os DH, por serem inerentes ao ser humano, são universais, reconhecidos, não alienáveis, exigíveis de qualquer Estado, e absolutos; a cidadania, por estar circunscrita ao território de um Estado, é exigível somente dele. Por referir-se a direitos conquistados ou concedidos por esse Estado, são restritos ao âmbito nacional, renunciáveis e adquiríveis ao longo da vida de modo gradativo, ou seja, diferente dos DH, não nascem com os sujeitos.

Segundo Ramos (2018), desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil celebrou todos os instrumentos internacionais mais relevantes sobre DH, incluindo o reconhecimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos, de cunho universalista, impedindo o Brasil de realizar uma interpretação nacionalista sobre DH.

Pinsky e Pinsky (2012) mencionam lutas árduas com lentos avanços no decorrer da história na busca de cidadania, o direito de participar ativamente da sua sociedade, pois não vem sendo dado esse direito, ou não da mesma forma para todos/as, a depender de suas características: homem, mulher, branco, negro, idoso, criança, adulto, jovem, europeu, latina, africano, rica, pobre, trabalhadora, etc. O direito de ser cidadão, direito a ter direitos, além de arduamente conquistados por certos grupos, são arduamente mantidos, pois sempre ameaçados.

Portanto, vemos que os conceitos de cidadania quase sempre consideram o que ela deve ser, e não o que é, pois nunca incluiu todas as pessoas. Cidadania é uma meta, uma busca constante e árdua, uma utopia.

2.1.6 Evolução histórica dos Direitos Humanos

O cerne dos DH é a luta contra a opressão e a busca pelo bem-estar do indivíduo. Assim, o que existe hoje reconhecido por DH foi sedimentado ao longo de

séculos, passando pelas mais diversas culturas e fatos históricos (RAMOS, 2018).

Para Ramos (2018), os primórdios das primeiras manifestações relacionadas aos DH remontam do período entre os séculos VIII e II a.C., voltado para os direitos dos indivíduos, contando com codificações, como o Código de Hammurabi, da Babilônia (1792-1750 a.C.). No mesmo período, adotava-se o amor e respeito ao próximo, por meio de códigos de comportamento relacionados às filosofias de Buda na Índia, Confúcio na China, entre outros.

A noção de proteção aos DH surge com **caráter religioso**. Muitos/as acreditam que as raízes filosóficas dos DH estão no **humanismo**, para o qual todos os homens (e mulheres) possuem dignidade simplesmente por serem homens (e mulheres) (GORCZEWSKI, 2009).

Com os **gregos**, a **lei escrita** tornou-se fundamento da sociedade e pode limitar o arbítrio do soberano. Eles possuíam ideias humanas, mas na prática violavam DH que estavam em seu discurso, diante, por exemplo, do escravismo, da tortura, que mantinham. Segundo o autor, a **razão e a liberdade política** foram os legados dos gregos para os DH, afinal, segundo Ramos (2018) aqueles considerados cidadãos poderiam deliberar em praça pública sobre diversos assuntos, no exercício de uma democracia direta.

Os **romanos** notaram que os **homens são iguais em sua essência**, mesmo que haja diferenças sociais e étnicas. Com muito empenho, o povo de Roma conquistou alguns DH, com destaque para a nomeação dos **tribunos**, que podiam vetar as leis que considerassem não apropriadas ou prejudiciais à plebe. Pode-se também destacar um sistema de poder político baseado no **controle recíproco entre órgãos diferentes**. A principal contribuição de Roma para os DH foi a **técnica jurídica** para sua proteção (GORCZEWSKI, 2009).

Ramos (2018) acrescenta o princípio da legalidade, um passo para vedação ao arbítrio. Consagração de vários direitos, como propriedade e liberdade, entre outros. Igualdade pela aceitação do *jus gentium*: o direito aplicado a todos e todas. Focou-se na razão, sendo a lei da razão a verdadeira lei. Esse período foi tratado como “fase pré-Estado Constitucional”, onde não havia consideráveis discussões sobre limitações ao Poder de Estado.

Após a queda do império romano pelas invasões bárbaras, a grande quantidade de terras foi repartida, gerando uma fragmentação de poder. Cada

senhor feudal tinha pleno comando sobre todos que estavam em sua propriedade. Havia um **sistema processual acusatório** para quem se sentisse lesionado ou seus descendentes, mas alcançável apenas aos **nobres e cavaleiros**: classes servis estavam completamente submetidas à vontade dos seus senhores. Portanto, **não havia qualquer espaço aos DH** naquela sociedade (GORCZEVSKI, 2009).

No entanto, lembra Ramos (2018) que livros religiosos, assim como os do cristianismo nessa fase da história, trazem valores que contribuem para os DH. Um exemplo são os livros de Moisés, ainda nos séculos antes de Cristo, que pregavam solidariedade e o bem comum e, mais tarde o antigo testamento, com a necessidade de respeito a todos/as, e especialmente aos/às vulneráveis. O cristianismo, por sua vez, com o novo testamento, pregou solidariedade e igualdade, embora esta tenha ficado restrita ao espiritual, ocorrendo desigualdades jurídicas absurdas sob seu aval na Idade Média. Nessa, o poder era ilimitado por ser considerado de origem divina. Nota-se assim que o mesmo argumento poderia ser utilizado para ações altruístas ou egoístas.

A partir do século XI, teve início o aumento de produtividade econômica nos feudos. Vilas e cidades foram expandidas e senhores feudais passaram a ficar enfraquecidos economicamente. Nesse contexto, a classe servil iniciou movimentos buscando limitar o poder do senhor feudal, e conquistaram o **direito de apelação ao rei** em razão das decisões dos feudos, obrigando a adoção de **processos escritos** (GORCZEVSKI, 2009).

Com o Renascimento e a Reforma Protestante, a sociedade estamental medieval foi dando lugar à centralização do poder no rei. Dessa forma, foi surgindo uma certa igualdade entre todos/as os/as súditos/as, o que, no entanto, não se tratava de uma proteção contra a violência (RAMOS, 2018). Os senhores feudais estavam insatisfeitos com o poder centralizado e reivindicavam liberdade para si, contexto esse de onde veio a Declaração das Cortes de Leão da Península Ibérica, de 1188.

Surge um período de esclarecimento e as **Universidades**, como a de Bolonha, que no século XII ressuscitou o direito romano, trazendo ainda mais clareza sobre os **defeitos dos costumes medievais** (GORCZEVSKI, 2009).

Na Inglaterra, no século XIII, há uma rebelião contra os governantes, que resulta na **Carta Magna de 1215**, considerada por muitos autores como o

anterior mais remoto das declarações de direitos. No entanto, eram limitadas a um determinado grupo de pessoas privilegiadas.

Ramos (2018) acrescenta que a Magna Carta surgiu do mesmo contexto de reivindicação pelos senhores feudais contra o poder centralizado e que tinha um rol de direitos individuais contra o Estado, trazendo importantes ideias, como o governo representativo, acesso à justiça, proporcionalidade entre crime e pena, entre outras.

É possível notar que as tentativas de limitação do poder do rei seguiram através de séculos, tanto que em **1628, o parlamento produz a *Petition of Rights***, requerendo ao rei que nenhum homem livre fosse privado de suas garantias sem que houvesse antes sentença ou análise das disposições legais do país. Pouco depois surgiu o ***habeas corpus***, com raízes no Direito Romano (GORCZEVSKI, 2009).

Acrescenta Ramos (2018) que a *Petition of Rights* trouxe parte do que viria a ser o devido processo legal, e que o surgimento do *Habeas Corpus Act* se deu em 1679.

Em **1689, foi assinado o *Bill of Rights***, ou ato declarando os direitos e as liberdades da pessoa e ajustando a sucessão da coroa. Diante disso, o poder do monarca foi restringido pelo parlamento (GORCZEVSKI, 2009). Essa restrição do poder do rei, dessa vez, foi definitiva, segundo Ramos (2018). Ainda, em 1701, houve o *Act of settlement*, que alterou a linha de sucessão do trono inglês e reafirmou o *Bill of Rights*.

Esses fatos, marcados especialmente pela *Petition of right* e pelo *Bill of rights*, integraram a Revolução Inglesa, em que se destacou a supremacia do parlamento e o império da lei, nos dizeres de Ramos (2018). Cabe acrescentar que, nesse período, entre os séculos XVII e XVIII, fervilhavam idéias que contribuíram grandemente para os DH, que Ramos (2018) chama de debate de idéias.

Segundo o autor, em 1651, Thomas Hobbes publicou o *Leviatã*, que defendia que os homens não saberiam viver em harmonia em estado natural, e precisariam de um Estado para controlá-los. Hugo Grócio, por sua vez, defendia o direito natural e inerente a todos os seres humanos, mas racionalista.

Para John Locke, por sua vez, os direitos dos indivíduos devem ser preservados, ainda que em face do estado, o que se constitui em um dos pilares dos DH, de modo que o governo era visto como aquele que deveria salvaguardar esses

direitos. Acreditava que o estado de natureza deveria ser abandonado, assim como Hobbes, mas, diferente deste, não para controle estatal, e sim para preservação de direitos (RAMOS, 2018).

Entre outras questões, Locke foi um dos pioneiros na defesa da divisão das funções do poder estatal e um expoente do liberalismo emergente, em um contexto em que o Estado absolutista não atendia mais o capitalismo, como ocorreu com o capitalismo comercial na época das grandes navegações.

Para Rousseau, que em 1762 lançou o célebre *Do Contrato Social*, a situação ideal é aquela em que homens livres e iguais aceitam um pacto de estruturação de um estado para zelar pela maioria, mas considerando também a vontade geral, não permitindo, portanto, “violações de direitos oriundas de paixões de momento da maioria” (RAMOS, 2018, p. 43).

Ramos (2018) explica que o século XVIII, em que despontaram esses filósofos, entre outros, como Cesare Beccaria e Kant, foi o período do Iluminismo, o “século das luzes”, que acreditava no uso da razão para dirigir a sociedade, enquanto consideravam o absolutismo e o aspecto religioso do poder, irracionais. Ainda nesse período histórico, as revoluções liberais inglesa, já mencionada, americana e francesa, sobre as quais passo a discorrer, constituíram a primeira clara afirmação histórica de DH.

Quando a Inglaterra tinha os colonos americanos sob seu poder, buscou restabelecer sua economia à custa deles, gerando revoltas e levando essas colônias a se reunirem em 1774 em um Congresso Continental, no qual houve a recomendação para que cada colônia formasse governos independentes, o que iniciou em Virgínia (1776) com uma Assembleia Constituinte que declarou sua independência da Inglaterra e aprovou a **Declaração do bom povo da Virgínia**, a **primeira declaração de direitos no sentido moderno** (GORCZEVSKI, 2009).

Ainda em 1776, do Congresso Continental da Filadélfia, resultou a **Declaração de Independência dos Estados Unidos da América do Norte**, profundamente fundamentada, reconhecendo, por exemplo, a soberania popular e a existência de direitos inerentes a todo ser humano, de acordo com Comparato (2003 *apud* GORCZEVSKI, 2009). Explica Gorczewski (2009) que foi o primeiro passo efetivo para a história dos DH e efetivou o direito à **autodeterminação colonial**, que sustentou intelectualmente todo o processo de independência da América Latina.

Ao final do século XVIII, a **França** sofria muitos absurdos decorrentes de abuso de poder, o que somado à propagação da doutrina de filósofos e enciclopedistas e às influências dos ideais democráticos da Declaração de Independência dos Estados Unidos, irrompe uma **revolução popular** de 10 anos de muita luta e violência, com o apogeu na tomada de Bastilha (1789) e vitória dos revolucionários.

Ainda em 1789, a Assembleia Nacional Constituinte suspende os privilégios feudais e aprova a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, tratando de diversos DH, e outras questões importantes como a separação entre Estado e Igreja, a participação popular na administração do Estado, educação pública e gratuita, início da emancipação feminina, condenação da escravidão, e os ideais de **igualdade, liberdade e fraternidade**.

Em relação à declaração estadunidense, a francesa preocupou-se mais com o homem, um novo mundo, ideais fraternos. Por outro lado, aquelas prezavam por instrumentos garantidores dos direitos, o que não ocorreu nesta que acabou ficando mais abstrata.

Segundo Ramos (2018), essa internacionalização da Revolução Francesa deveu-se às tentativas de monarquias absolutistas de diferentes lugares tentarem unir-se para barrar a revolução, o que fez as suas lutas expandirem-se para esses outros lugares e fez da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão a primeira com tendência universal, o que serviu de base para a DUDH que estava por vir.

No final do século XVIII, foi possível notar que a implantação de direitos liberais não gerou uma situação justa para todos/as, havia exploração, miséria. Em razão disso, surgiram movimentos para a implantação de direitos sociais, aqueles que serviriam para manter um mínimo para existência a todas as pessoas. Foi nesse contexto que surgiram os movimentos socialistas e seus revolucionários, bem como seus estudiosos, como Marx e Engels, que lançaram o livro *Manifesto do Partido Comunista*, no qual defendiam novas formas de organização social para atingir o comunismo, uma forma de organização social segundo a qual cada pessoa deve receber aquilo de que tem necessidade e contribuir para essa organização na medida de suas possibilidades. Após várias revoluções socialistas malsucedidas, houve o êxito da Rússia, em 1917, com grande impacto para a defesa da igualdade e da justiça social.

Por fim, sabe-se que a **Igreja Católica** foi muito desumana, a exemplo da Inquisição, que serviu para fins políticos de dominação, fortalecimento de poder, perseguições raciais, entre outras ofensas gravíssimas aos DH. Não havia a concretização do que os valores do cristianismo pregavam (GORCZEVSKI, 2009).

A postura da Igreja Católica diante da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi totalmente negativa. Com o passar dos anos e séculos, essa postura veio sendo abrandada, passando por um período de omissões, mesmo quando a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a DUDH, já em pleno século XX (Papa Pio XII).

Apenas na segunda metade do século XX, com o Papa João XXIII (1958), a Igreja Católica manifesta-se favorável aos DH, tendo como marcos o **Concílio Ecumênico Vaticano II**, que defendia a intervenção da igreja em assuntos políticos, econômicos, sociais, construtivamente, e a **Encíclica sobre a paz entre as nações de 1963**. Os Papas que seguiram, João Paulo II e Bento XVI, foram firmes na proteção aos DH, inclusive com atos de tolerância religiosa e reconhecimento dos abusos de sua Igreja na história.

Mazzuoli (2018) informa que o marco dos DH, como o vemos hoje, são os horrores da 2ª Guerra Mundial (2ª GM), apesar de não deixar de considerar que sua construção remonta de muito antes, com as incessantes lutas históricas.

2.1.7 Internacionalização de Direitos Humanos

Hoje vigora um modelo chamado “sistema internacional dos DH”, cujos precedentes são o Direito Humanitário, a Liga das Nações e a Organização Internacional do Trabalho. São os precedentes que criaram “o ‘sistema onusiano’ [...], instituído a partir da Carta das Nações Unidas de 1945” (MAZZUOLI, 2018, p 60).

Um dos precedentes, o Direito Humanitário, está relacionado com conflitos armados, com a limitação da atuação do Estado, nacional ou internacionalmente. Limitação do direito das partes de escolherem livremente meios e métodos de guerra. Nasceu de uma organização internacional não estatal, Comitê Internacional da Cruz Vermelha, em 1863, relacionada à proteção e assistência humanitária às

vítimas da guerra e da violência armada. Regido essencialmente pelas Convenções de Genebra e seus protocolos adicionais de 1977.

O outro precedente é a Liga das Nações. Trata-se de um reforço à concepção da necessidade de relativização da soberania dos Estados, criada após a 1ª Guerra Mundial (1ª GM - 1914-1918), para promover cooperação, paz e segurança internacionais. A Convenção da Liga das Nações de 1920 determinou sanções econômicas e militares por violações de DH.

O último dos antecedentes elencados, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), segundo o autor em voga, foi o que mais contribuiu para formação do Direito Internacional dos DH. Também surgiu após a 1ª GM, fundada em 1919, trazendo critérios básicos de proteção ao/à trabalhador/a, considerando dignidade e bem-estar social. Em relação aos antecedentes anteriores, a OIT trouxe direitos mais nítidos e sujeitos desses direitos mais facilmente identificáveis. O Brasil é parte de inúmeras Convenções Internacionais da OIT.

Um das importantes contribuições desses precedentes foi a ideia de transcender limites da soberania dos Estados, admitindo intervenções no plano nacional. A partir daí que surgem os primeiros contornos do Direito Internacional dos DH. Os sujeitos desses direitos deixam de serem apenas os Estados e passam a ser os indivíduos também. Mas, da mesma forma, também podem ser responsabilizados internacionalmente.

Assim, o Direito Internacional dos DH é o “direito do pós-guerra” (MAZZUOLI, 2018, p. 64). Horrores cometidos pelos nazistas durante o Holocausto (1939-1945), que resultou em cerca de 11 milhões de mortes, 6 milhões de judeus/judias. Sobre o assunto, afirma Hans-Joachim Heintze:

o genocídio dos nazistas contra os judeus na Europa e sua brutal repressão aos opositores políticos foi uma catástrofe no século [...]. Por meio de fluxos migratórios e das ações violentas de regimes terroristas contra países vizinhos, elas têm uma dimensão que atravessa as fronteiras” (2009 *apud* MAZZUOLI, 2018, p. 64 e 65).

Um sistema de segurança coletivo, através da ONU, poderia proteger gerações futuras de catástrofes assim (HEINTZE, 2009 *apud* MAZZUOLI, 2018).

Genocídio, segundo Mazzuoli (2018) é a “[...] destruição, no todo ou em parte, de qualquer grupo de pessoas, em razão de sua raça, etnia, credo religioso ou outras condições ou características suas [...]” (p. 65), não apenas por meio de

assassinato, mas também por outras formas de violência que causam danos físicos ou mentais, como condições de existência e formas de controle desse grupo.

Com a ONU (1945) e a DUDH (1948), o Direito Internacional dos DH começa a dar ensejo à produção de inúmeros tratados internacionais. A ONU é o verdadeiro marco divisor do processo de internacionalização dos DH. Antes disso, a proteção desses direitos estava restrita a poucas legislações internas, como a inglesa de 1684, a americana de 1778 e a francesa de 1789. A partir de então, começaram a ser abordados assuntos antes não tratados para não ferir o até então absoluto princípio da soberania, como, por exemplo, o respeito às minorias e o direito de expressão política (MAZZUOLI, 2018).

Gorczewski (2009) apresenta algumas definições sobre os documentos internacionais. **Tratado em sentido amplo**, é qualquer acordo juridicamente válido entre as vontades de duas ou mais pessoas internacionais. No **sentido estrito**, são acordos extremamente formais, diretamente entre os chefes dos Estados. **Convenções** estabelecem normas gerais. **Protocolos** suplementam ajustes. **Pactos** são acordos solenes e importantes. **Acordos** estão relacionados a questões econômicas. **Concordatas** são ajustes com a Santa Sé. Todos são regidos pelo Direito Internacional Público e devem ser ratificados por cada Estado para que sejam válidos e exequíveis neles. A **ratificação** é matéria constitucional. Para que a questão de respeito aos DH não fique a cargo de cada Estado, que muitas vezes os têm desrespeitado, passou-se a constituir sistemas de **tutela internacional** desses direitos.

Até então, segundo Ramos (2018), em meados do século XX, havia leis esparsas sobre o assunto, decorrentes de avanços históricos, como lembra Gorczewski (2009), mencionando a Magna Carta, *Bill of Rights*, Declaração da independência Norte-Americana e Declaração decorrente da Revolução Francesa.

Prosseguindo, Ramos (2018) afirma que apenas após a 2ª GM organizou-se o Direito Internacional dos DH que, de acordo com Mazzuoli (2018), começou a se desenvolver como ramo autônomo do Direito Internacional Público.

Seu marco foi a Conferência de São Francisco em 1945, na qual se deu a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente como reação à barbárie nazista. Tanto que no artigo 55, alínea “c”, do documento instituidor da

ONU, a Carta de São Francisco, vê-se que os DH são para todas as pessoas, sem distinção alguma, seja por religião, raça, ou qualquer outro fator.

O marco mais significativo desse processo, segundo Gorczewski (2009), é a **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948**, que compreende direitos civis e políticos, e direitos econômicos, sociais e culturais. Segundo o autor, sua elaboração ficou a critério da **Comissão de Direitos Humanos**, criada pelo **Conselho Econômico e Social**, em respeito à **Carta das Nações Unidas**. Destaca o regime político da democracia como o único capaz de dar conta da efetivação desses direitos.

Ramos (2018) afirma que a Carta de São Francisco tratava de DH, mas não trazia um rol de direitos, o que foi realizado pela DUDH, que decorreu de uma Resolução da Assembleia Geral da ONU.

Ainda, segundo Mazzuoli (2018), a Carta da ONU não definia o que são DH e liberdades fundamentais, e a DUDH veio preencher essa lacuna com seu rol de direitos.

De acordo com Mazzuoli (2018), a DUDH é a positivação internacional dos direitos mínimos dos seres humanos, elaborada pelo francês René Cassin, pelo canadense John Humphrey, pelo Libanês Charles Malik e pelo Chinês P. C. Chang, sob a presidência de Eleanor Roosevelt, no intuito de dizer a todo o planeta que os DH são universais, de que servisse como paradigma de ética e suporte axiológico, para dar voz aos sujeitos e ainda, para servir de inspiração para decisões judiciais internas e externas.

É um documento que conjuga direitos civis e políticos, nascidos das idéias do movimento constitucionalista francês com atores como Locke, Montesquieu e Rousseau, e os sociais, econômicos e culturais, relacionados à igualdade, e emergentes dos primeiros anos do século XIX, combinando, de forma inédita, discurso liberal e social, ou seja, valores da liberdade e valores da igualdade. É o que se nota na leitura dos artigos 29, 1º e 30 da DUDH (Mazzuoli, 2018):

Artigo XXIX

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer

qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Das críticas surgidas à DUDH, Leal (1997 *apud* GORCZEVSKI, 2009) considera que dizem respeito à falta de unanimidade ideológica, mas maior discussão deveu-se a sua natureza não cogente. Ela é fruto de uma **Resolução da Assembleia Geral**, que tem competência apenas para fazer recomendações, segundo a Carta da ONU. Além disso, ela é uma declaração, e não um tratado (RAMOS, 2018).

Há, no entanto, de acordo com Gorczewski (2009), posicionamento segundo o qual a DUDH tem efeitos legais de um tratado, por ser uma interpretação da Carta da ONU que, por sua vez, consoante Ramos (2018), é um tratado.

Além disso, trata-se de uma declaração constantemente invocada como tendo valor normativo como fonte do direito por diversas instâncias institucionais (GORCZEVSKI, 2009). Ou seja, segundo Ramos (2018) representa um costume internacional.

Assim, segundo Castillo (2003 *apud* GORCZEVSKI, 2009) “a Declaração, na prática, mudou de natureza jurídica e se converteu em um instrumento de caráter normativo” (p. 159).

Mazzuoli (2018) concorda com essa posição ao discorrer sobre a natureza jurídica da DUDH. Para ele, apesar de não ser propriamente um tratado, pois nasceu de Resolução e de modo unilateral da ONU em uma de suas assembleias, é a interpretação mais autêntica dos DH.

Para alguns/as juristas, prossegue Mazzuoli (2018), como Marcel Siberte, é uma extensão da Carta da ONU, pois a integra, de modo que é obrigatória para os Estados-membros da ONU. Para outros/as, é a manifestação das regras costumeiras universalmente reconhecidas em relação aos DH. Há quem defenda também seu caráter não vinculante, dizendo que apenas orienta os Estados, para aí sim poder vir a tornar-se vinculante (RAMOS, 2018).

Ramos (2018) destaca, ainda, a ponderação de que trata a DUDH em seu artigo XXIX, segundo o qual “toda pessoa tem ‘deveres’ para com a comunidade e estará sujeita às ‘limitações de direitos’, para assegurar os ‘direitos dos outros’ [...] o que demonstra que os ‘direitos não são absolutos’” (p. 49 e 50).

Ainda sobre a DUDH, Mazzuoli (2018) destaca mais uma polêmica: direitos universais ou relativos? O autor informa que há uma doutrina relativista, segundo a qual o conceito de moral varia conforme a cultura local, de modo que não existe uma moral universal. No entanto, reforçando a tese universalista, a Declaração de Viena de 1993 deixou claro que “as particularidades nacionais e regionais [...] não podem servir de justificativa para a violação ou diminuição desses mesmos direitos” (RAMOS, 2005; PIOVASAN, 2004 *apud* MAZZUOLI, 2018, p. 93).

É nesse ponto que Mazzuoli (2018) explica o princípio da inter-relacionariedade dos DH, uma das características dos DH que havia elencado: os DH e os sistemas internacionais de proteção devem complementar-se em vez de chocarem-se.

Segundo Mazzuoli (2018), deve haver um padrão mínimo de dignidade. Nações com diferentes graus de desenvolvimento econômico e tradições culturais têm muitas vezes concepções diferentes de DH. Alguns países orientais alegam que os DH expressam valores unicamente ocidentais. “Crê-se, contudo, que o argumento relativista é falso e esconde por detrás de si abusos de governos autoritários” (p. 95).

Nem todos os DH agradam a todos os países, explica Mazzuoli (2018), como o direito de propriedade não agrada aos/às socialistas e os direitos sociais não agradam aos/às capitalistas, mas são necessários por comporem um conjunto “[...] de valores que cristalizam padrões universais de tolerância e respeito para com os seres humanos, sem os quais a vida em sociedade seria impraticável” (p. 96), afinal “a diversidade cultural deve ser um **somatório** ao processo de asserção dos direitos humanos, não um **empecilho** a este” (MAZZUOLI, 2018, p. 96, grifo do autor).

A partir da DUDH, houve a proliferação de tratados no sentido amplo, como os **Pactos das Nações Unidas** e as **Convenções regionais da Europa, América e África**, além da sua influência em muitas constituições (GORCZEVSKI, 2009). A DUDH serviu de paradigma para a CF/1988, que está em perfeita consonância com aquela, e é fonte de decisões judiciais nacionais do Brasil (MAZZUOLI, 2018).

Segundo o autor (GORCZEVSKI, 2009), o êxito da DUDH foi principalmente em função do seu elemento básico que é a dignidade da pessoa, o único capaz de aglutinar toda heterogeneidade dos dias de hoje.

No entanto, o surgimento dos referidos pactos dá mais segurança no tratamento dos DH, visto que “impõem obrigações jurídicas diretamente vinculantes para os Estados-partes” (VELASCO, 1996 *apud* GORCZEVSKI, 2009, p. 163).

Ramos (2018) acrescenta que a ideia original das Nações Unidas é que a criação da DUDH fosse um primeiro passo, e depois deveria vir o segundo, um **Tratado Internacional de Direitos Humanos**, ou seja, com poder irrefutavelmente vinculante, mas, naquela época, a Guerra Fria impediu essa continuidade. Somente em 1966 foram aprovados esses dois pactos mencionados, tornando algumas obrigações vinculantes e criando um monitoramento.

A união da DUDH com esses dois pactos recebeu o nome de **Carta Internacional dos DH**, para lembrar da sistematicidade que deve ser mantida entre os três documentos (RAMOS, 2018), ou *Internacional Bill of Human Rights*, como traz Mazzuoli (2018).

Os pactos serviriam para dar operacionalidade técnica aos DH previstos na DUDH, e esses três documentos são os três pilares do Sistema Internacional de proteção dos DH, seus instrumentos jurídicos básicos. Os pactos dão à DUDH obrigação jurídica. A DUDH não possui meios técnicos para ser aplicada em casos de violação de direitos, e esses pactos são instrumentos que conferem dimensão técnico-jurídica à DUDH, pois eles judicizaram os direitos nela previstos (MAZZUOLI, 2018).

Em 1976, entram em vigor esses dois Pactos importantes: **Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais (PIDESC)**, sobre direitos de segunda geração, como trabalho e educação, cujo órgão fiscalizador, o **Comitê de direitos econômicos, sociais e culturais**, surgiu somente em 1987, com voto contrário dos Estados Unidos; e o **Pacto Internacional sobre direitos civis e políticos (PIDCP)**, sobre direitos de primeira geração, que já nasce com seu órgão supervisor, o **Comitê de direitos humanos** (GORCZEVSKI, 2009).

O segundo pacto possui ainda um **protocolo facultativo**, segundo o qual os Estados que o ratificaram reconhecerão a competência do Comitê de direitos humanos para receber e examinar comunicações particulares de vítimas de violação de qualquer direito do pacto em questão, depois de esgotados os recursos internos (GORCZEVSKI, 2009).

O PIDCP foi promulgado (incorporado internamente) no Brasil em 1992. Uma das questões a serem destacadas, do seu artigo 25, é os direitos de participação política a todo/a cidadão/ã, sem qualquer discriminação ou restrições infundadas (RAMOS, 2018).

Ramos (2018) lembra ainda que o PIDCP possui dois protocolos, o 1º Protocolo, que é o protocolo facultativo do PIDCP, já mencionado por Gorczewski (2009), voltado a analisar petições de vítimas ao Comitê de DH na matéria do Pacto, protocolo este aprovado em 2009 pelo BR; e o segundo protocolo, que é o Protocolo Adicional ao PIDCP, que aboliu a pena de morte. No Brasil, ele foi aprovado também em 2009, exceto para casos de guerra declarada, em atenção às necessidades de compatibilidade à CRFB/88 (Art. 5º, XLVII, “a”) (BRASIL, 1988).

O PIDCP traz um rol mais amplo de direitos do que o da DUDH. É mais rigoroso na afirmação de obrigação de cumprimento pelos Estados. Possui mecanismos de supervisão e monitoramento do rol de direitos que apresenta e a instituição de um Comitê de DH, que possui atribuições de monitoramento, conciliatória e investigatória (MAZZUOLI, 2018).

Explica Mazzuoli (2018), ainda sobre o PIDCP, que a autorização para queixas individuais foi incluída apenas posteriormente no Protocolo Facultativo, o que requer, portanto, adesão formal dos Estados (LINDGREN ALVES, 1997 *apud* MAZZUOLI, 2018).

Quanto ao PIDESC, explica Ramos (2018) que foi um marco, pois venceu uma “resistência de vários Estados e mesmo da doutrina, que viam os direitos sociais em sentido amplo como sendo meras recomendações [...]” (p. 163). Entrou em vigor no Brasil em 1992.

O PIDESC traz direitos relacionados ao trabalho, família, crianças e adolescentes, saúde, educação, assistência mínima para condição de vida, como recursos alimentícios. Reconheceu que os direitos sociais, em sentido amplo, são uma construção, devendo ser observada sua realização progressiva e proibição de retrocesso.

Acrescenta Mazzuoli (2018) que também traz um rol de direitos mais amplos e bem elaborados que a DUDH, e trata-se do primeiro instrumento jurídico onusiano a detalhar esses direitos de segunda geração. Suas normas são de caráter

programático: “os Estados ‘reconhecem’ direitos aos cidadãos, não estando, porém, desde já garantidos” (BROWNLIE, 1997 *apud* MAZZUOLI, 2018, p. 111).

Consoante explica Mazzuoli (2018), seu cumprimento requer recursos econômicos dos quais nem todos os Estados dispõem, por isso o compromisso é de assegurar esses direitos progressivamente (LINDGREN ALVES, 1997 *apud* MAZZUOLI, 2018).

Mesmo assim, é possível a acionabilidade dos direitos que decorrem das normas de cunho social. Possui um sistema de monitoramento, apesar de que somente em 2008 passou a contar com um Protocolo Facultativo, prevendo o mecanismo das petições individuais.

Como já sabemos, o PIDESC não nasceu com um Comitê para monitorar seu cumprimento como ocorreu com o PIDCP, o que na visão de Ramos (2018) “evidenciava, à época da redação (1966), o desejo dos Estados de não exigir para os direitos sociais, econômicos e culturais a mesma força vinculante dos direitos civis e políticos” (p. 167).

Sabemos também que na década de 80 do século XX houve a criação desse Comitê, mas na verdade decorreu de uma transformação de um grupo de trabalho sobre o cumprimento do pacto, pelo Conselho Econômico e Social da ONU. Mas somente com a aprovação do Protocolo Facultativo ao PIDESC, em 2008, pela Assembleia Geral da ONU, o referido Comitê foi transformado em tratado. No entanto, somente em 2013, esse Protocolo teve o mínimo de 10 ratificações atingidas para entrar em vigor. O Brasil ainda não o ratificou.

O PIDESC trata sobre o direito à educação em seu artigo 13, elencando como objetivos, assim apresentados por Ramos (2018) o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da dignidade” (p 166), o “respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (p. 166), “capacitar todas as pessoas a [...] participar de uma sociedade livre, [...] favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, e [...] entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos” (p. 166). Sobre educação profissional, o PIDESC dispõe que a educação secundária técnica e profissional deve ser generalizada e acessível a todos e todas, em especial pela efetivação gradual do ensino gratuito (RAMOS, 2018)

Suavizando o rigor de certas definições a respeito dos direitos civis e políticos, de um lado, e dos direitos econômicos, sociais e culturais, de outro, Mazzuoli (2018)

destaca que os primeiros também requerem investimentos do Estado, como a prestação de atividade jurisdicional, eleições periódicas, etc., assim como os Direitos Trabalhistas são perfeitamente passíveis de vindicação judicial.

Explica ainda Mazzuoli (2018) que há dois pactos em vez de apenas um pelo motivo trazido por Lindgren Alves (1997 *apud* MAZZUOLI, 2018), que é a dificuldade de acordo sobre mecanismos de monitoramento de sua aplicação.

Didaticamente, Ramos (2018) menciona a existência de mecanismos internacionais de proteção dos DH, os quais separa entre aqueles adotados por órgãos da ONU (Conselho de DH, Relatorias Especiais de DH e Alto Comissariado de DH) ou por órgãos previstos em tratados apoiados pela ONU (Comitês criados por tratados internacionais de âmbito universal e Tribunal Penal Internacional), e os demais. O conjunto desses mecanismos, no primeiro caso, é chamado de Sistema Global, Sistema Onusiano ou Sistema Universal de DH.

Mazzuoli (2018) também fala desses mecanismos, referindo-se a uma estrutura normativa de sistema internacional de proteção aos DH. Aos mecanismos globais mencionados por Ramos (2018), Mazzuoli (2018) acrescenta os Regionais, que são o europeu, o interamericano ou africano, para ressaltar que todos esses sistemas devem ser coexistentes e complementares.

Mazzuoli (2018) também informa que a Corte Internacional de Justiça (CIJ) é o principal órgão judicial da ONU. Sobre a CIJ, atualmente pode-se notar que ela “[...] vai gradativamente deixando de ser um tribunal centrado em Estados, para se tornar um tribunal também pautado na proteção dos seres humanos, o que a torna, cada vez mais, verdadeira Corte Internacional de ‘Justiça’” (p. 71).

Outro tópico importante que Mazzuoli (2018) traz, relacionado ainda à ONU, e mais especificamente ao artigo 2º, §7º, da Carta da ONU, diz respeito à reserva de jurisdição interna, que foi utilizada como argumento por Estados para impedir neles a atuação da ONU para “assuntos essencialmente internos”, apoiados no princípio da não ingerência ou da não intervenção. Mas, na verdade, a finalidade desse dispositivo da Carta da ONU é impedir que Estados mais poderosos controlem os menos poderosos à vontade, com a desculpa de proteção de DH, de modo que não intervenção é a regra e a intervenção é a exceção.

A Carta da ONU não explica o que seria exatamente aquilo que é essencialmente dependente de jurisdição interna de cada Estado, cabendo a

interpretação à doutrina e à jurisprudência internacional. Por exemplo, todos os assuntos versados por tratados não seriam essencialmente internos.

Após tecer considerações, o autor (MAZZUOL, 2018) afirma que “não pode haver dúvidas de que os direitos humanos não fazem parte dos assuntos **internos** dos Estados [...]” (p. 78, grifo do autor). Além disso, acrescenta, o Direito Internacional Público tem primazia sobre o Direito interno Estatal em caso de conflito de competência.

Na América Latina, segundo Ramos (2018), há o “Sistema Regional Americano”, composto especialmente pela **Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA)**, que traz o dever de respeito aos DH, e pela **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**, que relaciona quais são esses direitos, e figura como a interpretação autêntica dos dispositivos da carta, por decisão da **Corte Interamericana de DH (CIDH)**. Tanto a carta como a declaração emergiram da **nona conferência internacional interamericana** em Bogotá (**1948**), meses antes da DUDH.

O autor (RAMOS, 2018) menciona duas atuações específicas da OEA: a valorização da defensoria pública na promoção de DH e a criação de relatórios com destaque para aqueles sobre liberdade de expressão, buscando incentivar isso nas Américas, por ser um “direito essencial para o enraizamento da democracia em Estados de passado ditatorial recente” (p. 316 e 317).

Explica Gorczewski (2009) que essa Declaração de Direitos tem fundamento jusnaturalista e, diferente da DUDH, trata também de deveres.

O Sistema Regional Interamericano tem duas formas de proteção e monitoramento apresentadas por Mazzuoli (2018), a Comissão Interamericana de DH e a Corte Interamericana de DH.

Segundo Ramos (2018), o primeiro passo após a conferência foi a criação de um órgão que pudesse promover e proteger, que pudesse responsabilizar os Estados pelo descumprimento de direitos civis e políticos, a **Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH)**, criada na 5ª Reunião de Ministros das Relações Exteriores, em Santiago do Chile (**1959**).

A ideia, conforme Ramos (2018), é que fosse provisória, até a criação de uma convenção interamericana de DH. Mas essa criação também se deu, de acordo com

Gorczevski (2009), pelo fato de a Declaração de Direitos de a OEA não ser norma cogente.

Com a ampliação de suas competências por uma emenda ao seu estatuto na **2ª Conferência Interamericana Extraordinária (1965)**, transformou-se em instrumento de controle “com autorização para receber e examinar petições e comunicações individuais” (GORCZEVSKI, 2009, p. 171).

Não obstante, Gorczevski (2009) explica que sua validade foi posta em dúvida, pois foi criada em **reunião de Ministros**. Por isso, o **Protocolo de Buenos Aires (1967)** emendou a Carta da OEA para fortalecer o caráter normativo da CIDH, que recebeu o *status* de órgão principal da organização. Sendo a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do homem o instrumento que a CIDH deveria aplicar em razão do seu estatuto, seu valor jurídico foi automaticamente reconhecido, como defende Castillo (2003 *apud* GORCZEVSKI, 2009).

Ainda sobre a Comissão Interamericana de DH, Mazzuoli (2018) explica que se trata de órgão de consulta. Recebe queixas ou denúncias de violações de DH de indivíduos ou organizações não governamentais contra atos dos Estados. No entanto, “casos individuais e pontuais cujo mérito não guarde ampla representatividade têm, portanto, mínima ou quase nenhuma possibilidade de admissão perante a Comissão e de seguir à Corte para julgamento” (p. 148).

O segundo passo, segundo Ramos (2018), foi a criação do Conselho Interamericano para o Desenvolvimento Integral, com o escopo de promover e zelar pela observância dos Direitos econômicos, sociais e culturais.

O terceiro passo foi a criação da **Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em São José da Costa Rica (1969)** (ou **Pacto de São José da Costa Rica**), que entrou em vigor somente em **1978**, após 11 ratificações (RAMOS, 2018).

Essa convenção criou a **Corte Interamericana de DH**, o segundo órgão de supervisão do sistema interamericano de DH; vinculou os Estados ao texto da Declaração, que não era vinculante; e deu novas atribuições à CIDH (RAMOS, 2018). Determinou que a CIDH prezasse pela observância e defesa dos DH, e deu-lhe competência para tratar das queixas individuais. Quanto às comunicações estatais, só podem ser avaliadas se feitas por Estados que reconheceram expressamente a competência da Comissão (GORCZEVSKI, 2009).

Mazzuoli (2018) acrescenta que tem o condão de complementar as jurisdições nacionais, ou seja, só pode operar depois de dar a oportunidade de agir ao Estado.

Nesse Pacto, também se considera o fundamento jusnaturalista, mesmo sendo um documento vinculante, e se prevê deveres (GORCZEVSKI, 2009).

Ramos (2018) destaca que o Brasil aderiu a esse documento pela promulgação do Decreto n. 678/1992. Entre várias outras disposições, traz o compromisso dos Estados Partes de adotar providências para alcançar progressivamente a plena efetividade dos direitos das normas econômicas, sociais e sobre educação, ciência e cultura, que constam na Carta da OEA. Com o Protocolo de San Salvador, adicional à Convenção, esses direitos receberam mais enfoque. A Venezuela saiu da convenção em 2012.

O **regulamento da CIDH** estabelece as regras dos processos, o trâmite, os requisitos de admissibilidade das petições, do seu relatório final sobre um caso e suas principais atribuições. O relatório deve conter o resumo dos fatos, a definição se houve ou não a violação alegada, as recomendações e resolução. No caso de descumprimento, o relatório deixa de ser confidencial (GORCZEVSKI, 2009).

O quarto passo, segundo Ramos (2018), foi a criação de diversos instrumentos internacionais que protegem direitos específicos. Deles, o mais importante é o Protocolo adicional à Convenção Americana de DH em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais, o **Protocolo de San Salvador (1988)**, ratificado pelo Brasil em 1996.

Sobre o Protocolo de San Salvador, Mazzuoli (2018) explica que foi criado pensando justamente em suprir a deficiência de direitos econômicos, sociais e culturais na Convenção Americana sobre os DH, que tinha pouca ou genérica previsão a respeito. Mas a Corte Interamericana tem competência para decidir apenas questões ligadas a direitos civis e políticos, o que tem levado a doutrina a desenvolver técnicas de proteção indireta desses direitos perante a Corte. Indivíduos, nesse sistema, não têm acesso à Corte.

Esse protocolo foi promulgado pelo Brasil pelo Decreto n. 3.321/1999. O Direito à Educação, assunto focalizado nesse trabalho, é tratado em seu artigo 13, segundo o qual a Educação deve “fortalecer o respeito pelos DH, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz, capacitando todas

as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista” (RAMOS, 2018, p. 334).

Há também a **Corte Interamericana de Direitos Humanos**, um tribunal para a defesa dos DH na América, resultado também do evento de São José da Costa Rica. Sua competência consultiva é ampla, mas a contenciosa é limitada, podendo abranger apenas os Estados que a reconheça. As partes do processo são o Estado-denunciado e a CIDH. No caso do descumprimento de uma decisão dessa Corte por um Estado, a Corte irá inserir o caso em um relatório anual que será encaminhado para a Assembleia Geral da OEA (GORCZEVSKI, 2009).

Sobre a Corte, Mazzuoli (2018) discorre que é um órgão jurisdicional, com sede em San José, Costa Rica, e que nasceu em 1978. Particulares e instituições privadas não podem acioná-lo automaticamente. É a Comissão, instância preliminar à Corte, que submeterá o caso à Corte, ou Estado pactuante.

Ramos (2018) também menciona a **Carta Democrática Interamericana (2001)**, uma resolução, ou seja, não vinculante, aprovada em 2001 em Lima, no Peru, focada na preservação da democracia, para que não seja lembrada somente quando há golpes de Estado, tão recorrentes na região. Trata-se de “valioso instrumento de interpretação do direito à democracia e dos direitos políticos no Brasil [...]” (p. 357).

Essa Carta, segundo Mazzuoli (2018), atua no sentido de reforçar os instrumentos jurídicos voltados à efetivação de seu escopo. Não impõe obrigatoriedade jurídica, pois foi aprovada por Resolução em Assembleia Geral da OEA, sendo que se espera o respeito a ela por razão mais moral.

É um documento que elenca alguns fatores para que possa haver democracia, como transparência nas atividades governamentais, liberdade de expressão, fortalecimento de partidos e outras organizações políticas etc. Ainda, em seu artigo 6º fala que os/as cidadãos/ãs têm tanto direito como dever de participar das decisões relativas a seu próprio desenvolvimento.

Destaca Mazzuoli (2018) que “[...] não há ordem democrática efetiva em Estado que não assuma (e não respeite) as obrigações mínimas relativas aos direitos humanos impostas pela ordem internacional” (p. 175). Relaciona também democracia com **educação**, sendo esta capaz de fortalecer as instituições democráticas, entre outras questões.

Por fim, Ramos (2018) cita a **Carta Social das Américas (2012)**, que trata da interdependência para o desenvolvimento econômico e social e para a democracia, focando nos óbices para a consolidação desta no continente: pobreza, exclusão social, desigualdade. Sua função é estimular os Estados a erradicarem esses males. Não é vinculante, servindo como uma orientação ou fonte de interpretação da Convenção Americana de DH pela Corte Interamericana de DH.

Mazzuoli (2018) discorre um pouco mais sobre os outros sistemas regionais de proteção dos DH, além do Interamericano, dando uma ideia do panorama mundial nesse aspecto. Segundo o autor, há os sistemas Europeu, Africano, além do Interamericano, mas inicia lentamente sinais desse sistema quanto ao mundo árabe. Na Ásia, por sua vez, não há nada, salvo quanto a alguns Estados isolados.

O Sistema Europeu nasceu da Convenção Europeia de DH de 1950, e em 1998 emergiu a Corte Europeia de DH, cuja competência é consultiva e contenciosa. Foi consequência direta das atrocidades cometidas na 2ª GM.

Sobre o Sistema Interamericano, já expus as colocações de Mazzuoli (2018), e sobre o Sistema Africano, esse autor conta que é menos efetivo em razão de sua própria idade, já que nasceu em 1981, com a adoção da Carta Africana de DH e dos Povos, também conhecida por Carta de Banjul.

Seu primeiro órgão de proteção originalmente é a Comissão Africana dos DH e dos Povos. Há também a Corte Africana dos DH e dos Povos, que nasceu por Protocolo complementando a Carta, em 1998, mas que entrou em vigor somente em 2004. Seus órgãos de proteção são a Comissão e a Corte.

A Convenção de DH Africana é a primeira a conjugar em um só texto as duas categorias de DH, estando em melhor consonância com a característica de indivisibilidade dos DH. Outra inovação sua é a forma minuciosa como foram escritos os deveres individuais.

Mazzuoli (2018) ainda comenta o Sistema Árabe de Proteção aos DH, informando que há a Carta Árabe de DH de 1994, mas ainda não há órgãos de monitoramento das ações estatais. No entanto, não se trata de instrumento laico, de modo que contém interpretações remetidas a legislações de cunho religioso.

2.1.8 Direitos Humanos no Brasil

No século XVI, quando a **Terra de Santa Cruz** foi incorporada à monarquia portuguesa, houve uma divisão sobre o tratamento a dispensar aos/às índios/as. A coroa dividia-se entre os que defendiam que ficassem resguardados/as em seus DH e as necessidades econômicas. A solução foi editar uma lei, em 1655, que tinha a roupagem de proteger os/as índios/as, mas com tantas brechas, que possibilitava a continuidade da exploração. Tentativas de proteger os/as índios/as foram empreendidas, mas eram simplesmente desrespeitadas (GORCZEVSKI, 2009).

Destaca Ramos (2018) o extermínio de milhões de índios/as nas Américas. Sobre o assunto, o autor menciona, de um lado, o notável defensor da dignidade dos povos indígenas, Frei Bartolomeu de Las Casas, e de outro, aquele que se destacou por considerar os/as índios/as inferiores e desprovidos/as de direitos, Juan Ginés de Sepúlveda.

A escravidão dos/as negros/as não recebia o mesmo tratamento. Estava perfeitamente bem institucionalizada (GORCZEVSKI, 2009).

Com a Independência do Brasil (1822), foi outorgada a Constituição Imperial (1824) que assegurava direitos de primeira geração, mas sem efetividade. Previa vagamente alguns direitos sociais, como instrução primária e gratuita. O cristianismo era a religião oficial, mas reconhecia outras. A divisão de poderes em executivo, judiciário e legislativo tinha ainda o moderador, responsável pela interdependência harmônica dos demais. O direito ao voto era restrito aos proprietários de terra e as mulheres estavam de fora em todo caso.

Ramos (2018) acrescenta que havia previsão dos direitos de liberdade, segurança individual e propriedade, e destaca que essa Constituição destoadada do contexto social de sua época mascara a real situação: escravidão, voto censitário e exclusão das mulheres.

Passa-se a considerar a escravidão pouco produtiva e moralmente condenável. Algumas leis a vão atenuando, até sua abolição em 1888. As consequências econômicas da abolição e as influências estadunidenses do ideal republicano sobre os filhos jovens dos fazendeiros, dentre muitos outros fatores, levaram à **declaração da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil (1889)** e, com ela, à **promulgação da Constituição da República de 1891**, pelo

Congresso Constituinte. A estrutura do Estado é Federalista, o sistema de governo é presidencialista, o regime político é a democracia, para a garantia de Direitos Fundamentais.

O autor (GORCZEVSKI, 2009) destaca o triunfo pleno do liberalismo clássico, ou seja, a manutenção de direitos individuais e completo silêncio sobre direitos sociais. Ainda: estabelecimento do ensino público laicizado, abolição da pena de morte e criação da garantia constitucional do *habeas corpus*.

Ramos (2018) realça aqui a inviolabilidade dos direitos de liberdade, segurança individual e propriedade.

Irrrompe-se uma grande crise econômica internacional poucos anos depois, gerando instabilidade também no Brasil, que já estava com problemas internos de diversas ordens, incluindo reivindicações trabalhistas, contexto que abriu espaço para a **Revolução de 1930**, liderada por **Getúlio Vargas**, que acabou por atender diversas reivindicações trabalhistas, inclusive com a criação de sindicatos, além da promulgação do Código Eleitoral, da criação da Justiça Eleitoral, da extensão do voto às mulheres e do voto secreto (GORCZEVSKI, 2009).

Em razão de pressões, fez-se a Assembleia Constituinte, que contou com representação classista. Assim, foi promulgada a **Constituição Federal de 1934**, inaugurando um novo modelo de Estado: **Estado Social de Direito**. Os direitos de segunda geração ganham destaque, como a assistência aos/às excluídos/as e um capítulo falando sobre educação e cultura. São mantidos os direitos de primeira geração e incluiu-se mais uma garantia: Mandado de Segurança.

Para Ramos (2018), a inovação a ser destacada aqui é o fato de ter trazido direitos sociais, porém mantendo os direitos civis e políticos.

A crise de ordem e autoridade no mundo, segundo Francisco Campos, abriu espaço para um golpe de Estado e a outorga da **Constituição de 1937**, um completo retrocesso nos DH que vinham sendo garantidos pelas constituições brasileiras até então. Foi, em suma, um governo ditatorial (GORCZEVSKI, 2009).

Ramos (2018) comenta que até havia um rol de direitos nessa Constituição, mas o seu artigo 123, parte final, “deixava clara a ‘prevalência absoluta da razão de Estado’ em detrimento dos ‘direitos humanos’” (p. 481):

Art 123 - A especificação das garantias e direitos acima enumerados não exclui outras garantias e direitos, resultantes da forma de governo e dos princípios

consignados na Constituição. **O uso desses direitos e garantias terá por limite o bem público, as necessidades da defesa, do bem-estar, da paz e da ordem coletiva, bem como as exigências da segurança da Nação e do Estado em nome dela constituído e organizado nesta Constituição** (BRASIL, 1937, grifei)

Com o **fim da Segunda Guerra Mundial e criação da ONU**, ideais de democracia e liberdade ganharam amplitude e chegam ao Brasil. Em 1945, com eleição democrática, estabelece-se uma Assembleia Constituinte, com participação comunista, trabalhista e de negros/as. Mas ainda sobressai-se a presença de profissionais liberais de classe média e conservadores (GORCZEVSKI, 2009).

Os trabalhos das subcomissões resultaram na promulgação da **Constituição de 1946**, com direitos individuais, *habeas corpus*, mandado de segurança, direitos sociais como a proteção integral aos/às trabalhadores/as e direito de greve, e retomou-se um capítulo dedicado à educação e à cultura. Foi a primeira vez que se destinou percentual mínimo ao ensino.

Essa Constituição, de acordo com Ramos (2018), representou o fim da ditadura do Estado Novo, uma nova ordem democrática, que se encerraria, no entanto, com golpe militar de 1964.

Segundo Gorczewski (2009), Getúlio Vargas morre em 1954. Seu vice, Café Filho, fica doente. É eleito Juscelino Kubitschek de Oliveira, depois Jânio Quadros, que renuncia sete meses depois, e assume João Goulart, contra a vontade dos militares. Nesse cenário ocorreu o **golpe de 1964**, o período mais trágico da história do Brasil, com **atos oficiais de terrorismo**. Uma sequência de Atos Institucionais, especialmente o Ato Institucional n. 5, suprimiram diversas garantias aos DH que vinham sendo conquistadas e incorporadas às constituições anteriores. Daí decorreu a **promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Sua **emenda n. 1/1969** deu nova redação à Constituição, pelo que se fala na **Constituição da República Federativa do Brasil de 1969**.

Comenta Ramos (2018) que, no entanto, havia um rol de direitos e garantias individuais nessa Constituição. Ao final desse rol, o artigo 151 constituiu-se em uma ameaça explícita aos inimigos do regime, apesar, acrescento, de trazer um discurso um pouco camuflado nesse sentido:

Art 151 - Aquele que abusar dos direitos individuais previstos nos §§ 8º, 23, 27 e 28 do artigo anterior e dos direitos políticos, para atentar contra a ordem democrática ou praticar a corrupção, incorrerá na suspensão destes últimos

direitos pelo prazo de dois a dez anos, declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador-Geral da República, sem prejuízo da ação civil ou penal cabível, assegurada ao paciente a mais ampla, defesa (BRASIL, 1967)

Referidos parágrafos dizem respeito, respectivamente, aos direitos de liberdade de expressão; liberdade de exercício de trabalho, ofício ou profissão; liberdade de reunião; e liberdade de associação (BRASIL, 1967)⁷.

Após denúncias, assevera Gorcevski (2009) que a Comissão de Direitos Humanos da ONU, em 1976, reconheceu essas violações aos DH, mas entendeu que o governo tinha mecanismos para lidar com elas. Embora com muitos países manifestando-se contrários, o encerramento do caso venceu em votação.

Em 1977, o Brasil assume, pela primeira vez, uma cadeira na Comissão de Direitos Humanos da ONU. Nesse lugar, Alves (1994 *apud* GORCZEVSKI, 2009) divide a atuação brasileira em três fases. A primeira foi no estágio final da ditadura militar, até 1984, com posições conservadoras. De 1985 a 1990, o Brasil passa a expressar grande preocupação em relação às violações de DH. A partir de 1989, com a plena redemocratização do país, manifestações pelas eleições presidenciais diretas, a maior manifestação política jamais vista no país, o Brasil passou a atuar fortemente no âmbito interno e externo em defesa dos DH, chegando a ser escolhido por unanimidade para presidência do comitê de redação da ONU.

Nova Assembleia Constituinte instalada em 1987, com participação popular por diversas vias, resultou na **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**, promulgada pelo Deputado Ulisses Guimarães, que a denominou de Constituição Cidadã, e de fato “se apresenta como a mais extensa, democrática e preocupada com a concretização dos direitos humanos e fundamentais de toda a história nacional” (GORCZEVSKI, 2009, p. 198).

⁷ Atualmente, na esteira de um governo de extrema-direita e sem nenhum compromisso com a democracia, tais liberdades se encontram novamente ameaçadas, com as tentativas de se criminalizar manifestações contrárias ao governo, bem como os movimentos sociais; além da liberdade de expressão, que vem sendo tolhida no país, sobretudo no bojo da Operação Lava-Jato. Pode-se observar fatos nesse sentido pelos links <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/572306-PROJETO-CONTRA-TERRORISMO-REABRE-DEBATE-SOBRE-POSSIVEL-CRIMINALIZACAO-DE-MOVIMENTOS-SOCIAIS.html>, <http://www.justificando.com/2018/11/14/criminalizacao-dos-movimentos-sociais-e-levante-conservador/> e <http://www.cutbrasil.org.br/site/2019/07/04/fenaj-assume-defesa-de-greenwald-e-ve-liberdade-de-expressao-ameacada/>, acessados em 3 ago. 2019.

Recebeu muitas críticas, muitas vezes verdadeiras, segundo Gorczewski (2009), como a precária estrutura financeira e organizacional para sua concretização. Mas, assim como diz o autor, há que se considerar as palavras do Deputado Ulisses Guimarães, quando admitiu que se possa discordar e divergir do conteúdo da Constituição, mas nunca a descumprir.

É uma Constituição que abrange as três Gerações de DH, bem como os **remédios constitucionais**, ou como diz Ramos (2018), **ações constitucionais**, que visam assegurar sua efetividade, como o ***habeas corpus* (HC)**, que visa proteger o direito de ir, vir e permanecer, ainda que de forma preventiva, e pode ser solicitado por qualquer pessoa mesmo em benefício alheio, sem qualquer exigência nem mesmo de idade, de saber escrever ou até mesmo de sanidade.

Ramos (2018) acrescenta que o HC tem origem na Carta Magna (1215) e no *Habeas Corpus Act* (1679). No Brasil, já havia aparecido no Código Criminal do Império (1830) e na CF/1891, contra ilegalidade ou abuso de poder.

Há ainda o **mandado de segurança**, para proteção individual ou coletiva no caso de direito líquido e certo contra ilegalidade ou abuso de poder de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público, por ação ou por omissão (GORCZEWSKI, 2009). Esclarece Ramos (2018), ainda, que serve para casos não amparados por HC ou *habeas data* (HD). Sua origem está na CF de 1934, sendo tipicamente brasileiro e havendo apenas exemplos parecidos em outros países. Só não esteve presente na CF/1937.

O ***habeas data*** visa assegurar o direito às informações de uma pessoa, que estão sob domínio de órgãos do Estado. A **ação popular**, que pode ser proposta por qualquer cidadão para proteger de ato lesivo ao patrimônio público, em nome do interesse da coletividade. A **ação civil pública (ACP)** é de competência do Ministério Público e serve para proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e outros interesses difusos e coletivos.

O HD foi uma inovação da CF/1988, mas com inspiração nas Constituições de Portugal e da Espanha. Interessante notar também que “sua instituição foi uma ruptura com o passado de arquivos secretos da Ditadura e perseguição política” (RAMOS, 2018, p. 809).

A ACP tem origem nas ações públicas romanas (*publica judicia*), nas quais o autor agia em favor do povo (*pro populo*). Protege o Direito Fundamental à boa governança (RAMOS, 2018).

O **mandado de injunção (MI)** pode ser ajuizado por qualquer pessoa cujo exercício de um direito ou liberdade constitucionalmente assegurado estiver sendo inviabilizado por falta de norma regulamentadora (GORCZEWSKI, 2009). De acordo com Ramos (2018), foi criado pela CF/1988, e o STF também reconhece o Mandado de Injunção coletivo.

Há ainda o **direito de petição**, que serve para dar conhecimento ao Poder Público sobre algum fato ilegal ou abusivo, visando providências (GORCZEWSKI, 2009). Ou seja, de acordo com Ramos (2018), para que as autoridades realizem as cabíveis condutas comissivas ou omissivas, considerando interesses próprios ou coletivos. Foi inspirada no *Petition of Right* de 1628, “pelo qual o Parlamento britânico reconhecia uma série de limitações ao Poder Público” (p 813).

Ramos (2018) acrescenta, sobre a Constituição Cidadã, outros pontos importantes. O Ministério Público (MP) ganhou autonomia e a missão de defesa dos DH. Foi mencionada pela primeira vez em Constituição a Defensoria Pública, também comprometida com a defesa dos DH. Aceita a internacionalização dos DH, fazendo menção a tratados internacionais e a um “Tribunal internacional de DH”.

Como diz Gorczewski (2009), a “questão da efetivação dos direitos humanos é uma questão política e não será resolvida sem uma participação consciente, inteligente e objetiva da sociedade” (p. 210), e assim fica clara a importância da educação para a efetivação desses direitos, assim como eles são importantes para uma formação integral do ser humano considerado *omnilateralmente*, ou seja, integralmente, em todas as suas dimensões.

Ramos (2018) apresenta a busca da implementação dos DH hoje em dia, no Brasil, destacando inicialmente que neste país há um triste e grande contraste: no momento em que o livro era escrito, tratava-se de uma das 10 maiores economias do mundo, no entanto apresentava uma péssima avaliação de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a 85ª posição entre 186 Estados no ano de 2015.

Diante desse quadro, o autor ressaltou a necessidade de “equiparar o desenvolvimento econômico do Brasil com qualidade de vida para todos os seus habitantes” (p. 539), o que tem direta relação com a efetivação dos DH.

A implementação dos DH no Brasil teve seu primeiro passo com os **Programas Nacionais de DH (PNDH)**, em atendimento à **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de DH de Viena (1993)**, que recomendou tais programas para promoção e proteção dos DH, visando quebrar paradigmas de baixa busca de efetividade.

Foram lançados três PNDHs. O primeiro é o **PNDH de 1996 (PNDH-1)**, não vinculante, com foco especial em impunidade e violência policial e em direitos civis. Havia também o foco na chamada por Ramos (2018, p. 541) de “dupla lógica”: identificar os problemas e executar as soluções.

O segundo é o **PNDH de 2002 (PNDH-2)**, do final do período de Fernando Henrique Cardoso na presidência. Seu foco eram os Direitos Sociais, entre eles a educação. Quanto à educação, trouxe “propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira para a cristalização de uma ‘cultura de respeito aos direitos humanos’” (p. 542).

Por seu turno, o terceiro é o **PNDH de 2009 (PNDH-3)**, período de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) na presidência do Brasil. Em relação aos dois anteriores, possui linguagem mais clara e objetiva, é mais detalhado e mais próximo da nossa sociedade, o que o tornou também mais firme quanto à iminência de sua implementação.

O referido contexto, no entanto, enalteceu a reação de contrários. Como algumas medidas eram adversas aos interesses da mídia, ela colaborou para incentivar uma repercussão negativa do programa, e o resultado acabou sendo um conjunto de grandes polêmicas (RAMOS, 2018).

Os temas de descriminalização do aborto e laicização do Estado tiveram reações dos segmentos religiosos; o tema de responsabilidade social dos meios de comunicação, que tinha como uma consequência a perda de concessão pública em caso de programação atentatória aos DH, além da formação de um *ranking* de emissoras comprometidas com os DH, teve reação especialmente dos segmentos de mídia; o tema sobre os conflitos sociais no campo, que tinha como uma consequência a exigência de mediação com ocupantes antes de concessão de ordem judicial de reintegração de posse de áreas invadidas, teve reação do agronegócio; e havia ainda o tema de repressão política da Ditadura Militar.

A resposta foi o Decreto 7.177/2010, que excluiu a proibição de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União e a ideia do *ranking* acima mencionado, e abrandou outras questões, alterando a redação do PNDH-3.

Tais acontecimentos indicam que DH é um tema extremamente polêmico em uma sociedade desigual como a brasileira, “demonstrando que existe ainda um longo caminho para o estabelecimento de uma sociedade justa e plural, como prega o art. 3º da CF/88” (RAMOS, 2018, p. 544).

Cada ação estratégica do PNDH-3 incumbe a um ou mais órgãos governamentais, o que evita que seja “mais uma carta de intenção sem maiores resultados” (RAMOS, 2018, p. 544). Foi criado um Comitê de acompanhamento e monitoramento. Muitas ações dependem do Congresso Nacional e muitas condutas do Poder Executivo são apenas enviar projetos de lei e fomentar debates, o que pode dificultar muito a concretização do Programa a depender da base de sustentação do governo, a base aliada.

Outro ponto que Ramos (2018) traz sobre os fatos mais atuais envolvendo DH no Brasil diz respeito às principais instituições de defesa e promoção dos DH no Poder Executivo Federal após o Impeachment de 2016 e a reforma de 2017.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada a **Secretaria Especial de DH**, o que facilitou articulações importantes porque tinha vínculo direto com o gabinete da presidência. Durante o governo da Presidenta Dilma, havia essa Secretaria e o **Ministério da Justiça e da Cidadania**, que atuavam em relação aos DH. Durante seu mandato, o Presidente interino Michel Temer, em 2016, desvinculou a matéria diretamente da Presidência ao devolver sua subordinação aos Ministérios. Após o impeachment da Presidenta Dilma, em 2017, foi criado o **Ministério dos Direitos Humanos**.

Por falar em DH na atualidade, lembro aqui do grande retrocesso referente ao contexto que envolveu o Golpe de 2016 no Brasil, tratado por outra corrente como *impeachment*. Silva Filho (2017), com quem coaduno, entende tratar-se de um Golpe que não ocorreu com intervenção militar como em 1964, mas por meio de instituições do Estado, de modo a transmitir a sensação de “legalidade e normalidade institucional” (p. 13).

Explica ainda o autor que, em outros países da América Latina com governos de esquerda, com práticas de inibição de desigualdades sociais, tem acontecido

esse mesmo formato de eventos, e em todos eles “tratou-se de implantar uma agenda de cunho neoliberal, com fortes restrições de direitos sociais conquistados nas últimas décadas” (p. 14).

Outra busca de implementação dos DH no Brasil foi a criação do **Conselho Nacional dos DH (CNDH), pela Lei n. 12.986/2014**, em substituição ao antigo Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, que havia sido criado pelo Presidente do Brasil, João Goulart, poucos dias antes do Golpe Militar de 1964. O Conselho Nacional dos DH visa promover e defender os DH por meio de ações preventivas, protetivas, reparadoras e sancionadoras das condutas e situações de ameaça ou violação desses direitos (RAMOS, 2018), por parte, acrescenta Mazzuoli (2018), dos poderes públicos, dos serviços de relevância pública e dos/as particulares.

Explica Mazzuoli (2018) que “os direitos humanos sob a proteção do CNDH são os direitos e garantias fundamentais, individuais, coletivos ou sociais previstos na Constituição Federal ou nos tratados e atos internacionais celebrados pela República Federativa do Brasil” (MAZZUOLI, 2018, p. 490).

No entanto, segundo o autor (MAZZUOLI, 2018), o CNDH está em desacordo com os Princípios de Paris de 1992, que disciplinam instituições internas dos Estados sobre DH, conforme a Resolução n. 1992/54 de 1992 da Comissão de DH da ONU e Resolução n. 48/134 de 1993 da Assembleia Geral da ONU, “especialmente pelo fato de que representantes do Poder Executivo participam com direito a voto de suas sessões deliberativas, o que pode retirar a independência necessária ao seu bom funcionamento” (p. 492).

Com a eleição do atual presidente, várias ações vêm sendo promovidas, acirrando/exacerbando o quadro no que concerne na retração em relação aos DH, sendo que o próprio presidente tem se colocando como protagonista nesse sentido, com vasto número de declarações racistas, homofóbicas, que desrespeitam os povos tradicionais, e cultuando a Ditadura Militar e os torturadores, como a menção feita a Ustra quando da declaração de seu voto no Impeachment da Presidenta Dilma (AGUERO, 2019).

2.2 Educação em Direitos Humanos

Como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), educação é tanto um meio de efetivação dos DH quanto um dos próprios DH, o que também é notado no texto da DUDH (ONU, 1948). Portanto, é imprescindível trazer o conceito de Educação em Direitos Humanos, doravante EDH.

Antes, cumpre ainda salientar o Direito à Educação, um dos Direitos e Garantias Fundamentais da CF/1988 que, de acordo com Ramos (2018), diz respeito a “todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltados ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano” (p. 818).

De acordo com a CF/1988, que traz esse tópico entre os direitos sociais (art. 6º) e como um dever do Estado e da família (art. 205), seus objetivos são o desenvolvimento pessoal, o preparo cidadão e a qualificação para o trabalho.

O Direito à Educação é um Direito Humano e está previsto na DUDH e no PIDESC, que diz o que ela deve objetivar (RAMOS, 2018, p 818). O autor explica que, segundo o Comitê do PIDESC, em seu comentário Geral n. 13/1999, o direito à educação, além de um direito humano é um instrumento para efetivação de todos os demais. Por isso que a educação é imprescindível aos DH e à democracia, ao possibilitar o empoderamento, sobretudo dos grupos vulneráveis.

Segundo a DUDH, assim explicado por Mazzuoli (2018), a educação deve ser pautada pelo desenvolvimento do ser humano e pelo fortalecimento e respeito aos DH. O artigo XXVI, 2ª alínea, da DUDH, diz que a instrução deve promover compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos raciais e religiosos, bem como ser voltada para a manutenção da paz (art. XXVI, 2ª alínea, DUDH).

Foi daí que foi inspirado o artigo 205 da CF/88, segundo Mazzuoli (2018). Tais dispositivos deixam claros, por seus textos, que “não há direitos humanos sem consolidação da plena cidadania, e que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício” (p. 518). Forma-se, assim, o tripé do Estado Democrático de Direito: DH, cidadania e educação.

Bem coloca Pedro Demo (1995 *apud* MAZZUOLI, 2018, p. 518):

O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não cidadão é,

sobretudo, quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende injustiça como destino. Faz a riqueza do outro, sem dela participar”.

É papel da educação também o preparo para o exercício da cidadania, conforme a CF e a DUDH. Assim, a instrução deve ser um processo educativo capaz de envolver todos os aspectos da vida dos/as cidadãos/ãs. E é somente com uma cultura de DH que a cidadania pode ser bem implementada, sob pena de destruição de todo referencial ético e principiológico conquistado ao longo dos anos. É necessário evitar a irreflexão da criação do mal em massa, como no Holocausto, e a falta de um mínimo de senso político e de espírito crítico (MAZZUOLI, 2018).

Quanto à EDH, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a), trata-se de um dos desdobramentos dos DH, que possui organização e princípios próprios, e de uma ferramenta capaz de contribuir para a construção e consolidação da democracia (o que por certo inclui o fortalecimento de grupos tradicionalmente excluídos de seus direitos) e para mudanças sociais, pois por meio dela os/as educandos/as poderão compreender o papel dessa cultura para referida mudança, ter acesso à história dos DH e compreender que são sujeitos de Direitos e de Responsabilidades.

Ramos (2018) apresenta uma definição de EDH, segundo a qual trata-se de um processo sistemático e multidimensional, que orienta a formação do/a sujeito/a de direitos, articulando sobre o assunto conhecimentos históricos, valores e atitudes voltados para a cultura dos DH em todos os espaços da sociedade e, por fim, o fortalecimento de práticas individuais e sociais para proteção e promoção dos DH.

A EDH é responsabilidade de todos/as, caminho para a consolidação da cidadania, matéria obrigatória nos currículos escolares desde o nível fundamental (MAZZUOLI, 2018).

Mazzuoli (2018) une a Educação e a Cultura em DH, afirmando que normas internacionais de proteção dos direitos humanos indicam o dever do Estado, da sociedade, da família e do cidadão/ã de educar e direito de ser educado/a em DH e cidadania. O autor diz ainda que essa educação conduz ao desenvolvimento pleno e à melhoria nas condições de vida, e que é necessária a colaboração de todos/as, sociedade e Estado, para a plena efetivação dos DH.

A consolidação de uma cidadania plena depende da criação de uma cultura em DH. A EDH deve ocorrer de forma que seus princípios éticos sejam assimilados por todos/as os/as cidadãos/ãs em sua plenitude. Sem a EDH não se pode exercer minimamente a cidadania, de forma ética, proba e responsável.

Mazzuoli (2018) indica os pontos necessários para pacificação social efetiva, concreta e duradoura:

Em suma, a crescente ratificação pelo Estado dos principais tratados internacionais de direitos humanos nas mais diversas áreas, junto à conscientização do cidadão do seu papel de agente gestor da cidadania, somadas às políticas públicas de qualidade e à atuação judiciária consciente das obrigações em matéria de direitos humanos contraídas pelo Estado no plano externo, são os ingredientes necessários ao avanço do país rumo à pacificação social efetiva, concreta e duradoura (p. 524).

Esses caminhos podem ser pensados para refletirmos sobre os DH de forma preventiva, ou seja, para evitar situações de violação, e não apenas para quando já foram violados.

2.2.1 Um breve histórico da educação

Nas primeiras sociedades politicamente organizadas, já se reconhecia a importância da educação para a formação do indivíduo. Em um dado momento, ela é dividida em uma forma de educação para as classes dominadas e outra para as classes dominantes, para sua perpetuação no poder, de acordo com os ensinamentos de Gorczewski (2009), com o qual passo a dialogar na presente seção daqui por diante, considerando as obras de 2009 e 2015, conforme referências.

A **educação na Grécia e em Roma** seguiu os mesmos moldes, e só não desapareceu porque a Igreja Católica assumiu a tarefa de educar, embora mantendo a educação dividida entre dominantes e dominados.

Nos séculos XVII e XVIII, a Europa passou por diversas transformações e verdades incontestáveis da Igreja começam a cair. Intelectuais e classes dominantes passam a ver na educação uma forma de moldar a natureza humana para o que é exigido nos novos tempos. As propostas de educação vinham dos filósofos iluministas, como Locke, Rousseau, Comênio, Kant, entre outros.

No século XVIII, somando-se os fatos acima à intenção de se implantar a filosofia da razão aos impulsos revolucionários, passa-se a se falar, pela primeira vez, no **direito à educação**. Mas, segundo o autor referido, a educação, nesses moldes, teve que se insurgir contra Igreja e burguesia, que via com receio o acesso dos/as trabalhadores/as a uma verdadeira educação.

Contudo, o modelo de educação como um **sistema público extensivo a todas as camadas sociais e obrigatório**, somente ocorreu com o Estado Social, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando principalmente os países mais desenvolvidos começaram a destinar elevado percentual de investimento à educação.

2.2.2 Documentos sobre educação, EDH e Educação para os DH

Internacionalmente, a **educação aparece pela primeira vez na DUDH** (preâmbulo e artigo 26). Depois, no **Pacto Internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais**, que amplia esse direito e possui clara força cogente aos estados que o ratificaram (GORCZEWSKI, 2009).

Na **Carta da OEA** (1948), deu-se grande importância à educação. Os Estados que dela participam comprometem-se a estimular a educação, ciência, tecnologia e cultura. A OEA cria o **Conselho Interamericano de educação, ciência e cultura**, também para promover o intercâmbio educacional, científico e cultural entre os povos da América, elevando a cultura de seus habitantes.

Na **Declaração Americana dos direitos e deveres do homem de 1948**, também figuram dois direitos sociais importantíssimos: trabalho e educação, também como dever. Como diz Gorczewski (2009), “somente com educação o homem poderá contribuir com o desenvolvimento do país; portanto, da sua sociedade” (p. 219).

Na **Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ou Pacto de São José da Costa Rica, que substituiu a Declaração America dos direitos e Deveres do Homem em 1969**, os Estados-Membros comprometem-se com a busca de ampla efetivação de alguns direitos, como educação, informa o mesmo autor.

Segundo Gorczewski (2009), têm surgido muitos outros documentos internacionais que dão destaque à educação, “muitos dos quais elegem-na como a mais eficaz forma de implementação do pactuado” (p. 219).

O **Programa Mundial para EDH, das Nações Unidas**, traz a importante informação de que educar para os DH é “um processo longo que segue por toda a vida, e constrói conhecimentos, aptidões, atitudes e comportamentos voltados à promoção e defesa dos direitos humanos” (GORCZEVSKI, 2015, p. 36).

Mazzuoli (2018) apresenta também o **Conselho de DH da ONU na EDH**, segundo o qual seu principal papel é promover os DH, o que deve ser implementado da educação de base à universidade, sem o que não há como alcançar as finalidades da EDH. Esse Conselho é “responsável pela educação em direitos humanos, bem como pela prestação de serviços de consultoria” (p. 521).

O autor (MAZZUOLI, 2018) traz, ainda, informações sobre a **Normativa das Nações Unidas sobre educação e formação em matéria de DH**, cuja finalidade é que a ONU consiga implementar nos Estados uma concreta cultura de DH, operando por meio de resoluções sobre educação e formação de DH, que, apesar de não serem vinculantes, indicam o caminho.

De acordo com a **Resolução n. 59/113 de 2004 da Assembleia Geral da ONU**, a EDH deve ocorrer ao longo de toda a vida, visando tolerância, respeito a todos e todas, e para que saibam como assegurar esse respeito nas sociedades.

Há também a **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de DH**, aprovada em 2011 pela Assembleia Geral da ONU. De acordo com esse documento, educação e formação em DH estão integradas por um conjunto de atividades educativas e de formação, informação, sensibilização e aprendizagem. Além disso, elas devem utilizar todas as tecnologias da informação e das comunicações para promover todos os DH.

Acrescento, ainda, o **Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH)**, que funciona como um secretariado dos organismos de DH das Nações Unidas, além de executar o mandato do Alto Comissário para algumas questões, tais como: promover e proteger o gozo dos DH por todas e todos, e em especial do Direito ao Desenvolvimento; prestar consultoria, assistência técnica e financeira a Estados ou organizações regionais; coordenar programas das Nações Unidas de educação e formação pública; atuar na dissolução de obstáculos para a plena realização dos DH, incluindo prevenção de violação deles, consoante Declaração e Programa de Ação de Viena, da Conferência Mundial sobre Direitos

Humanos de 1993, e incluindo o diálogo com os Governos; entre outros (ONU, 2000).

Mas a principal razão para trazer aqui esse órgão é a utilização de seu Manual sobre a Metodologia da Formação em Direitos Humanos como parte da reflexão sobre a Educação em e para os DH, a ser utilizado nos subitens seguintes, afinal o ACNUDH, consoante o exposto em referido manual (ONU, 2000), atua há muitos anos na formação de diversos profissionais dos DH, tratando de uma metodologia embasada na experiência adquirida, focada em programas de formação em DH para adultos/as profissionais.

A necessidade de educação voltada para os DH aparece de modo indireto na Carta da ONU e explícito na DUDH. A agência da ONU especializada para Educação, Ciência e Cultura, UNESCO, realizou diversas ações para implementação de uma EDH, congressos, reuniões, a Recomendação sobre o Ensino, Documentação e Informação sobre DH e o Plano de ação mundial para essa educação (GORCZEVSKI, 2015).

A Assembleia Geral da ONU, em 1994 proclamou o Decênio das Nações Unidas para a EDH (Resolução 49/184). Por isso, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os DH apresentou o **Plano de Ação das Nações Unidas para a Educação no âmbito dos DH**. Entre os documentos desse decênio, destacam-se as Diretrizes para a elaboração dos planos nacionais sobre o assunto, a partir das quais decorreu esse Plano no Brasil.

Em 1996, foi instituído, no Brasil, pelo Ministério da Justiça, o **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)** para implementação dos DH. Esse Ministério foi reformulado e os DH passam a ser de incumbência da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Então é promulgado o Decreto n. 4.229/ 2002, sobre o PNDH. Quanto à educação, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, em 2003, constituiu o **Comitê Nacional de EDH**, que apresentou, em 2006, o **Plano Nacional de EDH**⁸, que estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação a diversos segmentos, entre eles a educação básica, mas não há força cogente.

⁸ Possível acessar pelo *link* http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

Segundo Ramos (2018), há diversos órgãos colegiados federais de defesa dos DH nas mais diversas temáticas. Em razão da linha deste trabalho convém focar naquele relacionado ao Direito à Educação, o **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)**. Complementando Gorczewski (2015) sobre o assunto, Ramos (2018) aduz que se trata de instância consultiva e propositiva da **Secretaria Especial de DH (SEDH)**, para tratar das questões relativas ao **Plano Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**.

O CNEDH foi criado pela Portaria 98/2003 da SEDH e em 2015 suas atribuições foram atualizadas e sua composição foi reestruturada pela Portaria 372 da Secretaria de Direitos Humanos. Entre outras funções, lhe cumpre propor, monitorar e avaliar políticas públicas para o cumprimento do PNEDH, que foi integrado ao PNDH-3.

De acordo com Ramos (2018), o CNEDH propõe inserção transversal da EDH nas instituições, nas políticas públicas, não apenas de ensino, mas nas demais áreas também, como saúde, comunicação, cultura, segurança, justiça, esporte, lazer etc. Trata ainda da formação de profissionais, estruturação de núcleos de estudos e pesquisas em DH, além de outros mais voltados diretamente para instituições de ensino.

Em 2012, o **Conselho Nacional de Educação** promulgou a **resolução nº 1, estabelecendo Diretrizes Nacionais para a EDH**⁹. Apesar de ter sido um passo importante, trazendo, por exemplo, a obrigação de disciplina sobre DH nos cursos que formam profissionais da educação, recebeu algumas críticas, como o fato de não trazer qualquer sanção no caso de seu descumprimento (GORCZEWSKI, 2015).

2.2.3 Educação para os Direitos Humanos

Gorczewski (2015) diferencia educação para DH, mais relacionada ao seu conteúdo, da educação em DH, mais relacionada à forma. E sobre esse ponto conclui: “em nosso entender, toda educação para os direitos humanos deve acontecer em uma educação em direitos humanos” (p. 35).

Diz ainda que:

⁹ Possível acessar pelo *link* http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

[...] falar-se de educação em Direitos Humanos parece redundante. Afinal, educação, em sentido pleno, é aquela que fomenta a humanização do ser humano, ajuda a realizar-se como homem e prepara o para a vida em sociedade (GORCZEWSKI, 2015, p. 37).

Educar para os DH, para López (2012, p. 218 *apud* GORCZEWSKI, 2015, p. 36), trata-se de:

[...] um conjunto de atividades de educação, capacitação e difusão de informações orientadas a criar uma cultura universal dos direitos humanos. Uma educação em direitos humanos eficaz, não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e mecanismos para protegê-los, mas desenvolve as atitudes necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana.

Gorczevski (2015) salienta que a educação, sozinha, não será capaz de resolver todos os problemas, mas auxilia grandemente nesse caminho.

2.2.3.1 Conteúdos e objetivos

Gorczevski (2015) aduz que, para se definir conteúdos e objetivos para uma EDH, os desafios estão nas questões de ideologização do assunto, da metodologia e do poder.

A ideologização refere-se ao fato de que a educação não é algo neutro. A própria multiplicidade de concepções sobre DH dificulta a escolha de conteúdos. A questão da metodologia refere-se ao modo como se dará essa educação, se por meio de uma disciplina específica ou de modo transversal. A discussão em relação ao poder refere-se à necessidade de decidir quem serão os/as educadores/as e quem definirá conteúdos e objetivos.

O Manual sobre a metodologia da formação em DH do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) (ONU, 2000) indica parâmetros para seleção de formadores/as, podendo servir como um norte para as reflexões sobre essa escolha. De acordo com esse Manual, essa seleção deve considerar que os/as educadores/as tenham conhecimentos especializados na área, capacidade de adotar metodologia interativa, além de credibilidade profissional e boa reputação entre os/as participantes. Ainda, o ideal seria que os/as educadores/as

fossem profissionais da área, “acompanhados por pelo menos dois especialistas na área dos direitos humanos” (p. 11).

Mas esses aconselhamentos sobre quem seria mais indicado/a para formar em DH é apenas a introdução do Manual em questão a respeito dos/as formadores/as, nele podendo-se encontrar, ainda, sobre orientações e instruções que os/as formadores/as devem receber, que metodologia básica devem considerar, quais tarefas precisam desempenhar. Ainda, traz conselhos sobre apresentações, apresenta algumas terminologias que considera essenciais e explica a necessidade de o/a formador/a pensar na adaptação dos cursos a eventuais condições difíceis de local e infraestrutura.

Vemos, com base no estudo desse Manual, que ele se restringe a uma modalidade bem específica de EDH, que é por meio de um curso formal de formação continuada, com vários encontros e acompanhamento institucional constante. Mas, ressalto, retomando a fala de Gorczewski (2015), que a EDH pode ocorrer de diversas outras formas, que não exigiriam no nível de rigor do Manual em análise em muitos aspectos, como a EDH por meio transversal e por meio informal, por exemplo, embora muitas passagens do Manual possam ser importantes para esses casos também.

Os/as formadores/as, de acordo com esse Manual (ONU, 2000), devem ser orientados/as sobre o contexto local da formação, incluindo as especificidades dos/as discentes e devem, independente do seu nível de experiência prévia, prepararem-se especialmente para aquele contexto específico, a ser considerado quando da definição dos objetivos da formação, que devem contemplar no mínimo as informações relevantes, a sensibilização dos/as formandos/as, bem como o estímulo dele/as a atuar de fato de acordo com os conhecimentos disponibilizados na formação.

Além dos objetivos da formação, o contexto específico também deve ser considerado para as opções de metodologia pedagógica, e para as tarefas que o/a formador/a deve executar antes, durante e após o curso, como preparar recomendações práticas de aplicação do conhecimento, exemplos concretos, uso de materiais visuais, estimular a participação dos/as discentes e, ao final, reexaminar o material com base na experiência adquirida (ONU, 2000).

O Manual (ONU, 2000) traz também conselhos para a apresentação, como manter o contato visual com os/as discentes, circular pela sala, e entre os que eu considero mais importantes, pela delicadeza e complexidade da situação, bem como pelas profundas polêmicas e paixões que circundam o tema, está o conselho de que, ao invés de criticar, deve-se corrigir, explicar e estimular:

[...] não deixe sem resposta quaisquer comentários discriminatórios, intolerantes, racistas ou sexistas [...] de forma calma, direta e substancial. Indique as normas pertinentes e explique porque razão são importantes para o desempenho de um trabalho eficaz, legal e humano [...]. Prepare-se com antecedência para contrapor factos aos mitos e estereótipos (ONU, 2000, p. 13).

Sobre o local e a infraestrutura, o Manual (ONU, 2000) bem ressalta que dificilmente todas as condições serão ideais, “e é dever dos respectivos organizadores prever de antemão todos os factores que se poderão eventualmente repercutir nos objectivos da acção de formação” (p. 15).

Para Gorczewski (2015), as decisões sobre quem devem ser os formadores e qual deve ser o conteúdo, não podem ficar à mercê dos/as governantes, com interesses nem sempre voltados para a defesa dos DH, e assim faz sugestão da limitação do conteúdo:

[...] ao estudo dos direitos humanos (história, fundamentação, evolução) e dos direitos e liberdades assegurados em nossa Carta Magna, dos princípios que regem o Estado brasileiro, das obrigações e responsabilidades dos governantes e, especialmente, da utilização dos remédios constitucionais, assim como o estudo dos tratados internacionais de Direitos Humanos (p. 78).

Deve-se abordar ainda o contexto do mundo em que vivemos, as questões políticas e culturais, de modo que, conforme Rubio (2007 *apud* GORCZEWSKI, 2015), deve-se tratar sobre democracia, cultura da paz, solidariedade e cooperação, diversidade e multiculturalismo, gênero e sexualidade, consumo responsável e meio ambiente. Por fim, deve-se considerar as realidades locais.

No que diz respeito ao conteúdo, Gorczewski (2015) ainda sugere o estudo de jurisprudências, tanto relacionadas ao próprio direito à educação como a outros DH.

No capítulo 4, o Manual para formação em DH do ACNUDH (ONU, 2000) traz aquilo que afirma ser o entendimento da comunidade internacional sobre DH,

exposto mais detalhadamente no item 2.1 desse trabalho, que fala especificamente dos DH, conceito, características etc.

Em suma, esse capítulo sugere um conteúdo introdutório aos DH e ao programa de DH da ONU, contendo tópicos que podem servir de norte para a escolha do conteúdo da EDH: o que são DH, exemplos de DH, opção pelo DH “direito ao desenvolvimento” para uma elucidação maior, a origem das normas de DH, quem cria esses direitos, onde, quem cuida para que essas normas sejam observadas, a criação de instituição e cooperação técnica, a aplicação dos DH e a tramitação das queixas e petições.

Ainda, sobre o conteúdo, o Manual em questão foca bastante na necessidade de atenção às especificidades dos/as destinatários/as para sua escolha, pois “o ACNUDH apercebeu-se de que a mera enunciação de princípios vagos de aplicação geral oferece poucas possibilidades de influenciar o comportamento concreto dos destinatários” (ONU, 2000, p. 2). Assim, o foco deve ser maior no cotidiano dos/as formandos/as do que na história e mecanismos das Nações Unidas.

No caso de destinatários profissionais, de acordo com o ACNUDH, trabalhadores/as, portanto, eles/as estão interessados/as em saber, além de quais são as normas de DH aplicáveis em seu trabalho, “como desempenhar as suas funções com eficácia em conformidade com essas normas” (p. 2), não no sentido que reduzir os DH a uma visão instrumentalizada, mas tendo em vista a necessidade de que os/as discentes compreendam com clareza “o que têm eles a ver com isso” (p. 2), ou seja, “[...] que valor acrescentado trará uma melhor compreensão dos direitos humanos ao seu trabalho” (p. 2), apoiando-se em recomendações práticas, estabelecendo relações com o cotidiano dos/as discentes sempre que possível.

O conteúdo a ser transmitido não pode ser rígido em enfoque e métodos, mas adaptáveis às especificidades particulares e contextuais dos/as discentes. Para facilitar a implementação dessa recomendação, o Manual do ACNUDH elenca algumas regras: antes de definir os conteúdos, avaliar as necessidades do grupo, que é justamente a preparação para o produto educacional feita através do questionário aplicado a docentes e discentes relacionados ao grupo de sujeitos/as alvo da presente pesquisa.

Além da avaliação das necessidades, o referido Manual (ONU, 2000) sugere programas de formação autônomos, para o caso de haver subgrupos com

necessidades mais específicas a serem atendidas sobre o tema. Por fim, sugere atenção constante na orientação predominantemente prática dos/as formandos/as adultos/as e trabalhadores/as, incluindo a necessidade que pode surgir de falarem de problemas concretos de suas profissões.

Nota-se, no entanto, pelo conteúdo do Manual sobre formação em DH do ACNUDH (ONU, 2000), que seu foco está nos interesses imediatos, questões mais práticas, para a rotina dos/as educandos/as. Vimos toda a importância que esse conteúdo tem para que os/as discentes apropriem-se melhor do assunto e mantenham-se interessados/as no processo de formação.

No entanto, consoante Gorczewski (2015), a Educação para e em DH deve ir além desse ponto. Explica o autor que, quanto ao objetivo final da Educação para e em DH, deve-se considerar:

[...] um novo modelo de educação humanista preocupada com o bem das pessoas, o que resultará em maior preocupação pelos direitos humanos. Essa transformação humanista vai além de uma educação para a pura eficiência técnica e contribuirá para uma interpretação crítica da realidade. A educação em direitos humanos se configura então como instrumento imprescindível para formar esse cidadão humanista e, por sua vez, crítico (p. 75).

Para que a Educação em e para os DH possa permitir essa interpretação crítica da realidade, caminho este para a emancipação dos sujeitos, é preciso que tenha pautas que incluam conteúdos que permitam entender os avanços, os problemas sobre a implementação dos DH no mundo, e qual o contexto dessa realidade.

De acordo com Nair Heloísa Bicalho de Souza, no artigo Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo (2004), os efeitos sociais da globalização neoliberal deram ensejo a se falar em uma cidadania planetária, e por isso tem crescido a necessidade de se falar em pautas mais críticas sobre a Educação para os DH que contemplem essa realidade, para assim construir um caminho para “[...] moldar uma cultura de direitos humanos comprometida com um novo projeto de sociedade” (p. 20).

E assim, o livro referido segue trazendo pautas para essa formação crítica, emancipadora, para uma cidadania global, e, enquanto adentra essas pautas, serve como material de base para mencionadas finalidades. Algumas delas irei mencionar por serem mais relevantes para o presente trabalho.

Nessa toada, uma das pautas sugeridas à Educação para os DH é falar-se nos dilemas e desafios da proteção internacional desses Direitos, temas a partir dos quais o autor Antônio Augusto Cançado Trindade destaca a impossibilidade de haver Estado de Direito em um cenário humilhante de desemprego e empobrecimento da população, mas também enaltece conquistas:

Graças aos esforços dos órgãos internacionais de supervisão nos planos global e regional, logrou-se salvar muitas vidas, reparar muitos danos denunciados e comprovados, por fim a práticas violatórias dos direitos garantidos, alterar medidas legislativas impugnadas e adotar programas educativos e outras medidas positivas por parte dos governos (TRINDADE, 2004, 28).

No entanto, prossegue Trindade (2004, p. 28), na medida em que os cenários sociais são alterados, são criadas novas formas de violar os DH:

O que não dizer, por exemplo, das violações perpetradas por organismos financeiros e detentores do poder econômico, que, mediante decisões tomadas na frieza dos escritórios, condenam milhares de seres humanos ao empobrecimento, se não à pobreza extrema e à fome? O que não dizer das violações perpetradas por grupos clandestinos de extermínio, sem indícios aparentes da presença do Estado? O que não dizer das violações perpetradas pelos detentores do poder das comunicações? O que não dizer das violações ocasionadas pelo próprio progresso científico-tecnológico? O que não dizer das violações perpetradas pelo recrudescimento dos fundamentalismos e ideologias religiosas? O que não dizer das violações decorrentes da corrupção e impunidade?

Esses órgãos globais e regionais, explica Trindade (2004) têm seu desafio aumentado, pois esse contexto, incluindo a “manifesta falta de recursos humanos e materiais para desempenhar com eficácia seu labor” (p. 28), requer deles “capacidade de readaptação e maior agilidade” (p. 28).

No artigo de Pedro Demo (2004), o autor fala, consoante o título, sobre “Pobreza política, Direitos Humanos e Educação”. Ressalta a existência de um projeto voltado para incentivar a ignorância popular, e deixar as classes populares com a experimentação de subalternidade, justamente o contrário de uma consciência cidadã, especialmente voltada para uma cidadania ativa, acrescento, cristalizando, assim, a marginalização dessas classes.

É preciso que essas classes compreendam, como bem destaca Demo (2004), que a fome é inventada e imposta, que foram submetidos/as a uma discriminação política, e acrescento, que a forma de educar não nasce pronta, alguém a cria, alguém decide sobre ela. E por que os/as sujeitos/as que recebem essa educação, a

classe que recebe essa educação, não pode ter consciência disso e ajudar a construir os rumos da educação que recebem?

Para que compreendam todas essas questões e assim, para garantir a cidadania, na mesma linha do pensamento de Demo (2004), é que entra a educação, e é desse modo que a educação está vinculada ao combate à pobreza, pois propicia um saber pensar, e a Educação para os DH é uma conquista política dos sujeitos que conseguiram esse saber, que se compreenderam como cidadãos/ãs, capazes, portanto, de controlar democraticamente o mercado e o Estado.

Apropriarmo-nos da nossa cidadania e do saber, do saber complexo, do saber crítico, do saber aprender, do saber que emancipa, para beber das reflexões de Miracy B. Sousa Gustin (2004), no artigo “(Re)pensando a inserção da Universidade na sociedade brasileira”, por meio da Educação e da Educação para os Direitos Humanos, permite-nos melhores condições de atuar em uma realidade muito difícil, conforme claramente exposto no artigo de Luis Alberto Warat (2004), “Direitos Humanos: subjetividades e práticas pedagógicas”.

Warat (2004) optou por deixar nítida a grande distância entre as normas de DH e sua efetivação, mas ainda pior que isso, a utilização de um discurso de defesa aos DH para justificar práticas desumanas, “como por exemplo, invasões e ataques a outros países [...]; terrorismo de Estado; e práticas de denegação da condição do outro” (p. 72).

Esses artigos até aqui mencionados, de acordo com Sousa (2004), orientam-se “pela ideia de uma sociedade tolerante, aberta ao diálogo com o outro, respeitadora da igualdade, da diferença e da diversidade cultural” (p. 24), e acrescenta:

Completam nossa proposta de educação para os direitos humanos uma pedagogia pautada no afeto, na transparência e na criticidade, permitindo um processo de aprendizagem livre e criativo, capaz de contribuir para a formação de cidadãos do mundo (p. 24).

Esses temas do livro Educação para os Direitos Humanos, sugeridos para orientar, para serem pensados em uma Educação para os DH, foram somente apresentados ou então explicados de modo muito sucinto, pois a necessidade dessa pesquisa não é adentrar profundamente em cada um deles, mas ao menos

compreender a importância deles para a cidadania, e desta para a efetivação dos DH, por meio da Educação em DH na educação técnica subsequente ao ensino médio, este sim nosso foco.

Outros aspectos sugeridos no mesmo livro (SOUSA JR., 2004) são muito específicos e, mesmo pertinentes, visto a complexidade do assunto DH, se adentrasse mais neles, desbordaria do foco da presente pesquisa. Mesmo assim, como são temas sugeridos para uma Educação para DH, merecem ser mencionados. Assim, o segundo módulo do livro traz reflexões sobre relação entre DH e violência, proteção a testemunhas e acesso à justiça para efetivação de Direitos.

No terceiro módulo do livro (SOUSA JR., 2004), os artigos vão no sentido de que, para a realização dos DH, há a necessidade de novos paradigmas a orientar uma ação política para a transformação, que cabe tanto ao Estado quanto à sociedade organizada. Também colocam apreensão de conhecimentos como algo que dá credibilidade a tais ações e encoraja seus/suas atores/as. Os artigos desse módulo por vezes tratam desses focos por meio de assuntos mais específico, como o que fala por meio de reflexões sobre políticas públicas afirmativas para negros/as, de Ivair Augusto Alves dos Santos, que observa, por exemplo, que os beneficiários dessas políticas devem também participar da sua construção, como cidadãos/ãs que são.

Elenaldo Celso Teixeira (2004), por sua vez, faz suas reflexões sobre mudanças de paradigmas sobre a relação Estado-sociedade civil, tratando também a necessidade de maior participação da sociedade nas decisões que incidem sobre ela, mas na sociedade como um todo, e não somente focando nos negros e negras, e focando mais na questão da participação no controle de gastos públicos e na distribuição de recursos orçamentários. Acrescenta que as políticas públicas são um dos meios essenciais para a efetivação dos DH.

Érika Kokay (2004) destaca a necessidade de olharmos para as subjetividades para pensar em novos paradigmas de ação política, especialmente em tempos de banalização dos sentimentos, que a autora chama de assujeitamento afetivo. Francisco Whitaker (2004), por fim, salienta a necessidade de valorização da horizontalidade nas relações, dentro dos movimentos sociais, na academia, onde não deve haver hierarquização ou desvalorização do senso comum.

O último e quarto módulo do livro **Educando para os Direitos Humanos** é aberto pela autora Alayde Avelar Freire Sant'Anna (2004), que inicia destacando que todo ser humano é diferente, mas que, ainda assim, a história da humanidade é a história da intolerância à diferença, que é tomada como exclusão, marginalização.

Muito interessante o modo como Sant'Anna (2004) esclarece a relação entre o capitalismo, não apenas como modo de produção, mas também como um processo civilizacional, e a produção de subjetividade como um processo serializado em escala mundial, para controle da sociedade, contra o qual os novos movimentos sociais lutam. E explica:

Assim, como processo de singularização, as chamadas “minorias”, grupos excluídos ou transgressores, representam frustrações dos mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos modernos, uma recusa a subjetivação capitalística que forja uma identidade cultural globalizada pelos interesses hegemônicos dos países centrais e que se apresenta, paradigmaticamente, como monocultural, branca, masculina e heterossexual (p. 174).

Assim, os artigos que seguem ocupam-se das questões sobre identidade, diversidade, alguns deles adentrando mais especificamente em grupos específicos, como juventude, mulheres, negros/as, índios/as, homossexuais, idosos/as e pessoas com deficiência.

Um grande resumo do objetivo da educação para os DH que Gorczewski (2015) apresenta é a declaração de Delors (2004, p. 175 *apud* GORCZEWSKI, 2015, p. 76, *grifo do autor*): “a educação do Século XXI deveria assentar-se no seguinte pilar: **aprender a viver juntos**”.

Os métodos e técnicas para a EDH encontram-se no encarte, por estarem mais intimamente relacionados à aplicação do produto educacional.

2.2.3.2 *Obstáculos e propostas*

Gorczewski (2015) traz obstáculos e propostas à Educação para os DH. Quanto aos **obstáculos**, menciona a dificuldade, já explicitada, de fixação de conteúdos; vontade política; o desconhecimento do tema, inclusive considerando que ele não é abordado com a devida profundidade em uma grande parte dos cursos, até mesmo de Direito e Pedagogia, de nosso país; a passividade diante da

descrença na aplicação na prática daquilo que é defendido na teoria sobre DH, quando na verdade essa teoria e sua prática deveriam estar alinhadas.

Nos programas que os ensinam, eles muitas vezes ficam limitados a um conteúdo muito simplista, servindo mais como um adestramento para a docilidade passiva dos/as discentes do que para formar o/a sujeito/a crítico/a em sua integralidade como ser humano (RUBIO, 2011 *apud* GORCZEVSKI, 2015), como apontar os filósofos que trataram dos DH como se fossem seus criadores, esquecendo de todas as lutas sócio-históricas, que foi o que de fato os trouxeram à tona. Outro problema, segundo o autor, é a falta de pessoal qualificado para EDH, que contemplem todo tipo de conhecimento e valores expressados até agora.

Em relação às **propostas**, o autor (GORCZEVSKI, 2015) traz uma questão bem recorrente nos dias de hoje, e que se apresenta como um grande entrave para a conscientização dos/as discentes, que é a crença de muitos/as de que os DH só servem para defender bandidos/as, visão essa muito recorrente entre os/as sujeitos/as da pesquisa, segundo os dados produzidos. É preciso desconstruir essa visão errônea. É importante uma união no sentido de promover os DH em várias esferas da sociedade, não apenas na escola, visto que, conforme o autor, os valores são aprendidos em várias outras esferas, como redes sociais, meios de comunicação, grupos sociais, e por último, na escola. No entanto, a educação escolar possui, sim, alto potencial em fomentar esses aprendizados, a serem irradiados para os mais diversos âmbitos da sociedade.

Sobre esse ponto, no entanto, é necessário pensar sobre o fato de que, atualmente, a mídia vem demonstrando tratar muitas informações de forma rasa e distorcida, sendo infelizmente difícil a ideia e contar com ela para uma cultura positiva sobre os DH.

O que queremos dizer quando falamos em mídia de massa? Por que essa mídia com esse alcance tem esse poder alarmante?

No livro **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** de Sigmund Freud (2011), nota-se que há uma diferença entre um indivíduo isoladamente e desse mesmo indivíduo enquanto parte da massa, mesmo em sua ética, sua moral.

A massa assume personalidade própria e é “[...] extraordinariamente influenciável e crédula, é acrítica, o improvável não existe para ela [...]”. Os

sentimentos da massa são sempre muito simples e muito exaltados. Ela não conhece dúvida nem incerteza” (FREUD, 2011, p. 25-26).

Como dito por Orlandi (2015), a ideologia, ou seja, as crenças que nos parecem certas, existe em qualquer pessoa. Assim, é importante termos noção disso para questionarmos nossas certezas sempre, o que essa massa descrita por Freud (2011) não faz, já que como disse, “[...] não conhece dúvida nem incerteza” (p. 26). Assim, a massa “[...] vai prontamente a extremos: a suspeita exteriorizada se transforma de imediato em certeza indissolúvel, um germe de antipatia se torna um ódio selvagem” (LE BOM, 1971 *apud* FREUD, 2011, p. 26).

Para excitar a massa, não há necessidade de racionalidade e reflexão, por isso a mídia, que visa manipular as massas, utiliza-se da lógica descrita por Freud (2011), pois o que é necessário, na verdade, é o oposto:

Inclinada a todos os extremos, a massa também é excitada apenas por estímulos desmedidos. Quem quiser influir sobre ela, não necessita medir logicamente os argumentos; deve pintar com imagens fortes, exagerar e sempre repetir a mesma coisa (p. 27).

Vemos em Freud (2011) que, em sua certeza irracional, a massa tem a consciência de sua força, e é a força que ela respeita, sentindo-se por ela autorizada à intolerância e conduzida a crer na autoridade. A bondade, por sua vez, é vista pela massa como o oposto dessa força que respeita: “como uma espécie de fraqueza” (p. 27). Mencionando os ensinamentos de Le Bom (1971), Freud (2011) diz que o que essa massa:

[...] exige de seus heróis é fortaleza, até mesmo violência. Quer ser dominada e oprimida, quer temer seus senhores. No fundo inteiramente conservadora, tem profunda aversão a todos os progressos e inovações, e ilimitada reverência pela tradição (p. 27).

Isso ocorre porque:

[...] ao se reunirem os indivíduos numa massa, todas as inibições individuais caem por terra e todos os instintos cruéis, brutais, destrutivos, que dormitam no ser humano, como vestígios dos primórdios do tempo, são despertados para a livre satisfação instintiva (p. 27).

Dependendo do direcionamento que recebe, a massa pode, ao contrário, ter a devoção por um ideal benéfico, positivo, elevado, podendo a moralização pela massa, nesse caso, sobressair-se à do indivíduo (LE BOM, 1971 *apud* FREUD,

2011). “Enquanto a capacidade intelectual da massa está bem abaixo daquela do indivíduo, sua conduta ética tanto pode ultrapassar esse nível como descer bem abaixo dele” (FREUD, 2011, p. 28).

Sobre o outro ponto levantado por Gorczewski (2015), que é a crença de que os DH servem para proteger bandidos, de acordo com Renato Janine Ribeiro (2017), de fato há um erro involuntário por parte dos/as defensores/as dos DH ao focarem na defesa de vítimas da ação policial, muito mais que em relação aos demais DH, conduta da qual podem se aproveitar aqueles/as que disputam as narrativas sobre o assunto, para enfraquecer esses direitos, à medida em que justamente quem mais precisa deles é quem tem mais propensão a acreditar nesse discurso de que os DH deixam de lado as “pessoas de bem”.

Para que especialmente essas pessoas, vulneráveis, pobres, desempregados/as, consigam perceber que os DH são deles também, que aduz Ribeiro (2017) que os/as militantes desses direitos precisam corrigir essa falha de “[...] não tornarem público que há um sem-número de direitos humanos, que cobrem praticamente toda a gama do que somos e fazemos” (p. 55).

Tratar dos DH em sua totalidade é um caminho para o fortalecimento de “[...] nossa consciência ética” (p. 55), de modo que, abordá-los dessa forma mais ampliada pode até mesmo auxiliar na compreensão de que quem é acusado/a de algum crime tem direito à defesa e de não sofrer mais penalidades do que as previstas em lei, quando for de fato condenado/a.

Prosseguindo com as propostas para EDH, Gorczewski (2015) destaca que devemos lembrar que a chave para que tenha um bom processo é a formação de educadores/as. O autor sugere licenciaturas em DH voltada para esses/essas profissionais, ou outros/as profissionais vinculados/as ao tema, mencionando também a necessidade de constante aperfeiçoamento e atualização. O autor lembra mais uma vez que a educação não se dá apenas na escola. Deve-se educar para os DH em diversos outros espaços. Por fim, lembrou da necessidade de autoridades públicas e gestores/as levarem a educação a sério.

Ainda no sentido de uma proposta, pode-se acrescentar que, consoante o Manual sobre metodologia de formação para os DH do ACNUDH (ONU, 2000), para que a formação tenha o impacto necessário, é preciso que tenha claro apoio da instituição onde ocorre e que as políticas dessa instituição reflitam “[...] os

imperativos de direitos humanos ensinados na sala de aulas, devendo o pessoal dirigente receber formação nessa área e empenhar-se na aplicação das normas em causa” (p. 3), colocações estas perfeitamente pertinentes para a presente pesquisa, efetuada em uma instituição de ensino.

2.2.4 Importância da educação

Já vem se falando e clara está a importância social e de cidadania da educação. Mas não foi dado ainda muito enfoque para a questão de sua importância também no desenvolvimento econômico de um país.

Para Gorczewski (2015), “as diferenças sociais não são uma construção do capitalismo, são anteriores, e derivam basicamente do conhecimento e do uso que dele se fez” (p. 17). Afirma o autor que, para Rousseau, as diferenças sociais decorrem do conhecimento, e que:

A desigualdade entre os homens surge com os conhecimentos adquiridos no seio do próprio Estado de natureza. A descoberta acidental da metalurgia, o desenvolvimento da agricultura, a divisão de trabalho estão na origem da desigualdade (p. 17).

O autor passa a apresentar estudos e pesquisas que demonstram que a educação de um povo está diretamente relacionada com seu desenvolvimento econômico, como o estudo feito pelo Banco Mundial em que aqueles/as que concluem o ensino fundamental têm 45% de probabilidade de se manter na pobreza, sendo que esse percentual cai para 15% para quem concluiu ensino médio. O estudo demonstrou ainda que quem tem diploma universitário tem em média uma renda 67% maior do que quem parou a formação no ensino médio. Segundo o estudo da Fundação Getúlio Vargas, “para cada ano de estudo há, em média, o aumento de 15% nos rendimentos do trabalhador brasileiro”.

Afirma ainda o autor que a China tem na educação a base fundamental para o sucesso de sua economia em nível Mundial. A educação ainda é importante para que se altere a natureza humana no sentido de permitir uma melhor, justa e pacífica convivência social. Ensina o autor em questão que “[...] o reconhecimento e a garantia dos direitos humanos somente poderão se concretizar em uma sociedade de nações quando os homens, através da Educação, estiverem preparados para

tanto” (p. 25). Educação é pré-condição para cidadania. Em uma sociedade não educada, não há como falar em justiça, participação e democracia.

Importante ainda lembrar que a educação não está limitada a um período escolar ou fase da vida, pois como dito por Dallari (1999, p. 47 *apud* GORCZEWSKI, 2015, p.27), trata-se de “um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento”.

Para Gorcezewski (2015):

O que se observa é que, finalmente, a sociedade deu-se conta de que a questão da educação perpassa todas as gerações de direito. Sua importância aumenta quando se constata tratar-se de um pré-requisito para o pleno exercício de qualquer outro direito. Não há exercício da cidadania, não há direitos humanos sem educação (p. 31).

Com base em estudos, Gorcezewski (2015) apresenta a seguinte reflexão:

[...] cerca 0,5% dos jovens são capazes de compreender um texto desconhecido tanto na forma quanto no conteúdo e fazer uma análise elaborada a respeito. em assim sendo, como exigir que conheçam direitos, cumpram deveres e exerçam plena e conscientemente a cidadania? (p. 33).

Portanto é necessário também atentar-se para a qualidade dessa educação.

2.3 Delineando a educação Técnica Profissional

Para verificar melhor de que modo a Educação Profissional e Tecnológica, doravante EPT, pode recepcionar a EDH, bem como o modo como esta pode ser um fator de avanço social, incluindo a própria educação, e ainda, que entraves podem ser encontrados nesse sentido na modalidade de educação em questão, cabe discorrer sobre seu contexto: histórico, disputas, projetos, etc.

2.3.1 Dualidades e Formação Profissional para o mercado

Originalmente, de acordo com Saviani (2007), trabalho e educação estavam unidos, mas rupturas foram alterando as estruturas sociais de modo a separá-los, desde o advento da propriedade privada, a apropriação dos meios de produção.

Desse contexto, surgiu a divisão da sociedade em classes, inaugurando a dualidade social e, com ela, a dualidade educacional, ambas reforçadas mais tarde

pelo modo de produção capitalista, e, assim, a formação intelectual para dirigentes foi institucionalizada como escola: cisão entre escola e produção.

No decorrer da história, segundo Porto (2015), as dualidades trabalho e educação, teoria e prática, divisão de classes sociais, vêm mudando de forma e complexidade. A separação entre educação e trabalho aumentou com o advento do capitalismo e sua característica exploração do/a trabalhador/a. O trabalho passou a ser alienado: “o trabalhador não se reconhece no processo de produção e no objeto de sua criação” (p. 453), o que “desumaniza o próprio homem” (p. 453). A *omnilateralidade* dá lugar à unilateralidade também aos exploradores, visto que não produzem sua própria existência com seu trabalho (PORTO, 2015).

O trabalho assume esse papel tão significativo como vem sendo colocado porque é por meio dele que o ser humano produz sua própria existência, e porque, nesse processo, acontece a educação. Por isso que a configuração social do trabalho interfere na configuração da educação. A complexificação da produção da vida complexifica a educação, e o mero convívio como forma de educação torna-se insuficiente (DUARTE, 2012, p. 41 *apud* PORTO, p. 455).

Na Revolução Industrial, para adequar os/as trabalhadores/as que migravam às cidades à sua cultura (MANACORDA, 2010 *apud* PORTO, 2015), e para que eles/elas adquirissem os conhecimentos necessários para trabalhar, a classe dominante tornou a escola “um espaço em comum e obrigatório para as duas classes” (PORTO, p. 456), no entanto isso era uma dissimulação, pois a formação que chegava à classe dominada era de qualidade inferior, para que não alcançasse “uma visão crítica da realidade” (p. 457), como ocorre ainda atualmente.

Mas, para dosar os conhecimentos dos/as trabalhadores/as e mantê-los/as sob seu domínio, os capitalistas promoveram a divisão do trabalho: aqueles/as perderam a noção de totalidade do que produziam e reforçou-se a dualidade entre trabalho intelectual e manual, e entre trabalho e vida.

Nesse contexto, surge a Educação Profissional como uma modalidade de ensino destinada “[...] àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138 *apud* PORTO, 2015, p. 459).

Ensina Canali (2009) que o ensino profissional nesses moldes era direcionado aos/às jovens das classes dominadas, enquanto que os/as jovens em melhores

condições recebiam uma formação mais intelectual, para que tivessem suporte para seguir às Universidades, na exata contramão da “Escola Única” de Gramsci (1985 *apud* CANALI, 2009), que pregava a mesma educação básica para todos/as, independente da classe social a que pertenciam.

Mesmo o Decreto n. 5.154/2004, que é uma esperança para alterar esse cenário, visando justiça social, mantém a possibilidade de “coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalização enquanto etapa autônoma e a integração entre ambas” (ARAUJO, 2006:205 *apud* CANALI, 2009, p. 17), e mais uma vez o Estado não atuou com firmeza em um projeto de educação emancipadora em relação ao ensino médio.

Kuenzer e Grabowsk (2016) falam da passagem do capitalismo de acumulação rígida para o de acumulação flexível, que reconfigurou novamente os moldes das dualidades mencionadas. No primeiro caso, o modelo de acumulação e a educação tinham passos bem definidos e a dualidade era assumida, e no segundo surge para o capital a necessidade de formar trabalhadores/as flexíveis em sua subjetividade, para que pudessem dar conta das rápidas transformações tecnológicas contemporâneas. Nesse caso, a dualidade é dissimulada.

Os referidos autores (KUENZER; GRABOWSK, 2016) explicam que se tornou necessária nova expansão dosada do conhecimento: a formação geral, antes só das classes dominantes, foi expandida aos/às trabalhadores/as, mas de modo precarizado, tornando-lhes facilmente substituíveis, conforme a necessidade de flexibilidade do novo capitalismo. O diferencial das elites passou a ser a formação para o “conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico de ponta” (p. 28)

Os/as trabalhadores/as que não conseguissem se qualificar nesse sentido em razão de sua condição financeira e cultural desfavorecidas tendiam à “exclusão ou a inclusão nos setores mais precarizados nos arranjos flexíveis de força de trabalho” (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 30). Assim, o trabalho na visão do capital tem um sentido diferente daquele de quem preza pela formação integral do ser humano, sobre a qual passo a discorrer.

Para Andrade e Nascimento (2016), a acepção de trabalho para o capital é aquela que “reduz o homem a produtor de riquezas e bens para atender aos interesses do capital, no qual os homens são tratados como capital humano” (s. p.), e a escola é utilizada pelo capital para reproduzir esses interesses.

2.3.2 Formação Integral

O quadro de dualidades apresentado, que se reflete na escola, também é por ela ameaçado. Explica Porto (2015), que há interesses antagônicos a esses interesses capitalistas, e essas discordâncias sobre que tipo de sociedade cada grupo almeja faz da escola, assim como ocorre em outras esferas da sociedade, mais um “espaço de disputa” (p. 460). De um lado dessa disputa, segundo Porto (2015), encontram-se as “pedagogias do aprender a aprender” (p. 460), que focam na vida cotidiana dos/as alunos/as, mas deixam de lado os conhecimentos acumulados no decorrer da história: escola nova, do construtivismo e da pedagogia das competências por exemplo.

De outro lado, surge a crítica a esse tipo de educação, especialmente por intelectuais marxistas, com a proposta de uma escola cujo papel principal “é a transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas” (PORTO, 2015, p. 461).

Porto (2015) resume, assim, as referências marxianas para a educação:

Ensino gratuito, laico e público, com a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, sob as bases tecnológicas do processo produtivo, além da Educação Física e com a participação das crianças e adolescentes no processo produtivo da fábrica, de maneira gradual e concomitante com o ensino intelectual (p. 464).

Daí surgiram diversas contribuições para uma formação integral, que proporciona “[...] ao ser humano uma emancipação política, econômica, cultural e social, capaz de formar seres pensantes com capacidade de intervir de maneira crítica na realidade em que vivem” (ANDRADE; NASCIMENTO, 2016, s. p.).

Além da formação integral, no sentido de *omnilateral*, há o sentido de integração de conhecimentos gerais e específicos visando à totalidade, e o sentido de formação que integra educação profissional e básica de ensino médio (RAMOS, 2008), sendo que esta pesquisa abrange apenas os dois primeiros significados, pois trata do curso técnico na modalidade subsequente ao ensino médio.

São contribuições para a formação integral: escola unitária e trabalho como princípio educativo de Gramsci (PORTO, 2015), politécnica e interdisciplinaridade. A escola unitária é aquela que integra, de forma teórica e prática, “o mundo do

trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada” (NOSELLA, 2010, p. 65 *apud* PORTO, 2015, p. 464).

O trabalho como princípio educativo é um meio de retomar sua unidade com a educação e superar essa dualidade (RAMOS, 2008). É vê-lo como intrínseco à formação por ser inerente ao ser humano, inclusive construindo saberes e valores dos quais não pode prescindir (ANDRADE; NASCIMENTO, 2016), já que para existir o ser humano precisa criar condições para isso modificando a natureza de modo consciente, ao contrário dos animais, que se adaptam ao meio instintivamente (FRIGOTTO, 2005 *apud* ANDRADE; NASCIMENTO, 2016).

Sobre a politecnia, segundo Saviani (2007), trata-se de uma formação que ensina os fundamentos científicos das técnicas que compõem o processo produtivo, sempre tendo como base uma formação integral, que possa dar ao/à educando/a condições de alterar a dualidade educacional.

Por meio da interdisciplinaridade, por fim, segundo Andrade e Nascimento (2016), os conceitos que compõem a formação são apreendidos como parte de “um sistema de relações de uma totalidade concreta” (s.p.), ou seja, é uma forma de estabelecer a comunicação entre as áreas de conhecimento, e uma forma de reconstituir a totalidade

[...] pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas [...] [para] compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2005, p.116 *apud* ANDRADE; NASCIMENTO, 2016, s.p.).

Segundo Porto (2015), a pedagogia que dá conta dessas categorias decorrentes dos referenciais marxistas, portanto “fundamentada no materialismo histórico” (p. 465), é a “pedagogia histórico-crítica” (p. 465), iniciada por Demerval Saviani num período de redemocratização do Brasil (início de 1980), e trabalhada posteriormente por outros/as pensadores/as, da qual a *práxis*, uma “prática fundamentada teoricamente” (p. 469), é uma das principais categorias.

Com uma formação integral, os/as educandos/as têm a possibilidade de lutar com consciência e senso crítico para que se alcance a utopia de romper com o dualismo social, para que todos/as possam emancipar-se no restabelecimento do

trabalho como formação de si mesmo, como educação, conforme aponta Saviani (2007).

2.4 Limites e possibilidades para as juventudes: uma análise a partir dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC

Optei por analisar a questão da importância da EDH com enfoque nos/as alunos/as dos cursos técnicos profissionais subsequentes por incluírem estudantes mais heterogêneos/as em relação às suas idades e momentos de vida profissional, podendo propiciar uma experiência mais rica para ser aproveitada posteriormente em outros níveis/modalidades da educação.

Ademais, são alunos/as com maior probabilidade de estarem focados/as no mundo de trabalho de modo mais imediato, que acabam muitas vezes não prosseguindo sua vida escolar em universidades, o que dificulta maior acesso ao conhecimento intelectual e como sujeitos/as portadores de direitos, conforme anteriormente expresso. Daí a maior necessidade de se trabalhar a conscientização sobre Direitos Humanos também nesse nível/modalidade de educação.

Segundo a LDB/96 (BRASIL, 1996), os cursos subsequentes são uma forma de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inserida na Educação Básica e que, portanto, estão abrangidos pela necessidade de uma formação cidadã, crítica e de uma EDH, como ocorre com toda a Educação Básica.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a EDH, a Resolução CNE/CP 1/2012, em seu artigo 6º, documentos institucionais devem considerar a EDH. No caso dos cursos técnicos profissionais subsequentes presenciais do Campus Florianópolis do IFSC, desconsiderando o curso por ensino a distância, Curso Técnico em Informática para Internet, para se manter uma linearidade, são 12 cursos.

Sobre quem é esse/a sujeito/a pesquisado, busquei a compreensão a partir da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018), que demonstra que o maior percentual deles está em faixa etária considerada como juventude, e mais especificamente, adultos/as jovens: cerca de 76,3% do total desses/dessas alunos/as na faixa de 20 a 40 anos. Essa faixa etária foi encontrada como aquela do/a jovem adulto/a, por exemplo, nos dizeres de Kreling (2010) e de Marques, Lima e Ciconet (2011).

Não se trata de idades estanques, fixas, pois o fator “idade” não é o único que deve ser analisado para definir quem são os/as jovens. O texto de Camillo (2014, s.p.), nos apresenta a questão de que não há uma definição cronológica clara para a faixa etária da juventude, até mesmo por se tratar de conceito cujos fatores podem ser profundamente influenciados por questões sociais, culturais, econômicas etc.

Isso também fica claro no conceito de “juventudes” do Glossário do Centro de Referências em Educação Integral (2014), segundo o qual “a juventude representa o período de vida que se dá entre a infância e a maturidade” (online), e nem mesmo documentos oficiais possuem um consenso sobre tal faixa etária entre si, como IBGE (15 aos 24 anos) e Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013b) (15 aos 29 anos).

Arroyo (2018) corrobora que um/a dos/as educandos/as mais característicos/as da EPT são os/as jovens-adultos/as, e acrescenta que normalmente são “[...] trabalhadores empobrecidos, desempregados, à margem do desenvolvimento” (p. 9-10).

Carlos Artexes Simões (2010) destaca a diferença entre as juventudes em razão da classe social, que gera a necessidade aos/às jovens em condições de pobreza de entrar no mercado de trabalho mais cedo, de onde surge o dilema entre a necessidade de entrar no mercado de trabalho o quanto antes e a necessidade de instrução integral continuada, incluindo uma formação cidadã.

Essa necessidade vem com mais força no modo como a sociedade se constitui hoje, o que se nota com as lições de Leccardi (2005), que demonstra a evolução histórica do modo como vemos o futuro, hoje percebido como um risco, causado por sua aceleração, em função da tecnologia e da globalização, que representa um acréscimo de insegurança para a juventude, que já tem suas inseguranças inerentes ao seu período de transição.

Ocorre que essa instabilidade, que aparece como insegurança para os/as menos favorecidos/as social e economicamente, aparece como campo de possibilidades para as elites, que têm espaço e tempo para pensar, para criar (LECCARDI, 2005).

Essa é a visão trazida também por Bauman (2001) a respeito da Modernidade Líquida, que fala de um tempo de inseguranças, efemeridades, pouca valorização das coisas e relacionamentos, o que decorre dos interesses do capitalismo de hoje, que está mais fluído e mais independente dos/as trabalhadores/as, mais dependente

dos/as consumidores/as, sendo-lhe, por este motivo, mais vantajosa uma mentalidade de fácil descartabilidade das coisas (BAUMAN, 2011).

Vê-se a EDH como alternativa para uma formação mais plena aos/às alunos/as dos cursos técnicos profissionais subsequentes, enquanto buscam uma formação para se adequarem ao mundo/mercado de trabalho, já que não podem escapar dessa necessidade.

2.5 Revisão da literatura empírica sobre Direitos Humanos e Educação Profissional

Da revisão da literatura empírica a respeito do tema da dissertação (FLICK, 2009), descrita na Metodologia, destaquei três artigos que complementam ou reforçam questões importantes do que vem sendo trabalhado: “A Reforma do Ensino Médio e os Interesses de mercado na política educacional” (FRIZZO, 2016); “Educação em Direitos Humanos em comunidades em recuperação após grandes crises sociais: lições para o Haiti” (MARTIN, 2011); e “Sentido Ético da Formação: implicações escolares” (PADILHA HENNING, 2017).

Inicialmente, Frizzo (2016) coloca que, no modo de produção capitalista, que mercantiliza a vida, essa mercantilização abrange o trabalho e a educação, e o/a professor/a, portanto, insere-se na *linha de montagem* (s.p., grifo do autor).

Desse modo, “o tempo de aprendizagem não tem valor por si mesmo, é simplesmente uma preparação para a verdadeira vida” (FRIZZO, 2016, s.p.), que é onde se encaixam as competências da Pedagogia das Competências¹⁰, para a qual o fim não é o desenvolvimento humano, mas a formação de mão de obra para atender ao capital, que requer muita praticidade e rapidez.

Escolas passam a ganhar o viés mais empresarial¹¹, inclusive as públicas, com o foco do ensino nos exames como ENEM, a BNCC pensada sem participação popular, um PNE (2014- 2024) que “aponta a inserção de recursos privados no financiamento de escola pública, o que torna o interesse de geração de lucros mais

¹⁰ Indicamos a leitura, para quem desejar aprofundar seu conhecimento acerca da Pedagogia das Competências, a seguinte obra: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

¹¹ No mesmo sentido do recente programa *Future-se*, uma tentativa de privatizar a educação pública “por dentro”. Pode-se ler um pouco mais sobre o assunto no *link* <http://www.adufpb.org.br/site/programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica/>, acessado em 3 ago. 2019.

influentes nas políticas educacionais brasileiras” (FRIZZO, 2016, s.p.) e traz “perspectiva de gestão escolar [...] de caráter gerencial produtivista, visando ao cumprimento de metas para aquisição de recursos” (FRIZZO, 2016, s.p.).

Trata-se de um contexto que desvaloriza as demandas locais de aprendizagem e autonomia das escolas. Em razão de suas dimensões ontológica e histórica, o trabalho não pode ser reduzido à mera mercadoria, o que inclui o trabalho dos/as professores/as. A função social da educação é aquela que atende a formação *omnilateral*, que considera as capacidades adquiridas no decorrer da história pelo ser humano, permitindo a concretização de novas capacidades (FRIZZO, 2016).

Torna ainda mais difícil a atuação docente no sentido de proporcionar uma formação integral, sua formação aligeirada e o contexto atual de ajuste fiscal, visando, segundo o autor, o pagamento da dívida pública, visto que implica na redução de investimento na esfera pública, impactando na educação, nos direitos trabalhistas e outros direitos sociais.

Martin (2011), por sua vez, trata especificamente da EDH sob a perspectiva de experiências reais. Analisa seu impacto social, ou seja, os resultados fora de sala de aula. O autor apresenta uma definição ampla de EDH: “aprendizado que promove o conhecimento, as habilidades, o comportamento e as atitudes necessárias para promover os direitos humanos e a justiça social” (p. 67). Mediante suas análises, verificou que há um forte apoio de habitantes, líderes e professores/as das localidades analisadas, só que ficam mais na esfera dos princípios do que da atuação, em relação a recursos financeiros, por exemplo.

Notou também a importância de detectar o problema real daqueles/as que se pretende educar em DH, como um modo dessa educação funcionar melhor. Deve-se convencer os/as sujeitos/as educandos/as de que eles/as têm direitos e de que “o governo e os funcionários públicos são legalmente obrigados tanto pelo Direito Nacional quanto pelo Internacional a proteger tais direitos” (p. 68).

Ainda percebeu Martin (2011) que “a ideia de ter direitos não era estranha aos habitantes locais” (p. 68), e ressalta que “o ponto importante é que, para ter sucesso, a educação em direitos humanos precisa responder aos problemas reais da população alvo” (p. 68).

A forma como os programas de EDH são executados não é o problema, mas a pouca duração deles. Nos casos analisados pelo autor, esses programas eram periféricos e não devidamente institucionalizados como parte dos currículos escolares, por exemplo, que é a proposta da Carta Aberta, um dos produtos educacionais dessa pesquisa.

Registrou também Martin (2011) que os motivos mais comuns de violação aos DH são construções sociais e interesses econômicos. As construções sociais referem-se à diversidade, especialmente em relação a “cor da pele, religião ou língua” (p. 68), ou seja, questões de gênero e identidade étnica. As questões econômicas, diferenças de classes sociais, são mais um fator de discriminação. Nesse ponto, a EDH entra no sentido de formulação de “estratégias para remediar os padrões mais sérios de discriminação” (p. 69).

A EDH é, assim, segundo Martin (2011), uma ferramenta para evitar conflitos violentos, mas não a única. Sempre há conflitos, e o que torna uma sociedade pacífica é a forma como são solucionados, o que depende dos valores que se consegue agregar a essa sociedade, bem como da efetividade de suas instituições, que incluem a família e as “instituições educacionais formais e informais” (p. 69).

Para ser efetiva, a EDH não pode estar isolada dos dados políticos e econômicos. Visando a construção de “comunidades locais independentes e participativas” (MARTIN, 2011. p. 69), deve-se buscar identificar as causas das discriminações e desigualdades.

Por isso, é importante fomentar o pensamento crítico e a capacidade de administrar os conflitos em geral, formar para a emancipação política e econômica “duas preocupações centrais da educação em direitos humanos” (MARTIN, 2011, p. 70), pois é aí que as pessoas estarão e se sentirão mais encorajadas e capacitadas para “participar das decisões que afetam suas vidas” (MARTIN, 2011, p. 69), passando assim de meras vítimas a agentes, o que se configura em “um objetivo comum da maioria dos programas” (p.69) de EDH estudados pelo autor.

Quem fica em destaque para a contribuição no sentido colocado são justamente as instituições de ensino, que, muitas vezes, acabam reproduzindo a injustiça social. A tarefa dos/as docentes é desafiadora, o que cresce em momentos mais delicados, como crises.

Trata-se, segundo Martin (2011), de mudar padrões sociais. Benefícios de curto prazo, embora necessários, não são capazes de promover a necessária mudança estrutural, como os padrões de discriminação.

É preciso pensar, por exemplo, “sobre o tipo de educação, formação e capacitação necessário para promover um futuro diferente” (p. 70), bem como fazer uma análise que “precise objetivos e, em especial, estratégias detalhadas para garantir um futuro diferente para nação” (p. 70). São importantes “atividades que encorajem comunidades a discutir e tratar os problemas que enfrentam no dia a dia [...]. A emancipação econômica e política anda de mãos dadas. Ambas demandam novas ideias [...]” (p. 71).

Questiona o autor como atingir os objetivos da EDH, entre os quais a resolução de conflitos sem violência, e um caminho apresentado é pensar todas as ideias de resolução com foco no grupo a ser trabalhado. Acrescenta, ainda que “uma educação em Direitos Humanos adequadamente projetada é um dos ingredientes necessários para desenvolver as capacidades de liderança [...] [de] jovens profissionais” (MARTIN, 2011, p. 72), que, por sua vez, poderiam conduzir a novas visões sociais.

Portanto, continua Martin (2011), é essencial professores/as formados/as para a EDH, que não apenas ensinem o conteúdo teórico dos DH, mas que também foquem em “treinamento e prática em pensamento crítico e administração de conflitos, bem como em conhecimento e aplicação prática de princípios e práticas de direitos humanos” (p. 72). Pelas experiências obtidas, afirma o autor que tem pouco impacto o mero ensino de DH.

Por fim, passa-se ao texto de Padilha Henning (2017). O autor destaca que a defesa atual de objetividade no conhecimento acaba por direcionar a uma retirada de elementos axiológicos da formação, o que coloca como uma impossibilidade.

Explica Padilha Henning (2017) que o sentido ético deve fazer parte da formação, visto que é uma formação humana, devendo inclusive considerar as mudanças que vão acontecendo no mundo durante o processo formativo. É apenas desse jeito que a formação realmente coloca o ser humano como “centro das preocupações pedagógicas”. Ou seja: não há como considerar o ser humano centro de formação se não for considerada a dimensão valorativa dos/as educandos/as.

Uma formação meramente “técnico-científica e profissional” (PADILHA HENNING, 2017, p. 68) não coloca o humano como centro, portanto.

Para o autor, a ética é elemento para convivência social, assim como a política, pois são caminhos que permitem uma convivência com o sentimento consciente de pertencimento a esse social. É nesse sentido que o autor em questão traz a importância de se pensar na cooperação em vez da competição no ambiente educacional, a partir das lições de Adorno (2000, *apud* PADILHA HENNING, 2017).

A escola, como lugar social, de convivência, tem por isso um grande potencial de conexão com o que acontecerá fora dela em relação à formação ética dos/as educandos/as. E isso deve ser pensado especialmente nos dias atuais, visto que a sociedade “em que vivemos apresenta traços de desumanização preocupantes que desafiam a educação no exato ponto da formação ética” (PADILHA HENNING, 2017, p. 88).

Ressalta o autor que a formação para atuação na esteira dos valores éticos não significa uma formação para sujeitos/as conformados/as, mas que, ao contrário, deve haver ação e esclarecimento, visto que passividade significa omissão, essa que permite a continuação daquilo que deve ser alterado, da barbárie, para utilizar a palavra apresentada por Adorno (2000, p. 164 *apud* PADILHA HENNING, 2017, p. 88). Ainda para Adorno (2000 *apud* PADILHA HENNING, 2017), uma pessoa apenas bem formada em relação aos conteúdos, mas não em relação aos valores, não garante “ações éticas e humanizadoras (p. 89).

Considera o autor que os/as sujeitos/as educandos/as buscam do ambiente de formação mais que formação para o trabalho, mas também relações sociais. Portanto, o ambiente de ensino deve ser considerado como um lugar de vida, não apenas de transmissão de conhecimento, mas citando Adorno (2000, p. 141 e 142 *apud* PADILHA HENNING, 2017), de “produção de uma consciência verdadeira” (p. 89), até mesmo de uma formação política, já que o exercício da democracia requer pessoas verdadeiramente emancipadas.

É só desse modo que os/as sujeitos/as podem ser cidadãos/ãs, porque o exercício da cidadania requer a constante relação do individual de cada cidadão/cidadã com o meio social, numa *práxis* social em que o indivíduo e o meio social se distinguem e se complementam, conforme os ensinamentos de Marques (2006, p. 155 *apud* PADILHA HENNING, 2017). Nessa relação de interação, o/a

sujeito/a deve, ao mesmo tempo, agir, contribuir no âmbito coletivo e desenvolver-se nesse meio, visando seus próprios interesses.

Portanto, um caminho para a formação ética é vive-la na formação escolar, possibilitando aos/às discentes a vivência do senso de “responsabilidade de uma vida moral democrática” (WESTBROOK, 2010, p. 20 *apud* PADILHA HENNING, 2017, p. 70).

Para tanto, destaca o autor em voga que o/a docente deve ser ético/a em sua atividade de formador/a, sempre privilegiando o diálogo, a revisão de seus próprios conceitos, sendo sempre acompanhado/a pelo constante desejo de aprender. Destaca, ainda, que a formação humana não tem relação com um adestramento ou treino, mas, ao contrário, o/a docente deve estar sempre atento/a para não acabar moldando os/as educandos/as apenas, impondo suas verdades.

Padilha Henning (2017) encerra suas considerações dizendo que o ambiente de formação é uma excelente oportunidade para viver a pluralidade e nessa vivência fortalecer a ética de cada indivíduo presente na totalidade de indivíduos, como um esforço para uma convivência sempre melhor.

Ao chegarmos ao término desse referencial teórico, vimos, em suma que, no que concerne aos nossos direitos mais essenciais decorrentes da própria dignidade da pessoa humana, fica clara a importância dos DH, e de levar esse conhecimento aos sujeitos da pesquisa como um caminho que lhes permita, enquanto se formam para trabalhar ou aprimorar seu trabalho, se empoderarem e construírem por meio da cidadania ativa o fortalecimento da democracia e, assim, trilhar o caminho para a justiça social.

3 METODOLOGIA

Agora partimos para o capítulo sobre metodologia, que visa demonstrar o caminho percorrido para se chegar aos resultados da pesquisa, desde a decisão pelo tema, a hipótese/pressuposto que motivou a pesquisa, bem como a pergunta de pesquisa, passando pela decisão quanto aos sujeitos da pesquisa, delineamento do objetivo geral e dos objetivos específicos, bem como a base filosófica e método e tipo de abordagem que orientaram a pesquisa em seu percurso.

Encontramos nesse capítulo, ainda, o tipo de pesquisa quanto aos objetivos e procedimentos, a pesquisa do estado da arte e o tipo de pesquisa quanto aos procedimentos, passando pela explicação da triangulação utilizada, bem como do instrumento utilizado para produção de dados e pelos instrumentos de análise de dados adotados, com menção, ainda, por fim, ao produto educacional.

O tema do estudo desenvolvido e refletido no produto educacional trata de uma relação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os Direitos Humanos.

A **hipótese/pressuposto** inicial que motivou essa pesquisa é a ideia de que esses/as sujeitos/as não têm muita consciência/conhecimento sobre Direitos Humanos, o que busquei corroborar por meio da produção de dados a partir da aplicação de questionários. No entanto, o pacto que o IFSC havia assinado sobre Direitos Humanos, embora abandonado pelo Governo atual (SALDAÑA, 2019), já era um indício de que poderiam existir limitações no entendimento do que esse conceito engloba. Mediante a conclusão, com os resultados da pesquisa, de que essa percepção é insatisfatória, o produto educacional poderia contribuir para diminuir essa limitação.

A **questão** que norteia essa pesquisa é verificar quais são as percepções dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC a respeito dos DH, para apresentar-se proposta de EDH voltada a esses sujeitos visando sua formação integral.

Quanto à **justificativa**, a minha graduação em Direito me levou a querer pesquisar sobre algo que pudesse relacioná-la com o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Após diálogos e reflexões, influenciada também pelo Pacto sobre Direitos Humanos que o IFSC havia acabado de assinar, encontrei um

caminho para iniciar essa jornada.

A escolha dos/as **sujeitos/as da pesquisa** vem justamente do contexto do Mestrado, Educação Profissional e Tecnológica e, pelo fato de que, em razão da conhecida situação econômica e social precarizada da maioria dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes, eles/elas possivelmente desconheceriam esses direitos que são tão importantes. Provavelmente, porque é isso que pretendi esclarecer por meio da pesquisa empírica realizada.

Esse tipo de discussão, que não está diretamente relacionada com a profissão alvo desses/dessas estudantes, normalmente não é levado aos seus espaços de formação, o que dificulta sua formação plena enquanto sujeitos/as desses direitos e cidadãos/ãs.

A abordagem do problema por intermédio do produto educacional teve por objetivo buscar essa necessária conscientização, visto que essa formação plena é fundamental para todas as modalidades de educação, conforme acentuado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Esses/as sujeitos/as, atuantes na sociedade enquanto estudantes e em breve, enquanto profissionais, ou até mesmo aqueles que já trabalham e estão se aprimorando, precisam ter a compreensão acerca desses direitos tão importantes, que muitas vezes são mais acessíveis àqueles/as que seguem por uma formação universitária ou atuam em esferas diferentes da sociedade, como juristas e políticos/as, por exemplo.

Conhecendo os Direitos Humanos e reconhecendo-se como titular deles, espera-se que cada um/uma desses/as sujeitos/as possa sentir-se e ser mais valorizado/a, uma vez que a desvalorização é fator fortemente encontrado na formação profissionalizante e em seus/suas egressos/as.

Assim, o **objetivo geral** foi promover, através do produto educacional intervenção, em Roda de conversa, uma aproximação/discussão/reflexão entre/sobre Direitos Humanos e educação profissional no âmbito dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis, do IFSC, favorecendo a presença e a observância dos Direitos Humanos no recorte aludido.

Para tanto, atendendo aos **objetivos específicos**:

a) Realizei um levantamento documental e bibliográfico sobre o conceito

de Direitos Humanos, bem como sintetizei, através de pesquisa de estudos realizados, tendo como base o banco de teses e dissertações da Capes, o estado da arte da produção do conhecimento sobre Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica.

- b) Identifiquei, mediante aplicação de questionários, as percepções dos/as estudantes e docentes dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC sobre Direitos Humanos.
- c) Analisei os Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC, a fim de averiguar em que medida temáticas concernentes aos Direitos Humanos estavam ou não neles contempladas.
- d) Elaborei, desenvolvi e implementei um produto educacional do tipo intervenção, em Roda de conversa, com o intuito de favorecer a conscientização dos/as sujeitos/as da pesquisa acerca da importância da presença dos Direitos Humanos no recorte pesquisado (e na sociedade como um todo).
- e) Redigi e enviei à Direção Geral da Instituição pesquisada, mediante carta aberta, uma proposta de inserção de Educação em Direitos Humanos para os seus cursos técnicos subsequentes, com base nas reflexões e pesquisas realizadas, seus resultados e nas constatações decorrentes da aplicação do produto educacional.

O referido Produto está contemplado no encarte confeccionado, bem como a Carta Aberta direcionada à Direção Geral da Instituição pesquisada, contendo a proposta mencionada.

Caracterizando a pesquisa do ponto de vista dos procedimentos metodológicos adotados, a mesma teve **base filosófica fenomenológica**, pois a partir de um movimento consciente de captar, por meio da vivência, os fenômenos apresentados pelos/as sujeitos/as da pesquisa, também considerada a vivência humana destes/as, uma vez que se baseia na sua percepção sobre uma temática, pretendi, suspendendo ideias pré-concebidas sobre o assunto, mesmo conclusões científicas ou filosóficas, chegar à essência desses fenômenos, ou seja, encontrar o sentido dos fatos que aparecerão durante a pesquisa, pois o que importa não é o

fato em si mesmo, mas o seu sentido (CAVALCANTI, 2014).

A validade e universalidade do conhecimento assim concebido, de acordo com Cavalcanti (2014), está na intersubjetividade, o que significa, no campo da pesquisa, que:

[...] a verdade do fenômeno não é a minha interpretação individual, subjetiva e isolada enquanto pesquisador, ela é apenas uma percepção, uma perspectiva, que iluminará junto com outras perspectivas de outros sujeitos, outros pesquisadores, o fenômeno estudado (CAVALCANTI, 2014, p. 993).

O método de abordagem adotado foi o indutivo, visto que o cerne do trabalho partiu da identificação de casos específicos, a percepção de cada sujeito/a pesquisado/a, para se chegar a uma conclusão mais ampla, ou seja, as percepções do conjunto dos/as sujeitos/as sobre os Direitos Humanos, ainda que não houvesse homogeneidade, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 28): “No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações”.

Com os fenômenos captados e a compreensão de suas causas, pude comparar esses dados e, assim, encontrar as relações entre eles (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A **abordagem da pesquisa foi qualitativa**, visto que suas etapas não possuíam uma sequência tão rígida nem eram divididas de modo tão estanque, até mesmo porque havia a liberdade de, com base nos resultados que foram sendo encontrados, haver alteração de expectativas prévias e caminhos já pensados. Até mesmo a necessidade de maior aprofundamento teórico e de seus rumos deu-se em razão do processo de desenvolvimento da pesquisa e dos estudos (TRIVIÑOS, 2010).

Explica Triviños (2010) que, na pesquisa qualitativa, não há preocupação sobre o número de variáveis que podem resultar desse processo, e ainda permite que se utilize “recursos aleatórios para fixar a amostra” (p. 132). Nessa abordagem, é possível que o pesquisador decida,

[...] intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra (Triviños, 2010, p. 132).

O **tipo de pesquisa, quanto aos seus objetivos, foi exploratória**, pois foi um caminho de busca de mais informações sobre o assunto investigado, “possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Sobre o **tipo de pesquisa, quanto aos seus procedimentos**, em relação às fontes de papel, foi **bibliográfica e documental**, que se diferenciam porque:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Foram realizadas leituras de bibliografias de autores/as que debatem a temática estudada, legislações e documentos pertinentes, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos, que também fizeram parte da materialidade da pesquisa.

No que diz respeito ao **estado da arte**, em pesquisa à base de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelas palavras “Direitos Humanos Educação Profissional”, apareceram cerca de 2.900 resultados. Os títulos foram todos lidos. Aqueles que poderiam apresentar maior relação com a presente pesquisa foram analisados com um pouco mais de profundidade a partir da leitura do “Resumo” e das “Palavras-chave”. Desse trabalho, foram selecionados cerca de 40 artigos, uns mais diretamente relacionados com este trabalho e outros de modo mais indireto.

Três deles foram selecionados para um diálogo na fundamentação teórica desta pesquisa, pois entendi que complementam ou reforçam questões importantes do que é trabalhado na aludida fundamentação: “A Reforma do Ensino Médio e os Interesses de mercado na política educacional” (FRIZZO, 2016), “Educação em Direitos Humanos em comunidades em recuperação após grandes crises sociais: lições para o Haiti” (MARTIN, 2011) e “Sentido Ético da Formação: implicações escolares” (PADILHA HENNING, 2017).

Quanto ao tema específico deste trabalho, que faz uma relação entre os Direitos Humanos e os/as alunos/as de cursos técnicos profissionais subsequentes especificamente, nada foi encontrado.

Quanto ao **tipo de pesquisa, no que concerne aos seus procedimentos** em relação aos dados fornecidos por pessoas, foi **pesquisa de campo**, sendo:

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Para obter maior profundidade e qualidade no trabalho, fiz a **triangulação** de tipos de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com base nos ensinamentos de Camillo (2017), que foram relacionados entre si para que eu pudesse considerar mais ângulos sobre o que foi pesquisado, reduzindo as possibilidades de viés; além de triangulação de sujeitos – alunos/as e docentes dos cursos técnicos profissionais subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC; e, ainda, triangulação de dados – produzidos a partir da aplicação dos questionários e a partir do olhar e interpretação em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Visando investigar as percepções dos/as sujeitos/as de pesquisa sobre Direitos Humanos, e por tratar-se de pesquisa empírica, adotei como **técnica ou instrumento de produção de dados o questionário**, que em algumas perguntas apresentou-se fechado e em outras, aberto, dando liberdade ao/à sujeito/a da pesquisa para se expressarem com sua escrita.

Segundo Triviños (2010), qualquer instrumento de pesquisa pode ser utilizado tanto para a abordagem qualitativa como para a quantitativa. Até mesmo o questionário fechado,

[...] de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães de vila etc.) (p. 137).

Os/As **sujeitos/as da pesquisa, universo ou grupo amostral** pesquisado e atingido pelo produto educacional foram os/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes do Campus Florianópolis do IFSC, que já cursaram o ensino médio e decidiram obter essa modalidade de formação. No entanto, também foi aplicado questionário a alguns/algumas docentes que ministram aula para esses/essas alunos/as, no intuito de obter melhor compreensão do contexto em que os sujeitos

da pesquisa estavam inseridos/as.

Quanto aos/às alunos/alunas dos cursos técnicos subsequentes, **delimitando esse grupo amostral**, foram pesquisados/as os/as alunos/as dos cursos presenciais, desconsiderando o curso por ensino a distância, Curso Técnico em Informática para Internet, para se manter uma linearidade; desconsiderando sujeitos menores de 18 anos, visto que representam apenas cerca de 9% do total, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018) e a presente pesquisa tem maior enfoque na realidade dos/as jovens adultos/as; e focando nos discentes das penúltimas etapas dos cursos, quando possível, pois mais envolvidos/as com a instituição do que aqueles/aquelas que das primeiras etapas, e mais presentes e focados/as na instituição do que aqueles/aquelas das últimas.

Estimei, inicialmente, que a pesquisa seria respondida por cerca de 100 alunos/as e 5 docentes, em número menor que o quadro total de docentes por curso, pela possibilidade de alguns/algumas atuarem em mais de um curso. A pesquisa foi respondida por 144 discentes e 35 docentes. Todos/as os/as maiores de 18 anos foram convidados/as a participar, mas foi esclarecido que poderiam escolher sem problema/melindre algum, se desejavam ou não participar, bem como poderiam se retirar dela, após terem concordado participar, sem prejuízo algum. Os sujeitos tiveram essa liberdade, que fez parte de alguns **cuidados éticos** que eu tive e assumi para com a pesquisa e seus/suas sujeitos/as. Para tanto, foi utilizado, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE, e coloquei-me à disposição dos sujeitos para dirimir quaisquer dúvidas, durante todo o processo de pesquisa, por telefone e e-mail. Acrescento que, no tocante aos cuidados éticos, o presente projeto foi submetido à Plataforma Brasil, conforme Certificado de apresentação para apreciação ética, doravante CAAE, n. 88278818.1.0000.0121, e aprovado pelo parecer n. 2.878.955.

Sobre os **instrumentos de análise de dados**, foram adotadas a **análise do discurso** e **análise de conteúdo**. A **análise do discurso**, de acordo com Flick (2009) “[...] concentra-se no contexto, na variabilidade e nas construções presentes no texto, e, por fim, nos repertórios interpretativos utilizados nos textos” (FLICK, 2009, p. 303). Nesse sentido, foram analisados os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre Direitos Humanos, depreendendo-se as categorias que mais se sobressaíram nas falas e fazendo uma interpretação do produzido à luz do

referencial teórico da pesquisa.

Quanto à **análise de conteúdo**, pensada neste caso para a análise dos PPCs, aduz Triviños (2010), considerando os ensinamentos de Bardin (1977), que “se presta para o estudo ‘das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências’ e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (p. 159-160).

Trata-se de um método formado por uma sequência de técnicas que permitem vislumbrar as “condições de produção/recepção [...] das mensagens” (BARDIN, 1977 *apud* TRIVIÑOS, 2010, p. 160). Essa sequência é formada pelas etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise é a organização do material que será analisado, o que envolve escolhas. Na descrição analítica, inicia-se um aprofundamento nos estudos do material organizado, norteado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (TRIVIÑOS, 2010). Na fase de interpretação referencial, por fim, é feita uma relação do que foi estudado até então acerca do material com outros aspectos que possam “desvendar o *conteúdo latente*” (p. 162), no sentido de “descobrir ideologias, tendências, etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico” (p. 162).

No que diz respeito ao **produto educacional**, em atendimento ao Documento da Área de Ensino da Capes (BRASIL, 2018), fiz uma **intervenção** com cerca de 15 alunos/as reunidos/as de modo preferencialmente heterogêneo em relação às suas características e opiniões a respeito do tema, para uma melhor experiência, com foco na questão de Direitos Humanos que mais apareceu como um problema durante as pesquisas, a ideia de que os Direitos Humanos servem para proteger injustamente criminosos/as.

A **Intervenção** ocorreu pela metodologia de **Roda de Conversa** e teve os seguintes elementos: exposição do que são os Direitos Humanos, incluindo conceito, história e documentos legais importantes; sensibilização dos sujeitos com a exibição de vídeo ou depoimento de sujeitos que vivenciam de algum modo dificuldades relativas ao desrespeito aos Direitos Humanos; abertura de espaço para que os/as alunos/as pudessem fazer suas colocações, colocar suas dúvidas e trazer ideias de solução para os problemas de desrespeito aos Direitos Humanos que se

sobressaíram nesse processo, como um estímulo ou provocação para que se entendam como agentes de promoção desses direitos também, e como momento de reflexão sobre a importância e os caminhos para o exercício da cidadania plena.

Ao concluirmos o capítulo sobre a metodologia, podemos ter mais clareza sobre o modo como a pesquisadora foi chegando aos resultados da pesquisa, os quais são demonstrados no capítulo que segue.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O presente capítulo traz a análise dos dados que constituíram a materialidade dessa pesquisa. O instrumento de análise de dados adequado para, com base nos questionários aplicados, encontrar os resultados pertinente à pesquisa é a Análise de Discurso, aqui referenciada em Orlandi (2015), pois a questão que desencadeia a análise diz respeito a identificar qual a percepção dos/as estudantes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis, sobre DH, assunto complexo, que envolve sentimentos, discordâncias, forte carga ideológica, como visto no quadro teórico, que influenciam as percepções dos/as sujeitos/as, e assim requer um instrumento de análise de dados que considere todos esses aspectos.

Um passo importante para iniciar a análise dos dados pela Análise de Discurso é ter um Dispositivo Analítico, que se unindo à metodologia geral de análise de discurso chamado Dispositivo Teórico, o individualiza, dando direcionamento a uma pesquisa específica. O Dispositivo Analítico é formado pela questão que desencadeia a análise, pela finalidade da análise e pela natureza do material.

Para definir o Dispositivo Analítico e dar melhor direcionamento à análise, e assim buscar deslocar-me da influência que a ideologia também tem sobre todo/a analista de discurso na função de intérprete, passo a esclarecer esse direcionamento.

A questão da pesquisa foi pensada originalmente em apenas um viés: o conceito de DH. Mas enquanto elaborava o questionário, fui notando que era uma importante oportunidade para compreender mais amplamente a respeito de um dos principais objetivos da pesquisa, a percepção dos DH para referidos/as sujeitos/as.

Ao reler as perguntas e ler as respostas do questionário elaborado para a produção de dados, iniciando o processo de análise dos dados, notei que são finalidades da pesquisa com esses/as sujeitos/as, verificar: conhecimento conceitual, que é o nível do conhecimento ou desconhecimento desses/as sujeitos/as sobre o conceito formal de DH, presente em documentos e estudos; percepção, ou seja, qual a opinião deles sobre DH, como se sentem a respeito; e conhecimento da dinâmica do local da pesquisa, ou seja, como percebem os DH na instituição pesquisada.

A pesquisa com os/as discentes da amostragem escolhida dos cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis, teve 144 respostas. Antes de adentrar na verificação de seus conhecimentos e percepções sobre DH, cabe compreender de que lugar falam esses/as sujeitos/as: onde moram, qual sua formação, renda, raça, entre outros fatores que permitem uma contextualização importante, pois o contexto de um/a sujeito/a está relacionado com sua formação, com suas ideologias.

Conforme Orlandi (2015), a posição da qual o sujeito fala também significa para a análise do discurso. O sujeito discursivo é uma posição. A interpretação muda se uma mulher fala da posição de mãe, de professora, de atriz etc. O autor destaca que esse/a sujeito/a tem sua posição também histórica. Na Idade Média, por exemplo, a posição dos/as sujeitos/as na sociedade, em geral, era o de sujeito/a religioso/a, explicitamente subordinado à religião. Hoje essa posição é de sujeito/a de direito, aparentemente livre em suas escolhas, mas que é o/a sujeito/a do capitalismo, com uma liberdade aparente, estando submetido ao Estado, às Leis e às cifras. É uma submissão menos visível porque preserva a ideia de autonomia, liberdade.

Sobre ideologia, cabe mencionar que se trata de ponto de destaque na Análise do Discurso a ser sempre considerado, afinal, todos e todas temos ideologias, e mais do que isso, ela faz parte do que nos constitui. Assim, é importante compreendê-la melhor ao fazermos a análise do discurso.

Ideologia é a forma pela qual vemos tudo, que para nós são evidências. Assim, sabendo que nossas evidências estão influenciadas por ideologias (formas de ver tudo), essas evidências precisam ser desconstruídas para que possamos considerar outras visões, e nosso próprio engano. Sendo nossas interpretações influenciadas por nossas ideologias, a análise do discurso trabalha com a problematização da própria interpretação.

Visando essa problematização:

[...] num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente (ORLANDI, 2015, p. 79).

A ideologia está relacionada com a fala porque é por meio desta que se manifesta, e tem relação com a história porque esta afeta a formação da nossa ideologia, ou seja, o nosso imaginário. Sobre esse ponto, há um esquecimento que é o que o autor chama de esquecimento ideológico, que significa que temos a ilusão de que somos a origem do que pensamos e falamos. Ainda que haja singularidade na maneira como a história nos afeta, não somos o início dela.

Prova da constante presença da ideologia é o fato de que não há sentido sem interpretação. No movimento de interpretação, o sentido aparece como evidência, como se já estivesse sempre lá, negando a interpretação realizada. O sentido não existe em si, é determinado pelas posições ideológicas, em determinada conjuntura sócio-histórica, que determina o que pode e o que deve ser dito. A evidência do sentido, aquilo que tomamos por real, na verdade é um efeito ideológico, e não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção. O apagamento da interpretação é um mecanismo ideológico.

A evidência é a des-historicização, é o imaginário esvaziado de sua historicidade, perdendo a relação com o real. A ideologia é o imaginário baseado em evidências, e as evidências não estão sustentadas na historicidade. As evidências devem ser ultrapassadas para se encontrar o real que a ideologia esconde.

Ao produzir evidências, a ideologia coloca o homem/a mulher na relação imaginária com suas condições materiais de existência. Por constituir os sentidos, a ideologia faz parte da constituição dos/as sujeitos/as. É pela ideologia que o/a sujeito/a significa, e ele/a precisa significar para existir. Não há discurso sem sujeito/a, nem sujeito/a sem ideologia. Portanto, não há discurso sem ideologia.

Por fim, cumpre acrescentar, segundo Orlandi (2015), que até mesmo a literalidade é uma impressão de transparência do texto, e o/a analista deve demonstrar sua opacidade. Prova disso, acrescento, é que pessoas muito literais na forma de compreender as comunicações, não possuem tanta facilidade para notar ironias, gerando uma interpretação errônea do que de fato pretendeu-se comunicar.

Os resultados da pesquisa aplicada por meio de questionários, bem como a aplicação do Produto Educacional foram expostos mais detidamente do encarte anexo a essa Dissertação, onde adentrei questões relativas mais especificamente aos DH para, verificando o texto escrito à luz do método de Análise de Discurso, observar paráfrases, polissemias, metáforas e os não-ditos, como o que é

pressuposto, o que está subentendido, e outras formas de silêncio, como aquela que complementa o significado do dito e aquela que se refere ao que é proibido dizer, à censura, para enfim organizar as formações discursivas dos/as respondentes, nos moldes do que ensina Orlandi (2015).

No entanto, sem a necessidade de operar as fases da análise do discurso de forma estanque, assim que essas formações discursivas foram encontradas, já foram observadas as possíveis ideologias por trás dessas formações, considerando o contexto histórico e social em que vivemos, a posição da qual o/a sujeito/a fala, o contexto do questionário e, também, já fiz o cotejo com a teoria que embasa o presente trabalho, capaz de embasar também a análise, de iluminá-la, direcioná-la, e unir reflexões, consoante as lições de Orlandi (2015).

Sabendo que ideologias são parte constituinte de todos os sujeitos e se baseiam em ilusórias evidências (ORLANDI, 2015), assim, é necessário considerá-las ao interpretar os discursos. Como estão relacionadas ao nosso contexto social e posição de fala, é importante analisar o perfil dos/as sujeitos/as da pesquisa para compreender sua influência nos resultados.

Os dados produzidos foram agrupados em categorias de análise (ORLANDI, 2015), conforme organizado nos subitens da sequência do texto. Inicialmente será tratado do lugar de fala dos/as sujeitos/as, nas categorias “gênero e raça” e “faixa etária, condições sociais e culturais”. Na sequência, adentraremos especificamente nas percepções dos/as sujeitos/as pesquisados/as sobre DH, considerando as categorias “O que pensam, sentem e conhecem sobre Direitos Humanos”, “Como percebem os Direitos Humanos no IFSC Campus Florianópolis”, “A prática em sala de aula” e a “Situação específica de cada curso”, oportunidade em que será tratada a “Análise dos PPCs dos curso” e, por fim, a “Análise das questões sobre a realidade cotidiana em sala de aula”.

Para tornar essas categorias mais claras, apresento o quadro que segue:

Quadro 2 – Esquematização das categorias de análise dos dados produzidos

De onde falam os sujeitos da pesquisa	Gênero e raça	
	Faixa etária, condições sociais e culturais	
Percepções sobre os Direitos Humanos	O que pensam, sentem e conhecem sobre Direitos Humanos	
	Como percebem os Direitos Humanos no IFSC Campus Florianópolis	
	A prática em sala de aula	
	Situação específica de cada curso	<i>Análise dos PPCs dos cursos</i>
<i>Análise das questões sobre a realidade cotidiana em sala de aula</i>		

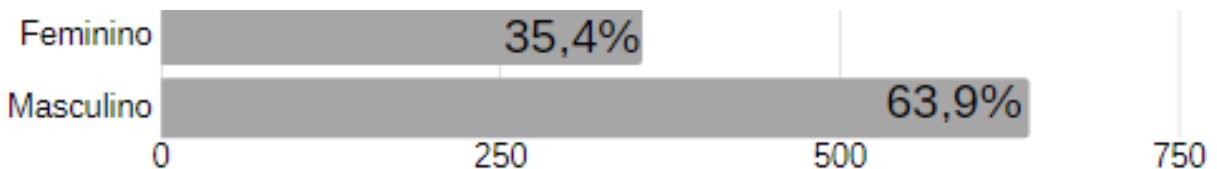
Fonte: da autora, 2019

4.1 De onde falam os/as sujeitos/as da pesquisa

4.1.1 Gênero e raça

Há muito mais sujeitos do sexo masculino do que do feminino.

Gráfico 1 – Distribuição de gêneros nos Cursos Técnicos Subsequentes pesquisados



Fonte: da autora, 2019.

Há cursos em que a grande maioria são homens, como o Curso Técnico em Eletrotécnica, o Curso Técnico em Mecânica e o Curso Técnico em Eletrônica, e outros em que são as mulheres, como no Curso Técnico em Enfermagem.

Reconhecidas pela atuação em atividades sociais, as mulheres conseguiram algum espaço para exigir educação para si e suas filhas, no contexto de árduas lutas pela sua cidadania efetiva ao longo da história mundial. Mas as profissões que se abriram para elas foram aquelas pensadas como extensão das atividades maternas e domésticas, relacionadas a virtudes como afetividade e devoção incondicional, como professoras, pedagogas e enfermeiras, relacionadas sobretudo ao cuidado

(PINSKY, 2012). Vale salientar, dessa forma, que ainda há muito o que se avançar na direção da tão almejada igualdade de gênero, sobretudo no acesso à Educação e na igualdade em relação à pesquisa e ao trabalho, dado que é possível a constatação de que ainda existem áreas do conhecimento predominantemente masculinas – a das ciências exatas, como aludido – enquanto que outras, que envolvem o cuidado, ainda contam com a maior presença de mulheres¹².

Após a 2ª Guerra Mundial, doravante 2ª GM, elas conquistaram mais espaço nas universidades, mas o mesmo não se deu nas áreas técnicas e científicas. As mulheres vêm ampliando seus espaços, mas ainda há muita falta de reconhecimento, discriminação e segregação profissional (PINSKY, 2012), o que ilustro pela fala de sujeitos da pesquisa, um/a estudante e um/a docente:

Já me senti vítima por ser mulher e ter meu trabalho em equipe desmerecido, e já presenciei colegas agindo com preconceito se um homem fosse gay, me senti coagida naquele momento, porém depois muito triste com aquela situação que reflete exatamente como é a nossa sociedade. Não busquei resolver a situação, pois são todos machistas e não aceitariam uma opinião, porém espero que todos eles tomem consciência.

Sou mulher, sofro preconceito diário em relação às minhas capacidades de realização dentro e fora da sala de aula. Meus colegas e alunos são em sua maioria homens. Eu persisto, insisto que mais do que fazer café, eu posso e sou capaz de desenvolver meu trabalho com competência.

Há muito mais sujeitos brancos do que negros, pardos, amarelos ou indígenas. São 72,5% de estudantes brancos/as.

¹² Para leitores/as que queiram aprofundar seu conhecimento sobre o assunto:

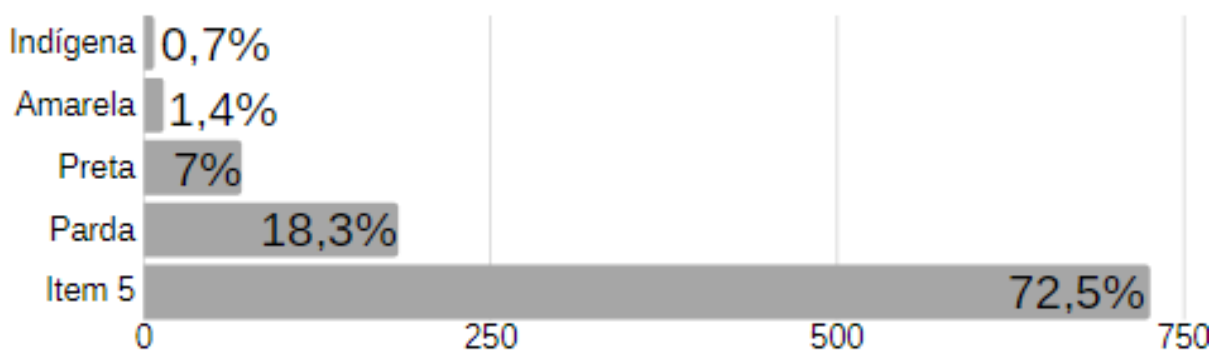
ALBORNOZ, Suzana. **As mulheres e as mudanças nos costumes**: ensaios da igualdade e da diferença. Porto Alegre: Movimento; Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2008.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades**: limites da democracia no Brasil. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

Gráfico 2 – Distribuição de raça nos Cursos Técnicos pesquisados

Fonte: da autora, 2019.

Vivemos tempos em que as discriminações por gênero, raça, parecem estar mais presentes, intensificadas, e a colocação de um/a dos/as discentes pesquisados/as, negro/a, demonstra como isso tem impactado aqueles/as que sofrem preconceitos¹³:

Achei uma pesquisa bem interessante, num ano tão conturbado quanto este, é preciso falar mais com as pessoas sobre os direitos que elas tem, e não ouvir calados esses abusos e agressões que sofremos todos os dias, eu como negro já sofri muito preconceito e sei que um dia nosso País pode mudar isso.

A EPT, enquanto uma importante modalidade de Educação, se apresenta também como um distinto espaço para refletir sobre o contexto – tanto histórico quanto dos/as sujeitos/as envolvidos/as, como ressaltam Freire e Batista (2016). Nessa reflexão, podemos concluir que essa educação, além de qualificar para o trabalho, deve ser capaz de preparar o/a educando para a cidadania, consoante a LDB/96 e a CF/88.

Ao vermos que há uma disparidade sobre quem acessa essa formação, isso antes mesmo de adentrar sobre o modo como essa formação ocorre, já notamos a distância entre esse ideal e a realidade, que está polarizada entre a “cidadania de poucos/as, dos “cidadãos de bem” e a sub-cidadania da maioria dos trabalhadores” (ARROYO, 2018, p. 3). Perfeitamente adequando ao caso está a colocação de Arroyo (2018) de que nas relações de trabalho e na educação profissional há ainda um “padrão racista, sexista, classista” (p. 7), em razão do qual não vê como igualmente sujeitos/as de direitos, mulheres, negros e negras, entre outros.

¹³ No Brasil, chegou-se ao ponto de eleger um Presidente da República cujo discurso se apresenta calcado no preconceito, no racismo, na discriminação, na misoginia.

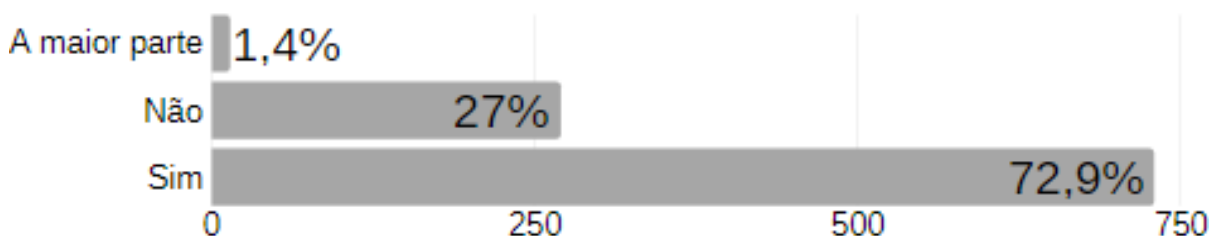
Reforça-se, nesses casos, a importância desses/as sujeitos/as saberem-se sujeitos/as de DH, visto que inseridos/as em grupos de vulneráveis, historicamente marginalizados/as (OLIVEIRA, 2016).

4.1.2 Faixa etária, condições sociais e culturais

Os/As sujeitos/as são, em sua maioria, jovens adultos, com idade entre 20 e 40 anos. Fatores como renda e escolaridade se mostraram precários, o que gera dificuldade de contato com o conhecimento, dificultando a consolidação do senso crítico, a emancipação e a cidadania. Mesmo excetuando quem está em atividade que presumivelmente paga menos, como estágio, cerca de metade ganha entre nada e até 3 salários mínimos. Quase 75% sempre ou quase sempre estudou em escola pública, notoriamente de menor qualidade no país e, mesmo a maioria sendo de jovens adultos/as, mais de 60% desses/as sujeitos/as está tendo sua primeira formação após o ensino médio somente agora.

Sempre estudou em escola pública?

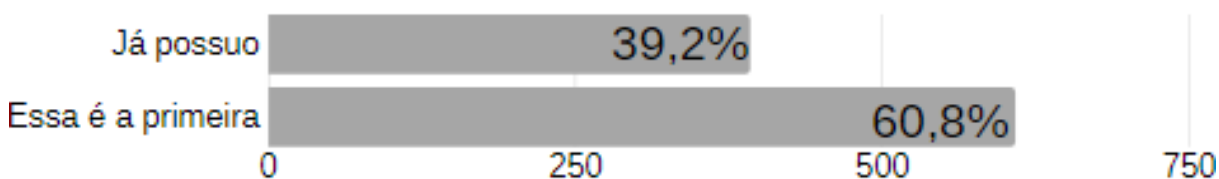
Gráfico 3 – Respostas sobre quem sempre estudou em escola pública



Fonte: da autora, 2019.

Você já possui alguma outra formação após o ensino médio ou essa é a primeira?

Gráfico 4 – Respostas sobre quem já possui outra formação após ensino médio



Fonte: da autora, 2019.

Apesar dos dados destacados serem maioria, nota-se também a presença de uma certa heterogeneidade em relação à renda, idade e escolaridade, o que acaba por enriquecer os dados da pesquisa e as trocas entre os/as sujeitos/as para aplicação do Produto Educacional.

O percentual de adultos/as jovens encontrados/as não difere muito dos 76,3% encontrados como resultado de consulta na Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2018), aqueles/as que estão entre 20 e 40 anos, conforme Kreling (2010) e Marques, Lima e Ciconet (2011), apesar de não ser este um parâmetro rígido, pois não é só a idade que define essa condição, assim como ensina Camillo (2014, s.p.), segundo a qual, dados como questões sociais, culturais e econômicas também devem ser considerados.

Unindo os fatores idade, escolaridade e renda, assim como colocou Arroyo (2018), um/a dos/as educandos/as mais característicos da EPT são os/as jovens-adultos/as “trabalhadores/as embobrecidos/as, desempregados/as, à margem do desenvolvimento” (p. 9-10).

São sujeitos/as em geral com foco no mundo do trabalho, sendo esse um fator que os afasta ainda mais da possibilidade de receberem EDH. É nesse sentido que Carlos Artexes Simões (2010) destaca um dos fatores que diferenciam as juventudes: classe social. Os/as jovens em condições de pobreza precisam entrar no mercado de trabalho mais cedo, dificultando seu acesso a uma formação integral continuada.

A juventude passa pela insegurança de seu momento de transição, e a juventude empobrecida tem inseguranças acrescidas, como a aceleração do tempo em função da tecnologia e da globalização, transformando o futuro em um risco. Para a elite, no entanto, essa instabilidade já aparece como campo de possibilidades, pois sua condição social e financeira lhe permite mais espaço e tempo para pensar e criar (LECCARDI, 2005).

Esses fatores, e ainda a fácil descartabilidade das coisas e dos relacionamentos, como consequência dos interesses capitalistas em uma mentalidade consumista, que enfraquece as relações, os vínculos e a união da sociedade e dos/as trabalhadores/as por seus direitos (BAUMAN, 2011), reforçam a necessidade de inserir a EDH nos cursos técnicos subsequentes, como

possibilidade de levar até esses/as sujeitos/as reflexões às quais dificilmente teriam acesso de outro modo.

Enquanto buscam uma profissionalização para encontrar segurança nesse contexto, recebem uma formação cidadã, afinal, conforme já assinalado fartamente neste trabalho, é papel da educação também o preparo para o exercício da cidadania, conforme a CH e a DUDH. Sobre isso, a resposta de um/a discente: *“Muitas vezes é relegado ao esquecimento, devido a outros problemas que são muito mais prementes, como a sobrevivência”*.

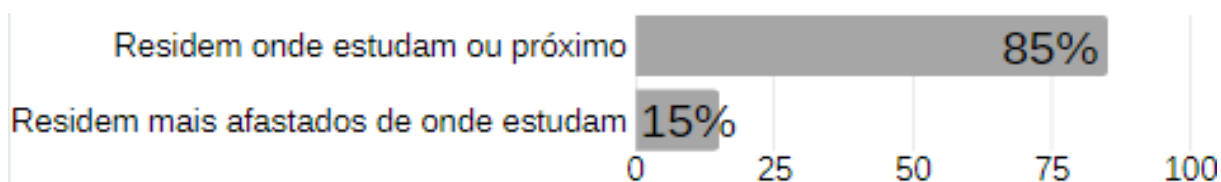
E acrescento que, na verdade, a luta pela sobrevivência está completamente relacionada aos DH também. Assim, é preciso reforçar uma cultura em DH, para não perdemos o que já foi conquistado, e refletir sobre a criação do mal, como no Holocausto, para que não nos falte um mínimo de senso crítico e político (MAZZUOLI, 2018). Por isso é importante focar em uma educação humanista, para além da formação para eficiência técnica puramente, que possa contribuir para a interpretação crítica da realidade, sendo a EDH um instrumento imprescindível para esses fins (GORCZEVSKI, 2015).

É dessa forma que esses/as sujeitos/as ganharão a possibilidade de passar de vítimas a agentes na sociedade (MARTIN, 2011), consoante uma das finalidades da EDH expressas em lei: “promover a educação para a mudança e transformação social” (BRASIL, 2012, art. 3º, *caput*)”.

Ilustra bem a associação desses resultados à pouca oportunidade de conhecimento sobre DH, visão de contexto e senso crítico, a fala de um/a discente questionado/a:

Como já mencionei anteriormente, tive experiência própria, e acredito nesta causa e acho justificável, pois a desigualdade social é tremenda neste país, o povo muito fraco de cultura. Infelizmente. Eu sou um exemplo, após quase 20 anos de trabalho e profissionalismo, somente consegui uma oportunidade de ter uma formação, graças ao IFSC.

Por fim, a situação mostra-se mais favorável quando se nota que quase 85% dos/as discentes pesquisados/as residem na mesma cidade em que estudam ou em cidade muito próxima, ou seja, Florianópolis e São José, respectivamente.

Gráfico 5 – Onde residem os/as discentes pesquisados/as

Fonte: da autora, 2019.

Talvez isso seja mais reflexo da expansão do IFSC ocorrida há alguns anos, demonstrando sua importância social.

4.2 Percepções sobre os Direitos Humanos

Iniciando-se agora o diálogo com as respostas sobre as percepções a respeito dos DH, é possível concluir que é fundamental trazer EDH para os Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC, Campus Florianópolis, para que possam ter uma formação integral, *omnilateral*, que favoreça o exercício do senso crítico, auxiliando na promoção da emancipação e protagonismo na sociedade como cidadãos/ãs.

4.2.1 O que pensam, sentem e conhecem sobre Direitos Humanos

Praticamente todos/as, entre docentes e discentes, sabem mais sobre DH pela mídia que por outros meios, como pela educação. Sabe-se que as informações que vêm da mídia muitas vezes são distorcidas ou rasas¹⁴.

Gorczewski (2015) destaca que valores são aprendidos na sociedade por diversos meios além da escola, como redes sociais, meios de comunicação e grupos

¹⁴ Podemos acrescentar aqui um dos preceitos da pós-modernidade, que é a pós-verdade, segundo a qual não teríamos uma verdade, mas cada um e uma teria a sua verdade. Isso traz em seu bojo alguns problemas, como as *fake news*, as quais, inclusive, têm influenciado no rumo de eleições em países como os Estados Unidos, com a eleição de Donald Trump, e no Brasil, com a eleição de Bolsonaro. Se houver interesse em ampliar os conhecimentos sobre o assunto, seguem algumas referências:

ALEXANDER, Jeffrey. **Vociferando contra o Iluminismo**: a ideologia de Steve Bannon. Revista Sociologia & Antropologia, v. 8, n. 3, p. 1008- 1023.

FORTUNATI, Leopoldina. **Media between power and empowerment**: can we resolve the dilemma?. The Information Society, 30: 169-183, 2014.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação**. Educ. Soc., Campinas, v.29, n.104, 2008.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

sociais, e por isso seria importante unir todas essas esferas para promover os DH, desconstruir distorções, como a crença de que só servem para proteger bandidos/as, o que, aliás, foi apontando em grande medida pelos/as sujeitos/as da pesquisa.

Infelizmente, é difícil podermos contar com essa união. Importante pensar também em uma conscientização de que as informações da mídia não são seguras. Um exemplo é a reação da mídia sobre o terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) porque algumas de suas propostas iam contra seus interesses, como visto no referencial teórico (RAMOS, 2018).

Essa questão aparece na própria fala de alguns sujeitos, mesmo daqueles que antipatizam com DH:

Confesso que sei mais sobre direitos humanos pela mídia, não pelo IFSC.

Gostaria de saber mais sobre o assunto, pois pela mídia só vemos ou ouvimos falar quando há intervenção em caso de crimes, geralmente a pedido da defesa e nem sempre das vítimas.

Muito bacana o tema. Sugestão é não focar apenas em direito de presidiários ou criminosos, pois na atual conjuntura que o país vai vivenciar nos próximos anos, este tema não ganhará a real importância que deve ter. Focar no tema de forma global, tentando desmistificar o que infelizmente a imprensa está fazendo. "Direitos Humanos só serve pra proteger bandido"

No que diz respeito à **empatia**, talvez o distanciamento de certas realidades, independente de acesso à informação, possa gerar desconhecimento ou falta de sensibilidade, empatia. Cerca de 21% entre docentes pesquisados/as, a maioria homens brancos acima de 41 anos, com mestrado ou doutorado e renda acima de R\$ 10.000,00, não simpatizam com DH.

Esse estarrecedor percentual motivou a sugestão, contida no produto educacional do tipo Carta Aberta, presente no Encarte, de que os/as docentes desses cursos pesquisados tenham formação continuada em DH/EDH, pois não poderão contribuir na formação dos/as estudantes sobre esse tema se não simpatizam com o mesmo.

Sentir o desrespeito aos DH ou ter mais vivência com eles pode gerar essa sensibilidade. Talvez por isso todos/as discentes pesquisados/as do Curso Técnico em Enfermagem simpatizam com DH, único caso de unanimidade.

A empatia apareceu muito mais entre estudantes que simpatizam com DH:

Eu espero um mundo de igualdade, sem preconceito aqui no Brasil.

É algo que é bom para todos.

Creio que discutir este assunto é a esperança para todos viverem da forma que merecem, como humanos. Todos nós somos responsáveis pelo bem-estar de todos e os Direitos Humanos é a base de qualquer sociedade com qualidade de vida, superando e entendendo as diferenças sociais.

Sentimentos de empatia com o próximo, amor com o próximo, esperança de um futuro melhor para todos nós, juntos como humanidade.

Me sinto bem sabendo que de alguma forma todas as pessoas têm o direito de ter a mesmas possibilidades.

Resgatando o visto no referencial teórico, na EDH, conforme sugestão de Chust (2007 *apud* GORCEVSKI, 2015), uma das etapas de educação é a sensibilizadora. A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de DH, aprovada em 2011 pela Assembleia Geral da ONU, também menciona a sensibilização (MAZZUOLI, 2018), bem como o Manual sobre metodologia da formação em DH do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) (NAÇÕES UNIDAS, 2000).

Na aplicação do Produto Educacional a sensibilização foi realizada com momentos lúdicos, com vídeos, imagens, cores, e com a consideração de suas significações que emergiram do compartilhamento de suas vivências, que nortearam os pontos de ação sensibilizadora, consoante um dos Princípios da EDH presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Um dos fundamentos legais que validam a existência de uma EDH é a necessidade de uma formação ética, capaz de sensibilizar ou conscientizar os/as educandos/as sobre valores humanizadores (BRASIL, 2013a). Para alcançar o objetivo dos DH, que é a dignidade da pessoa humana, a EDH visa que os/as educandos/as desenvolvam “sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana” (BRASIL, 2013a, p. 503).

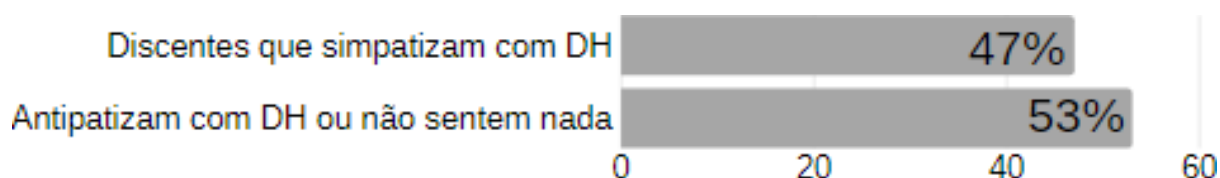
A escola, como lugar social, de convivência, tem por isso um grande potencial para viver a pluralidade e, nessa vivência, fortalecer a ética de cada indivíduo presente na totalidade de indivíduos, como um esforço para uma convivência sempre melhor. Mas essa formação para os valores éticos não pode ser um adestramento para obtenção de sujeitos/as conformados/as. Deve haver ação e

esclarecimento, para que não haja passividade, omissão, e assim, continuação do que deve ser alterado (PADILHA HENNING, 2017).

Para Adorno (2000 *apud* PADILHA HENNING, 2017), uma pessoa apenas bem formada em relação aos conteúdos, mas não em relação aos valores, não garante “ações éticas e humanizadoras (p. 89).

Entre os discentes, em torno de 47% simpatizam com DH. Os demais praticamente dividem-se entre aqueles que antipatizam ou dizem não sentir nada sobre o assunto, muito embora, muitos destes últimos casos são de pessoas que antipatizam tanto que preferem dizer que não sentem nada.

Gráfico 6 – Simpatização dos/as discentes pesquisados/as com DH



Fonte: da autora, 2019.

Sobre o conhecimento acerca do assunto, muito poucos/as sujeitos/as conseguiram apresentar uma definição um pouco mais satisfatória de DH ou uma visão crítica e contextualizada sobre eles, e a grande maioria dos/as que o/a fizeram está justamente entre aqueles/as que simpatizam com os DH. Parcela significativa criticou os DH por entendê-los como defesa injusta de bandidos/as.

São direitos dados a nós, porém muito mal utilizados, principalmente a quem comete crimes, a mim não serve de forma alguma, não com tantos vagabundos praticando crimes, acabam sendo preso mas voltam às ruas, mas mesmo assim continuam a roubar, deveriam de ser dadas penas de morte para esses, a que se faz deveria de ser pago, morte para esses vagabundos os quais muitos não interferem em nada na sociedade, apenas para dar mais problemas a cidadãos de bem.

Assim, é possível associar a simpatia aos DH com o conhecimento que se tem deles e com a capacidade de avaliar o contexto em que está inserido/a, com senso crítico. Aí vemos a necessidade da educação, e do ensino contextualizado dos DH, pois para compreendê-lo devidamente é necessário visão de contexto. Quem desconhece e julga os DH de forma equivocada, acaba se afastando de seus próprios direitos.

A desinformação é arma de perpetuação no poder da classe dominante e exploradora, e os efeitos dessa situação ficam muito claros aqui. Podemos nesse ponto recordar as lições sobre **educação como terreno de disputa**, o que se estende à EDH.

Originalmente, trabalho e educação estavam unidos. Vários fatos históricos desde o advento da propriedade privada os separaram, bem como separaram a sociedade em classes, teoria e práticas, escola para dirigentes e para produção (SAVIANI, 2007).

Ao trabalhar, o ser humano produz sua existência e nesse processo ocorre a educação: trabalho e educação estão conectados. Por isso as dualidades mencionadas prejudicam a integralidade das pessoas e a formação cidadã deve caminhar junto com a profissional. Mas não tem sido esse o interesse do capital (PORTO, 2015).

A separação entre educação e trabalho aumentou, segundo Porto (2015), com o advento do capitalismo e sua característica exploração do/a trabalhador/a. Este/a não se reconhecia mais no que produzia e o trabalho passou a ser alienado.

Mesmo quando foi disponibilizada a escola para as classes dominadas, na Revolução Industrial, a educação servia para adequar trabalhadores/as aos interesses das classes dominantes, para um serviço dócil. Somente a educação para a classe dominante permitia a visão crítica da realidade (PORTO, p. 456).

A Educação Profissional surge como modalidade de ensino “[...] àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (SAVIANI, 2003, p. 138 *apud* PORTO, 2015, p. 459).

Mas essas dualidades, explica Porto (2015), que o capital se utiliza da escola para reproduzir, também pela própria escola são ameaçadas, conforme se faz a educação nesses espaços. Nesse ponto que os interesses antagônicos sobre que sociedade se almeja fazem da escola um “espaço de disputa” (p. 460): uma formação para manutenção de um sistema econômico e social exploratório, ou uma educação para a superação dessas dualidades pela formação integral, apoiada em intelectuais marxistas.

A formação integral proporciona “[...] uma emancipação política, econômica, cultural e social, capaz de formar seres pensantes com capacidade de intervir de maneira crítica na realidade em que vivem” (ANDRADE; NASCIMENTO, 2016, s.p.).

Segundo Porto (2015), a pedagogia que dá conta dessa finalidade, fundamentada em referenciais marxistas, como o “materialismo histórico” (p. 465), é a “pedagogia histórico-crítica” (p. 465), iniciada por Demerval Saviani num período de redemocratização do Brasil (início de 1980), e trabalhada posteriormente por outros/as pensadores/as, da qual a práxis, uma “prática fundamentada teoricamente” (p. 469), é uma das principais categorias.

Pedro Demo (2004) alerta sobre um projeto voltado para incentivar a ignorância popular e naturalizar a subalternidade das classes populares, exatamente o contrário de uma consciência voltada para uma cidadania ativa. Para o autor, as classes populares precisam compreender que a fome é inventada e imposta, que foram submetidas a uma discriminação política, e acrescento, que a forma de educar não nasce pronta, alguém a cria, alguém decide sobre ela.

Por que os sujeitos que recebem essa educação, a classe que recebe essa educação, não pode ter consciência disso e participar das decisões sobre seus rumos?

Para que compreendam todas essas questões e assim, para garantir a cidadania, na mesma linha do pensamento de Demo (2004), é que entra a educação, e é desse modo que a educação está vinculada ao combate à pobreza, pois propicia um saber pensar. A EDH é uma conquista política dos sujeitos que conseguiram esse saber, que se compreenderam como cidadãos, capazes, portanto, de controlar democraticamente o mercado e o Estado.

A desinformação é arma de perpetuação no poder da classe dominante e exploradora, e os efeitos dessa situação ficam muito claros aqui. Podemos nesse ponto recordar as lições sobre educação como terreno de disputa, o que se estende à EDH

Notamos que entre docentes há um melhor esclarecimento sobre o assunto de modo geral, o que era de se esperar pelo simples fato de sua profissão, mas também por sua melhor oportunidade de acessar conhecimentos. Entre discentes, cerca de metade consideram os DH importantes, e esse percentual sobe para 60% entre docentes.

Gráfico 7 – Quantos/as dos/as discentes ou docentes pesquisados/as consideram DH importantes



Fonte: da autora, 2019.

Enquanto 20% dos/as discentes consideram que os DH são uma proteção injusta a criminosos/as, esse percentual cai para 5% entre docentes. Opções de respostas bem mais radicais, como as que dizem que DH não têm importância, são até mesmo uma piada, frescura de gente sensível demais, foi assinalada por um número bem irrisório de discentes, cerca de 2%, e felizmente não foi marcada por nenhum/nenhuma docente.

Nas tentativas de definir os DH, nota-se uma ocorrência considerável de casos entre os/as sujeitos/as que antipatizam com o assunto, de considerar que os DH são um órgão, personificando esses direitos e assim, sendo contra eles se algum grupo, agindo em nome dos DH, tem alguma prática da qual eles discordam.

Relacionar o surgimento dos DH com Partidos Políticos, como é também tendência dos/as sujeitos/as que com ele antipatizam, consoante gráfico 9, também é uma forma de personificar os DH. Alguns/Algumas sujeitos/as relacionam os DH com partidos políticos de esquerda e, por não simpatizarem com esses partidos acabam por, conseqüentemente, antipatizarem com os DH, aparecendo aqui, novamente, um caso de personificação dos DH que distancia os/as sujeitos/as de seus próprios direitos por uma visão distorcida.

Entre as tentativas de definir os DH dos/as sujeitos/as que com eles simpatizam, apareceram muito mais elementos que compõem o conceito desses direitos, além de reclamação de que não possuem efetividade.

Retomando as visões críticas e contextualizadas dos DH, que como visto, apareceram muito mais entre discentes que com eles simpatizam, surgiram variadas e interessantes questões, como a importância de falar sobre esse assunto no contexto polêmico em que vivemos, a visão dos DH como um caminho de empoderamento social, como um caminho para o ser humano para proteger-se de si

mesmo, para defender-se de arbitrariedades do Estado, para promoção da cidadania.

É a fala de um/a dos/as discentes pesquisados/as:

Acho que nem todos os Direitos Humanos são devidamente exercidos. É fundamental que haja um empoderamento da sociedade sobre isso, o que muitas vezes não acontece, já que muitas vezes o Estado não quer que a população saiba que somos protegidos por tal.

Ainda, colou-se os DH como caminho para barrar os malefícios causados pela exploração capitalista, destacou-se a importância de sua difusão para que possa ter efetividade e destacou-se, também, a importância de sua historicidade, de lembrarmos que nossos direitos foram arduamente conquistados no decurso de uma longa história, conforme as seguintes falas de dois/duas estudantes que participaram das pesquisas:

Algo que foi conquistado com muito esforço ao longo de muito tempo.

É a nossa identidade e ao mesmo tempo nossa forma de impedir que tudo vire uma grande barbárie ou um genocídio. Há vários relatos históricos de crimes contra a humanidade, até mesmo no Brasil e nem são tão antigos assim, como o caso da Ditadura Militar (que pra alguns ingênuos e alienados pela política estão acreditando cegamente que nunca aconteceu), e para que coisas assim voltem a acontecer, é preciso voltar a valorizar mais nossos direitos que tanto lutamos pra conseguir. Caso contrário, não são só os impostos que irão aumentar (os casos de violência também irão).

A **história**, cuja importância é reconhecida nessas falas mencionadas, é inclusive uma importante característica dos DH, sendo, nesse caso, denominada como característica da Historicidade, que significa justamente que o reconhecimento dos DH decorre de um longo processo histórico com avanços e retrocessos (OLIVEIRA, 2016). O cerne dos DH é a luta contra a opressão e a busca pelo bem-estar do indivíduo. Assim, o que existe hoje reconhecido por DH foi sedimentado ao longo de séculos passando pelas mais diversas culturas e fatos históricos (RAMOS, 2018).

Cada DH tem sua história e tempo. Conhecer esse processo minimamente é importante para compreender os DH e seu fundamento, aquilo que o justifica, explica sua mais elementar origem, seus objetivos mais essenciais e porque são postulados primários “de toda ordem moral e jurídico-positiva” (GORCZEWSKI, 2009, p. 47).

Podemos ter mais clara essa importância ao recordamos, do referencial teórico, a influência dos horrores da 2ª GM como marco dos DH como os vemos hoje (MAZZUOLI, 2018)

Ao desconsiderar os aspectos valorativos e históricos dos DH, as lutas, todo empenho e as revoluções que os trouxeram à tona, enfraquece-se esses direitos, pois é como se fossem mero reflexo da vontade do legislador (GORCZEVSKI, 2009).

Quanto à **proteção do ser humano de si mesmo**, de fato, a necessidade do reconhecimento desses direitos vem surgindo em razão de acontecimentos ao longo da história em que seres humanos causam mal uns aos outros.

Há debates de ideias ao longo da história a esse respeito. Fervilharam entre os séculos XVII e XVIII com grandes filósofos, como Thomas Hobbes, que defendia que as pessoas não sabem viver em harmonia em estado natural. Concordo parcialmente com essa visão: nossa sociedade precisa de parâmetros e sistemas para possibilitar a convivência harmônica, visto que de fato nem todas as pessoas estão prontas para isso. John Locke, por outro lado, defendia que isso não justifica que o Estado nos controle, mas que garanta, preserve nossos direitos (RAMOS, 2018).

Na lógica do ser humano frear o próprio ser humano, Locke foi um dos pioneiros na defesa da divisão das funções do poder estatal, assim um poder serviria de freio e controle do outro, fazendo frente ao Estado absolutista (RAMOS, 2018).

Para frear paixões momentâneas dos seres humanos, que os levavam a violar direitos, Jean-Jacques Rousseau lançou o célebre **Do Contrato Social** em 1762, em que seres humanos, em estado de sensatez, como livres e iguais, aceitam um pacto de estruturação de um Estado que zela pela sociedade (RAMOS, 2018).

Em relação às arbitrariedades do Estado, a transnacionalidade dos DH significa que eles abrangem a todas/as (universalidade), pois lhes são inerentes (inerência), não importa se dentro ou fora de seu país, ou se não têm nacionalidade. A exclusividade de proteção aos DH a cada país restou desastrosa na ocasião do holocausto (RAMOS, 2018).

Hoje vigora o sistema internacional dos DH ou onusiano, com mecanismos de limitação dos Estados, instituído pela Carta das Nações Unidas de 1945. Com a ONU (1945) e a DUDH (1948), o Direito Internacional dos DH começa a dar ensejo à produção de inúmeros tratados internacionais. A ONU é o verdadeiro marco divisor

do processo de internacionalização dos DH. Antes disso a proteção desses direitos estava restrita a poucas legislações internas (MAZZUOLI, 2018).

No entanto, nos lembra Warat (2004) que há a utilização do discurso de defesa dos DH para justificar práticas desumanas, entre as quais, ataques e invasões a outros países com o falso pretexto de defesa dos DH.

No que diz respeito à cidadania, é explicada de diferentes formas conforme cada enfoque. Segundo Gorczewski (2009), pelo enfoque da República, é o “autogoverno de cidadãos iguais” (p. 35), com participação ativa de cada cidadão.

Ramos (2018) explica que é um dos fundamentos da República (artigo 1º, II, CF/88), e “um conjunto de direitos e obrigações referentes à participação do indivíduo na formação da vontade do poder estatal” (p. 484). Para Gorczewski (2009), que se filia ao conceito de Garcia y Lukes (1999), é a garantia de direitos e a obrigação de cumprir deveres; a participação na vida pública; dentro de uma comunidade política específica à qual o cidadão pertence. É parte dos DH, ou seja, abrangida por eles.

Mas os conceitos de cidadania quase sempre consideram o que ela deve ser, e não o que é, pois nunca incluiu todas as pessoas. Ser cidadão tem significado ter voz, conforme Warat (2001, apud GORCZEWSKI, 2009, p. 36).

Pinsky e Pinsky (2012) demonstram lutas árduas com lentos avanços no decorrer da história na busca de cidadania, o direito de participar ativamente da sua sociedade, pois não vem sendo dado esse direito, ou não da mesma forma para todos/as, a depender de suas características: homem, mulher, branco, negro, idoso, criança, adulto, jovem, europeu, latino, africano, rico, pobre, trabalhador, explorador, etc.

O direito a ser cidadão, direito a ter direitos, além de arduamente conquistados por certos grupos, são arduamente mantidos, pois sempre ameaçados (PINSKY; PINSKY, 2012).

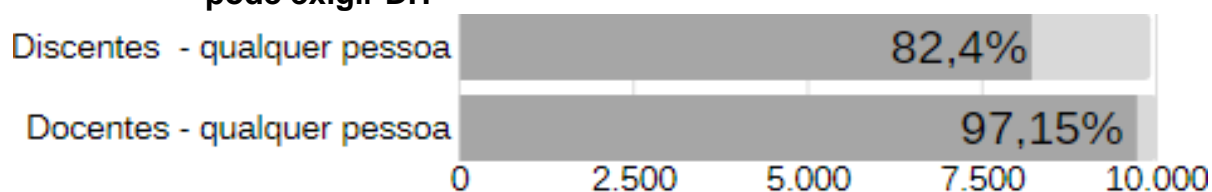
Observações de docentes, um sobre cidadania e outro sobre fraternidade:

A defesa dos direitos humanos é parte do reconhecimento de nós mesmos enquanto coletividade [...].

[...] A defesa dos direitos humanos também deve se fundamentar na fraternidade inclusive para os homens que cometem crimes [...].

Sobre a questão de **quem pode exigir DH**, cerca de 82,4% dos/as discentes responderam corretamente: qualquer pessoa. Alguns/algumas defendem que deve ser apenas para algumas pessoas, ou que na prática acaba sendo assim. Somente um de 35 docentes não respondeu que os DH são exigíveis por qualquer pessoa. Seguem alguns exemplos entre discentes:

Gráfico 8 – O que pensam discentes e docentes pesquisados/as sobre quem pode exigir DH



Fonte: Da autora, 2019.

Político não deveria ter, nem presidiário, os direitos deveriam começar a funcionar com os moradores brasileiros que não tem acesso ao serviço de saneamento básico adequado que isso chega em torno de 45% da população brasileira

[...] quem se encaixa dos requezitos de quem dirige estas entidades.

Qualquer pessoa, porém o resultado esperado é pra poucos.

Todos nós temos direito, ninguém é melhor do que ninguém.

Vemos que a grande maioria respondeu corretamente sobre esse ponto, uma vez que, conforme visto no referencial teórico, a universalidade é umas das características em destaque dos DH, segundo a qual basta ser pessoa para ser titular desses direitos, conforme Oliveira (2016), Ramos (2018) e Mazzuoli (2018) que para ser titular de DH basta ser pessoa.

O que se entende pelo surgimento dos DH está relacionado ao seu conceito, e demonstra o quanto as pessoas estão ou não bem orientadas sobre eles.

Importante esclarecer, inicialmente, consoante visto no referencial teórico, que os DH envolvem forte carga ideológica e paixões, dificultando sua conceituação (DORNELLES, 1989 *apud* GORCZEWSKI, 2009), mas ainda assim há aqueles elementos mínimos para essa conceituação, como dito por Gorczewski (2009), baseado em Antonio Enrique Pérez-Luño (2006): sempre existiram (fundamento jusnaturalista), mas são reconhecidos pelo processo histórico (historicismo), e valores devem estar presentes em seu conteúdo (axiologismo).

O fundamento jusnaturalista, assim, traz a segurança de que esses direitos existem independente do embate entre os mais fortes e os oprimidos, já que são inatos, pré-estatais, pré-políticos, pré-legais, retomando do referencial teórico Fernández-Largo (2006 *apud* GORCZEVSKI, 2009).

Entre os que simpatizam com DH, nota-se uma melhor compreensão, mais uma vez, sobre o assunto, visto que quase 67% deles compreendem a relação dos DH com a história e quase 11%, com o Direito Natural, enquanto entre os que não simpatizam com os DH, esse número cai para quase 38% e cerca de 3%, respectivamente.

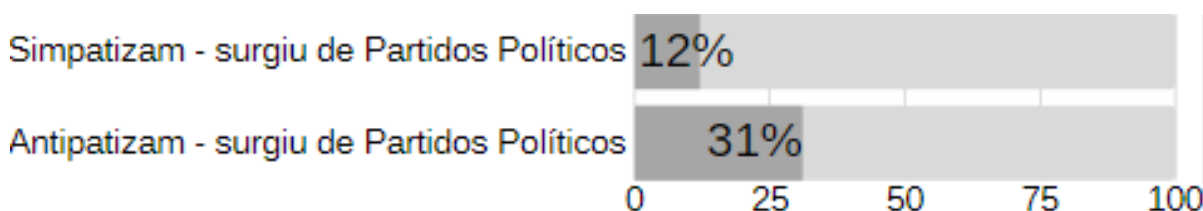
Cabe ainda retomar Dornelles (1989 *apud* GORCZEVSKI, 2009), Fernández-Largo (2006 *apud* GORCZEVSKI, 2009), Gorczevski (2009) e Ramos (2018) para salientar um ponto comum entre as correntes sobre o fundamento dos DH: a **Dignidade Humana**.

Pode ser discutível o que é a dignidade, mas não é discutível que ela é um direito, inerente às pessoas, incondicional, que na sociedade em que vivemos, precisa das leis para ser efetivado, mas não depende delas para existir e, portanto, natural. Afinal, é melhor entendermos que já nascemos com o direito a uma vida digna ou que só teremos esse direito se o Estado disser que temos?

Sobre achar que os DH surgiram de estudiosos do direito, trata-se de compreensão, equivocada, com percentual parecido para os/as que simpatizam e antipatizam com o assunto, pouco mais de 30%. Por volta do mesmo percentual, nos dois casos, está a compreensão de que os DH possuem origem ideológica, o que não está de todo equivocado se pensarmos na questão de quais direitos são esses, mas, como visto, não é a resposta mais correta.

Sobre achar que os DH surgiram de Partidos Políticos, é uma visão que pode imprimir-lhes parcialidade, discurso de / e para apenas parte da sociedade. Ficou com um percentual bem maior entre quem antipatiza com esses direitos, cerca de 31%. Para os que simpatizam, 12%.

Gráfico 9 – Relação entre surgimento dos DH e partidos políticos por quem antipatiza e por quem simpatiza com o assunto



Fonte: da autora, 2019.

Não significa que partidos políticos não possuem relação com os DH. Ao contrário, são ferramentas para efetivá-los e fortalecem a democracia. No entanto, seria mais correto dizer que os são decorrentes dos DH em vez do contrário.

O fortalecimento de Partidos Políticos é um fator elencado para haver democracia na Carta Democrática Interamericana (2001), resolução aprovada em Lima, Peru, em 2001, para preservação da Democracia, para que não seja lembrada somente quando há golpes de Estado (RAMOS, 2018). Foi aprovada em Assembleia Geral da OEA (Organização dos Estados Americanos) (MAZZUOLI, 2018).

A relação de DH com Partidos Políticos pode ser feita de modo válido, pois estes são um dos fatores que reforçam a democracia. Mas não é o que acontece no caso do exemplo abaixo, uma visão muito distorcida sobre DH, que vem infelizmente de um/a docente. No entanto, ele/a mesmo/a reconhece que lhe falta conhecimento sobre o assunto, uma autocrítica importante:

Acredito que direitos humanos é uma ferramenta utilizada para propagar ideologias políticas e não para realmente defender o direito humano. Entendo que existe muitos preconceitos em nossa sociedade, mas não acredito que será assim que os combateremos. Acredito que nós humanos tenhamos alguns direitos, como por exemplo, direito a vida e ao nosso corpo. Não possuo, ainda, conhecimento para aprofundar minha resposta, por isso, peço sinceras desculpas, porém é isso o que atualmente o assunto me passa.

O **conceito que proponho**, unindo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a), dos conceitos trazidos por Fabiano Melo Gonçalves de Oliveira (2016) e Clóvis Gorcevski (2009), concluí pelo seguinte conceito sobre DH, colocando em destaque os pontos que mais se mostraram mal compreendidos nas respostas aos questionários ou que mais merecem destaque por sua importância: são direitos de conteúdo valorativo, que visam assegurar a dignidade humana pelo atendimento de necessidades como

liberdade, igualdade e solidariedade, que vêm sendo reconhecidas internacionalmente no decorrer da história por meio de transformações e buscas sociais, podendo ser individuais, coletivos, transindividuais ou difusos.

4.2.2 Como percebem os Direitos Humanos no IFSC Campus Florianópolis

Sobre **respeito, proteção e promoção dos DH**, a grande maioria considera que os DH são respeitados na Instituição, e que esta esforça-se para defendê-los e promovê-los. Mas não são insignificantes colocações sobre necessidade de melhorias em todos esses quesitos, que demonstram que a promoção dos DH deve ser intensa e direcionada para alcançar todos/as a contento.

Dos que afirmam esse respeito, discentes argumentaram que docentes os tratam com igualdade, ética e mantendo o diálogo, e que há respeito aos/às imigrantes, e docentes disseram que servidores/as buscam harmonia. Mas outros/as docentes disseram que há discriminação, machismo, não há total liberdade de expressão, que muitos/as servidores/as não têm noção sobre DH e são soberbos/as.

Entre quem afirma essa proteção, discentes dizem que a Instituição é acolhedora, inclusiva, respeita as pessoas, a liberdade, posiciona-se a favor dos DH, dá espaço aos movimentos estudantis e é cuidadosa ao fazer o acompanhamento de alunos/as. Docentes aduzem que na Instituição há liberdade de expressão e para fazer denúncias, que em seu conjunto (Direção, documentos orientadores, etc.) é favorável aos DH, que há canais de apoio para discentes e servidores/as e a boa segurança.

No entanto, há discentes que negam essa proteção, dizendo que a Instituição, apesar de ajudar estudantes, não age assim com docentes. Entre docentes, falou-se em falta de liberdade de expressão.

Sobre a promoção, docentes disseram preocuparem-se em esclarecer sobre o assunto em aula. Outros/as, no entanto, afirmam que é um assunto pouco debatido em aula, além de ser uma decisão pessoal.

Docentes também afirmam essa promoção mencionando o núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre DH na instituição, os encontros mensais com a Direção nas quais esse tema é considerado, as cotas para ingresso e eventos. Discentes com a mesma opinião mencionaram uma Unidade Curricular no Curso

Técnico em Informática que traz o tema, que já viram outras turmas fazendo trabalhos sobre discriminação, que a instituição apresenta as normas institucionais e os direitos dos/as alunos/as no início dos semestres e que faz eventos para promover os DH.

Contrários a haver essa promoção a contento, estudantes disseram que na Instituição a comunicação é falha, e que essas ações não chegariam a todos/as. Alguns/algumas disseram nunca ter visto nada, exceto quando há reclamação, que sabem mais pela mídia sobre DH que pela instituição, que o questionário que apliquei foi o primeiro contato seu com DH na instituição e que não presta atenção a essas coisas, pois não se interessa.

O questionário já foi um contato válido com os DH. Estudantes falaram da importância e solicitaram acesso a esse conhecimento na Instituição, inclusive alguns que antipatizam com o tema, caso do primeiro comentário:

Precisamos ter mais acesso ao conteúdo dos Direitos Humanos. Acredito que se entendermos como ele funciona, poderemos aplicá-lo da forma satisfatória.

Como não tenho muito conhecimento no assunto, acredito que seja realmente importante conscientizar e falar sobre para que todos saibam que seus direitos são assegurados.

Tema muito atual, que corre um grande risco por não ser abordado com frequência, causa um conhecimento raso sobre, é necessário um maior esclarecimento do tema. Acredito que esse seja sim o caminho a instituição de ensino levantar o tema e suas mazelas para uma abordagem ampla e didática desse tema tão importante.

Muito importante, quanto mais informação, melhor para o crescimento pessoal e profissional.

Bem legal a iniciativa de mostrar e poder falar de um tema tão difícil hoje no nosso país, gostei bastante e falta mais entendimento claro das pessoas em questões de Direitos Humanos.

Obrigado por fazer esta pesquisa e incentivo você também a dar palestras sobre o assunto, pois a sociedade não sabe muito sobre seus direitos, muito menos humanos.

Interessante. Serve para que as pessoas, os alunos consigam refletir, entender, aprender, saber identificar e lutar por um espaço escolar mais libertador, justo e, conseqüentemente, fazer com que seja um ser mais justo, mais humano.

Seria interessante uma palestra em todos os cursos sobre o assunto para quebrar alguns tabus e mostrar o que realmente é direito humanos, já que fizemos a pesquisa seria justo uma resposta de vocês.

Criado em 1948 pela ONU, e até agora ainda traz dúvidas, por ser de fato mais buscados pela maioria que se aproveita dos mesmos, e negligenciado pelos que necessitam de sua intervenção, vejo que deve ser um pouco mais debatido e apresentado a todos.

Gostaria de saber mais sobre o assunto, pois pela mídia só vemos ou ouvimos falar quando há intervenção em caso de crimes, geralmente a pedido da defesa e nem sempre das vítimas.

Acho que devias dar espaço para as pessoas expressarem sua indignação dependente de sua posição política ideológica. Algo como essa pesquisa, mas com a liberdade de se expressar sem ser julgado, nada de intolerância. Algo que falta no campus, pois temos um grêmio estudantil de esquerda que não respeita opinião alheia, cansei de ver cartazes de ofensa com o termo "fascista" generalizado. Isso na minha opinião são pessoas sem um pingão de respeito, dizem lutar contra o fascismo e autoritarismo, mas são piores quanto a galera de direita, não aceitam ouvir opiniões e ideias que eles não compactuam sem gerar ódio desnecessário e gratuito, mas resumindo falta mais compreensão e liberdade de expressão.

Entre docentes, foi mencionado que na instituição valoriza-se mais a máquina, que faltam mais cursos nas Humanidades, e que, se teve algo, não foi amplamente divulgado.

O que se pode notar, do conjunto das falas, é que os DH permeiam a instituição de algumas formas, em alguma medida. No entanto, isso ocorre muitas vezes de modo aleatório, em que alguns/algumas servidores/as, técnicos/as ou docentes, agem de acordo com os DH ou trabalham neles no dia a dia da instituição por consciência e iniciativa própria. Desse modo, quem não tem essa consciência, muitas vezes nem nota algumas práticas institucionais de busca de promoção desses direitos. Isso dá um tom pessoal para a questão, quando ela precisa ser encarada institucionalmente.

Ainda, quando se trata dos DH, é de forma vaga e não focada, ou não suficientemente focada, pois não há um espaço de verdadeira troca com os/as educandos/as sobre esse tema, em que se considere sua realidade e, com base nela, trabalhe-se sua sensibilização, levando-se o conteúdo dos DH para compreensão correta do que significam e para que pensem na própria atuação cidadã, no próprio protagonismo como integrante da sociedade, visando, assim, a efetivação e fortalecimento desses direitos.

Esses resultados reforçam a **importância da EDH no Campus Florianópolis** do IFSC, afinal, há quem busque sim harmonia, mas também pessoas que precisam ser sensibilizadas e ter a noção da importância dos DH. Efetivar a EDH com

eficiência na instituição fará com que não dependa apenas da vontade de cada um/uma.

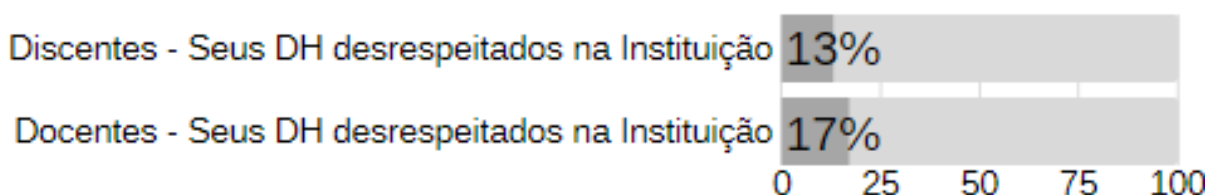
Como visto no referencial teórico, a educação é tão importante que é um DH e uma forma de efetivar os demais DH, com papel indispensável para a democracia na medida em que é capaz de auxiliar em grande medida no empoderamento de grupos vulneráveis, retomando a DUDH (ONU, 1948), Ramos (2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), além da CF/1988.

Cabe lembrar que a EDH para formação integral dos alunos dos cursos técnicos subsequentes, além de importante, pode ser notada pela leitura do artigo 2º da LDB/96 (BRASIL, 1996) e 205 da CF/88 (BRASIL, 1988).

É pela educação que o indivíduo pode livrar-se da pobreza política, como bem explicada por Pedro Demo (1995 *apud* MAZZUOLI, 2018), como condição para que o sujeito melhor compreenda seu próprio contexto, sendo este um primeiro passo para ter condições de alterar sua realidade.

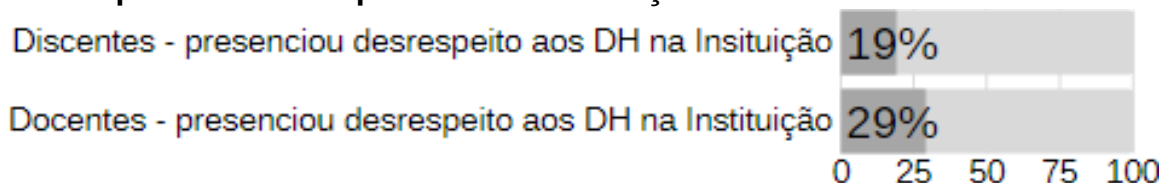
Quanto ao desrespeito aos DH na Instituição, sofridos ou presenciados pelos/as respondentes, reforça a necessidade de EDH o fato de que cerca de 13% entre discentes e 17% entre docentes questionados/as, afirmaram já terem seus DH desrespeitados na Instituição, e cerca de 19% entre discentes e 29% entre docentes afirmaram já terem notado outra pessoa sendo vítima de desrespeito aos seus DH na Instituição.

Gráfico 10 – O quanto discentes e docentes pesquisados/as sentem seus DH desrespeitados na Instituição



Fonte: da autora, 2019.

Gráfico 11 – O quanto discentes e docentes pesquisados/as sentem os DH de outras pessoas desrespeitados na Instituição



Fonte: da autora, 2019.

As soluções são as mais diversas e, em alguns casos, nem se busca solucionar. A situação vai sendo empurrada de qualquer jeito, podendo trazer consequências prejudiciais às pessoas envolvidas.

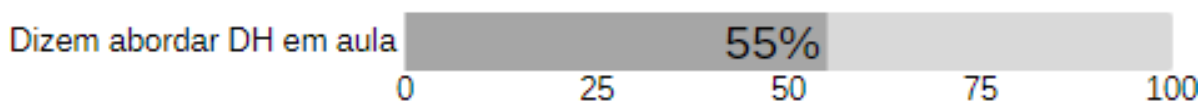
Nota-se a necessidade de esclarecimento sobre os canais e possibilidades para lidar da maneira mais saudável que houver com esses casos de ofensas dentro da instituição, ofensas relacionadas às mais variadas formas de discriminação, como por gênero, religião, política, raça, idade e origem, e por problemas de convivência e relacionamento, envolvendo servidores/as, estudantes e, acrescento funcionários/as terceirizados/as, como agressão física e verbal, desrespeitos, problemas de adaptação e diversidade de pensamentos.

Senti necessidade, como servidora pública na Instituição pesquisada, de acrescentar funcionários/as terceirizados/as, que, em razão de alterações que vem ocorrendo no país, estão mais presentes, de forma mais intensificada, no cotidiano de servidores/as. É uma mudança recente que envolve uma convivência entre realidades muito diferentes, o que, se não for muito bem trabalhado pela Instituição, pode gerar situações de tensão no dia a dia de trabalho¹⁵.

4.2.3 A prática em sala de aula

Cerca de 55% entre os/as docentes questionados/as disseram que abordam DH em aula. Mas, nas justificativas que deram em seguida, nota-se que não é essa a realidade. Um percentual bem reduzido aborda DH com certa regularidade. Alguns/algumas dizem que abordam, mas estão referindo-se apenas a como solucionam conflitos.

Gráfico 12 – Quantos/as dos/as docentes pesquisados/as dizem abordar DH em aula



Fonte: da autora, 2019.

¹⁵ A última Reforma Trabalhista, feita pelo governo Temer, que assumiu a Presidência da República após o golpe contra a presidenta Dilma, permite e amplia as terceirizações não apenas para as atividades meios das instituições públicas, mas a partir da referida, também para as atividades fins, agravando esse quadro.

Entre quem não aborda, mencionou-se que gostaria, mas falta conhecimento e que houve recusa de discentes com respaldo da coordenação do curso. Houve docentes que disseram que não abordam nem gostariam, por se tratar de curso técnico.

Ocorre que o fato de serem cursos técnicos só reforça essa necessidade, pois é justamente nesse tipo de contexto que os/as alunos/as têm menos possibilidade de entrar em contato com esse conhecimento tão relevante para a sociedade e para suas vidas, e inclusive para o trabalho que pretendem exercer ou aperfeiçoar com a sua formação técnica.

Então vem a questão: **EDH para cursos técnicos?**

Trata-se de cursos técnicos, mas técnicos/as são seres humanos, e a formação técnica está inserida, por isso, em um contexto maior, que é a educação básica. A EDH deve estar presente em toda e qualquer formação, pois estamos falando de seres humanos.

Vimos que a educação é um terreno de disputas entre quem pretende limitá-la à mão-de-obra para lucrar, e impedir o senso crítico nos sujeitos, para que não tenham condições de questionar a realidade de exploração da qual são vítimas e, de outro lado, quem defende que qualquer formação deve considerar o ser humano em todas as suas dimensões, o que inclui sua capacitação para o trabalho, mas também compreendê-lo como cidadão, com senso crítico e emancipado, capaz de conhecer seus direitos e participar na promoção deles para si e para a sociedade.

A formação puramente técnica, que se nega a considerar as demais dimensões dos/as estudantes, serve à primeira opção supramencionada, reforçando-a nessa disputa pelo espaço da educação.

Na LDB/96 (BRASIL, 1996), vê-se que cursos subsequentes são uma forma de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inserida na Educação Básica e, assim, abrangidos pela necessidade de uma formação cidadã, crítica e de uma EDH, pois são também norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a), além de outros documentos e legislações já mencionados. Segundo as Diretrizes Nacionais para a EDH, Resolução CNE/CP 1/2012, artigo 6º, documentos institucionais devem considerar a EDH.

Sem fazer distinção entre educação técnica e outras modalidades, o artigo 205 da CF/88 coloca como objetivos da educação, além da qualificação para o

trabalho, também o desenvolvimento pessoal e o preparo de cidadão (RAMOS, 2018).

A EDH é responsabilidade de todos/as, caminho para a consolidação da cidadania, matéria obrigatória nos currículos escolares desde o nível fundamental (MAZZUOLI, 2018). Não importa se a formação é técnica e que os sujeitos são em grande parte jovens adultos/as, a educação não está limitada a um período escolar ou fase da vida, pois como dito por Dallari (1999, p. 47 apud GORCZEVSKI, 2015, p. 27), trata-se de “um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento”.

Vimos no referencial teórico a importância da formação *omnilateral* e da EDH a partir de autores como Saviani (2007), Porto (2015), Frizzo (2016), Padilha Henning (2017) e Martin (2011).

Além da importância já destacada da formação omnilateral a esses sujeitos, resalto aqui, mais uma vez, a conscientização, especialmente de seus/suas professores/as, sobre isso, visto a influência e o respeito que muitos/as deles/as despertam em seus/suas alunos/as, conforme pude claramente constatar durante a aplicação dos questionários.

A postura dos/as estudantes, ao responder o questionário, estava muito relacionada com a dos/as seus/suas professores/as, quanto à abertura e ao respeito com a pesquisa.

Por isso que, segundo Freire (2016), é sempre grande a responsabilidade do/a professor/a, em razão da própria natureza de sua prática, formadora. Explica o autor que a presença do/a professor/a na sala de aula é “[...] de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior juízo é o que expressa a ‘falta’ de juízo [...], que considera o professor uma ausência na sala” (p. 64).

E completa (FREIRE, 2016):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso [...], o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres (p. 64).

Houve um curso em que o espaço disponibilizado para a pesquisa foi no meio de uma aula de apresentação de trabalhos. O/a professor/a não se mostrou

aberto/a, e a minha sensação, embora com autorização da coordenação e agendando os horários com a devida antecedência, foi de estar invadindo a aula. Naturalmente, os/as alunos/as estavam apreensivos com a apresentação que teriam que fazer. Alguns/algumas se recusaram a responder o questionário, com ar de antipatia, outros/as até responderam, mas com ar de indignação, atitude com a qual concordo, e até me desculpei com alguns/as, dizendo que entendia que a escolha do momento, que não havia sido feita por mim, não foi feliz.

Em outros cursos, mesmo com grande parte de alunos/as que não simpatizavam com DH, as coisas fluíram bem melhor. O/a professor/a fez a abertura do diálogo, e gentilmente me passou a palavra. O espaço da aula estava livre para a finalidade de preenchimento do questionário.

Felizmente, essa foi a postura na maioria dos casos, e todos os cursos, de um jeito ou de outro, apresentaram espaço para que o questionário fosse respondido online e na hora, com exceção de um, caso em que os/as alunos/as tiveram que levar o questionário impresso para casa para responder.

Como esperado, essa prática prejudicou a produção de dados. Muitos/as não responderam ou esqueceram de trazer o questionário respondido ou responderam com menos cuidado.

Sabendo da realidade social, vida corrida, estudo, família, trabalho desses/as discentes, a disponibilização de espaço em aula para responder o questionário online, em que podiam trocar ideias com a pesquisadora, tirar dúvidas, foi muito relevante. Felizmente, em apenas um curso não foi possível realizar dessa forma.

Esses problemas foram mencionados por serem relevantes para a pesquisa, sendo destacados para reflexão, e não para julgamentos, até porque não refletem más intenções ou má vontade necessariamente. A finalidade é analisar os obstáculos pelos quais a pesquisa passou, o que nos mostra como docentes são importantes nesse processo.

A relação que pude fazer com esses dados é que os cursos nos quais ocorreram esses obstáculos se encontram justamente entre aqueles em que a situação em geral envolvendo a EDH é mais precária.

4.2.4 Situação específica de cada curso

4.2.4.1 Análise dos PPCs dos cursos

Passo a descrever o processo de análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), para verificar em que medida o PPC de cada curso pesquisado atende ou não as mencionadas exigências ou orientações legais.

Os PPCs foram analisados pela via da **análise de conteúdo**. Portanto, prestei atenção não somente no conteúdo desses documentos, mas na forma como aparecem e lá estão organizados, ou seja, conteúdo e continente (BARDIN, 2011).

Em conformidade com o autor citado, a análise do conteúdo é trabalhada por meio de técnicas, sejam sugeridas pelo método ou criadas pelo próprio analista, para os casos de análises de maior complexidade, para ver além das aparências ao interpretar o conteúdo dos documentos, funcionando com rigor.

Inicialmente, é necessário organizar as informações em uma etapa preliminar, que inicia com uma pré-análise, a qual refere-se a questões bem iniciais, inclusive a própria escolha daquilo que será analisado (*corpus*), bem como hipóteses e objetivos que orientam a interpretação, embora não seja imprescindível a existência de hipóteses.

No caso do *corpus*, não há uma hipótese prévia formulada sobre se os PPCs em análise tratam ou não sobre DH. É a exploração do material que trará a resposta a essa questão, e isso que constitui o objetivo, para que se possa relacionar o resultado da análise com o referencial teórico e com os resultados dos questionários aplicados a docentes e discentes.

A próxima etapa é organizar o material em tópicos e o que deve preencher esses tópicos, e por fim prepara-se o material, se for o caso. Ex.: transcrição de entrevistas gravadas. Nesse caso, não há necessidade de preparação do material.

Após essa etapa preliminar, inicia-se a exploração do material.

Primeiro codifica-se o material, transformando os dados brutos em unidades e as categorizando, sempre por um critério semântico, considerando características do texto e objetivos. Essas unidades podem ser contadas por diferentes critérios, como pela consideração da presença ou ausência dessa unidade, um critério adotado para

esse caso, pois considerado para análise dos documentos a presença ou ausência de DH ou ao menos assuntos relacionados.

Outra regra, de enumeração da análise de conteúdo considerada para esse caso, é a frequência, pois considere a frequência com que DH ou assuntos relacionados aparecem ou não nos PPCs dos cursos em foco.

Sobre o uso do critério de frequência, cabem alguns esclarecimentos. Apesar de o livro de Bardin (2011) indicar esse critério para abordagem quantitativa e a verificação de presença e ausência para abordagens qualitativas, que é o caso da presente pesquisa, a análise qualitativa não rejeita qualquer tipo de quantificação. Os índices, unidades de referência, devem ser considerados de modo não frequencial, mas o analista qualitativo pode recorrer a testes quantitativos, como a verificação de que unidades de registro similares aparecem em comunicações similares.

Relacionar os discursos em seus contextos é diferente de medir a frequência com rigor. É preciso se desfazer do apego à regularidade e compreender que “o acontecimento, o acidente e a raridade” (BARDIN, 2011, p. 146) podem ter valor.

Da mesma forma que a abordagem qualitativa é mais maleável, seus índices também são mais instáveis, por isso é importante que, nesse caso, o/a analista esteja aberto/a às mudanças eventualmente necessárias.

Feito esse adendo sobre a forma qualitativa de considerar-se a frequência na análise dos PPCs realizada, retomo os outros pontos da relação dessa análise com a teoria apresentada por Bardin (2011).

A unidade de contexto considerada para essa análise são os PPCs de cada curso subsequente pesquisado, e a unidade de registro são os DH ou assunto relacionado.

A categorização é realizada por um critério semântico, considerando quando aparecem ou não menções aos DH ou temas relacionados, como formação crítica, formação humana etc. Trata-se, assim, de uma investigação temática, ou seja, por investigação dos temas, que é eficaz para discursos diretos e simples, sendo uma das formas de categorização.

A análise categorial ou método das categorias é uma forma de dar ordem a uma certa desordem aparente. Devem-se estabelecer os critérios de classificação, ou seja, aquilo que se procura ou que se espera encontrar, podendo estabelecer

modelos, regras de associação, de equivalência ou de exclusão e substituição. O processo de categorização pode se dar pela definição prévia das categorias desejadas ou pela organização final em categorias, com base nos elementos encontrados mediante a leitura do material.

No caso da presente pesquisa, as categorias foram encontradas no decorrer da análise de cada PPC, pois eles poderiam trazer informações variadas e não razoavelmente previsíveis, tanto que não houve formulação de hipóteses prévias sobre eles.

Então, é chegado o momento da inferência, ou seja, deduzir por meio de interpretação o que esses dados podem nos ensinar no que diz respeito às condições de produção e de recepção das mensagens. As inferências podem ser específicas, quando apresentam a conclusão para um caso específico, ou gerais, quando a conclusão resulta em uma lei geral aplicável a vários casos semelhantes.

Por fim, considerando-se a inferência, faz-se uma interpretação final fundamentada. Cabe considerar aqui que a mensagem é dirigida para agir sobre o/a receptor/a ou adaptar-se a ele/a, de modo que a mensagem pode fornecer informações sobre o/a receptor/a ou o público.

Apesar de o foco aqui ser a análise do conteúdo, a análise do discurso presta sua contribuição, pois não se desconsidera o contexto histórico e social, o não-dito, a linguagem, e a forma como é dito (ORLANDI, 2015). Dessa análise realizada, os resultados encontrados sobre esses PPCs são os que seguem.

Dentre eles, três, Curso Técnico em Edificações (IFSC, 2006), Curso Técnico em Eletrônica (IFSC, 2007) e Curso Técnico em Meteorologia (IFSC, 2013), não fazem qualquer menção aos DH; seis, Curso Técnico em Enfermagem (IFSC, 2017d), Curso Técnico de Manutenção Automotiva (IFSC, 2010), Curso Técnico em Mecânica (IFSC, 2012), Curso Técnico em Meio Ambiente (IFSC, 2011), Curso Técnico em Saneamento (IFSC, 2002) e Curso Técnico em Segurança do Trabalho (IFSC, 2017c), mencionam vagamente questões relacionadas a uma formação humana; apenas o Curso Técnico de Agrimensura menciona o termo “direitos universais do homem” (IFSC, 2014, p. 5 e 38), mas não explica de que modo será implementada essa formação.

O Curso Técnico em Eletrotécnica (IFSC, 2004) traz, na introdução e justificativa do seu PPC, uma visão sobre a necessidade de formação crítica. Mas

não se encontra menção específica sobre os DH; e o Curso Técnico em Informática (IFSC, 2008) é o único que traz uma Unidade Curricular voltada para direitos e deveres dos sujeitos em formação, chamada “Informática, Ética e Sociedade”, mas essas questões não aparecem no objetivo do curso, e nem se tem a ideia de que permeiam todo o curso.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada, a maioria dos/das docentes não tratam do assunto em aula com a regularidade e o enfoque necessários, e os/as poucos/as que ao menos tocam nesse tema, são motivados/as unicamente por vontade pessoal. A unidade curricular do Curso Técnico em Informática mencionada ainda traz uma obrigatoriedade de falar do assunto de algum modo, trazendo alguns elementos para uma educação cidadã, sem, no entanto, explorar devidamente o potencial de uma verdadeira EDH.

Foi possível notar, dessa forma, que a ausência de obrigatoriedade de tratar de EDH nos cursos, faz com que de fato ele não seja tratado e gera o prejuízo de não se utilizar de um espaço de educação para formar esses/as sujeitos/as de modo mais integral.

Talvez a mera menção vaga aos DH, direta ou indiretamente, nesses documentos, revele também, assim como a pesquisa demonstrou, necessidade de maior conscientização de docentes e demais servidores/as sobre a importância da EDH para os cursos técnicos subsequentes, independente de serem cursos técnicos, já que alguns/algumas docentes manifestaram a compreensão de que, por serem cursos técnicos, não caberia falar sobre DH neles, visão totalmente voltada para uma concepção mercadológica da educação, que deixa de pensar os seres humanos em sua *omnilateralidade*, sem contar que ignoram ou desconsideram de que o curso é de nível médio e que deve abordar, por força legal, esse arcabouço de conhecimentos sobre.

4.2.4.2 Análise das questões sobre a realidade cotidiana em sala de aula

Considerando fatores como já ter ou não ouvido falar sobre DH em aula, simpatizar ou não com DH, abordar ou não DH em aula, o/a docente saber se o PPC traz esse tema, e o que de fato traz ou não o PPC de cada curso sobre isso, ordenei os 12 cursos pesquisados começando por aqueles que possuem a situação mais

crítica até os que possuem a situação menos crítica, resultando no que passo a descrever, resumido no quadro abaixo:

Quadro 3 – Resumo da realidade cotidiana sobre DH nas aulas por curso

CURSO	DOCENTE			DISCENTE		
	ABORDA	NÃO ABORDA	MENCIONA DE MODO VAGO E ALEATÓRIO	JÁ OUVIU/ OUVIU POUCO	NUNCA OUVIU	NÃO LEMBRA/NÃO SABE
Curso Técnico em Eletrotécnica	1	1	0	0	TODOS	0
Curso Técnico em Meteorologia	1	0	0	0	METADE	METADE
Curso Técnico em Eletrônica	2	2	0	1	11	0
Curso Técnico em Edificações	0	3	5	4	10	2
Curso Técnico em Saneamento	0	2	7	2	4	0
Curso Técnico de Agrimensura	0	2	2	5	13	0
Curso Técnico em Mecânica	0	2	5	6	7	0
Curso Técnico de Manutenção Automotiva	1	0	0	6	9	0
Curso Técnico em Segurança do Trabalho	0	0	2	5	3	0
Curso Técnico em Meio Ambiente	0	3	1	8	2	0
Curso Técnico em Informática	1*	1	0	9	1	0
Curso Técnico em Enfermagem	1**	1	0	11	1	0

Fonte: da autora, 2019.

Para exemplificar, o primeiro curso apresentado foi o Curso Técnico em Eletrotécnica, no qual quase nenhum/a docente já ouviu sobre o assunto em aula; metade não simpatiza com o assunto; de dois docentes, um/a aborda o tema eventualmente outro/a nunca, e um/a diz que não sabe se o PPC do curso para o qual dá aula traz esse assunto, enquanto o/a outro/a afirma que traz, quando na realidade, o PPC em questão menciona apenas a necessidade de uma formação crítica.

Na segunda pior posição está o Curso Técnico em Meteorologia, no qual metade entre discentes não simpatiza com o assunto. Apesar de metade dos/as estudantes nunca ter ouvido falar em DH em aula, a outra dizer que não se lembra desse tema ter sido abordado, o/a docente afirmou já tê-lo abordado em aula. Assim como afirmou, de fato no PPC desse curso nada consta sobre DH ou assunto relacionado.

Ainda em uma das piores situações encontra-se o Curso Técnico em Eletrônica, no qual, de 12 estudantes, apenas um/a afirmou já ter ouvido sobre esse assunto em aula. Três dizem não sentir nada sobre DH e dois/duas apresentam conflito sobre o próprio posicionamento. Somente três simpatizam com os DH e quatro sentem antipatia por esse assunto. De quatro docentes, metade disse que aborda o assunto em aula, e a outra metade, que não. Apesar do PPC do curso não trazer nada sobre DH ou assunto relacionado, um/a dos/as docentes diz que traz e 3 dizem que não sabem.

Depois, um pouco melhor, mas ainda em uma situação crítica, está o Curso Técnico em Edificações, em que, de dezoito estudantes, dez afirmaram que nunca ouviram falar desse assunto em aula e dois/duas, que não sabem. Apenas dois/duas disseram que já ouviram e quatro disseram que ouviram um pouco. Os/as estudantes que simpatizam com DH nesse curso são oito, e os/as que não simpatizam, categoricamente, cinco. Mas três disseram não sentir nada a respeito e dois mostraram-se em conflito sobre suas opiniões. Importante salientar que nesse curso cerca de 5 alunos/as simplesmente se recusaram a responder a pesquisa, com comportamento muito hostil e, questionados/as se gostariam de informar o motivo da recusa, disseram que não.

Entre os/as professores/as questionados/as que dão aula para o Curso Técnico em Edificações, cinco disseram que tocam nesse assunto em aula, mas de modo muito aleatório e superficial, e três não abordam. Apesar de não constar nada sobre esse tema no PPC desse curso, dois/duas discentes disseram que consta. Três disseram que desconhecem e outros/a três disseram, corretamente, que não.

A situação ainda é bem crítica em relação ao Curso Técnico em Saneamento, mas ao menos aqui quase todos/as discentes simpatizam com o tema. No entanto, sobre as aulas, quatro nunca ouviram falar sobre esse assunto e dois/duas, um pouco. Dos/das docentes, seis disseram que abordam o assunto de modo aleatório,

um/a de modo transversal e dois/duas não abordam. O tema consta vagamente no PPC do curso. Três docentes dizem que consta, dois/duas que não e três que não sabem.

Quanto ao Curso Técnico de Agrimensura, dos/as docentes, um/a disse corretamente que o tema consta superficialmente no PPC do curso. Dois/duas dizem que não consta e um/a que desconhece. Dois/duas afirmaram tratar o assunto em aula de forma vaga e aleatória e dois/duas não abordam. Entre discentes, 18 dos/as que responderam a pesquisa nunca ouviram falar do assunto em aula, cinco ouviram ou ouviram pouco, quatorze simpatizam com o tema, enquanto cinco não simpatizam e quatro apresentam conflito de sentimentos sobre a própria opinião.

A situação é um pouco parecida, com melhoras pouco significativas quanto ao Curso Técnico em Mecânica. Dos/as 13 estudantes desse curso que responderam essas questões, sete nunca ouviram falar desse assunto em aula e seis ouviram ou ouviram pouco. Seis não simpatizam com o assunto e apenas dois/duas simpatizam. Outros/as dois/duas dizem não sentir nada a respeito e quatro apresentam conflito sobre o que sentem a respeito.

Entre docentes desse curso, cinco dos/as pesquisados/as abordam o assunto em aula de forma aleatória e vaga, e dois não abordam. O PPC desse curso menciona vagamente sobre formação humana e, sobre isso, um/a docente disse que o assunto consta no PPC, quatro disseram que não e dois/duas que desconhecem.

No Curso Técnico de Manutenção Automotiva, nove estudantes afirmaram nunca terem ouvido sobre DH em aula, e seis disseram que ouviram, ainda que pouco. Seis simpatizam com o assunto, três não simpatizam e outros/as seis disseram que não sentem nada a respeito. O/a docente desse curso que respondeu ao questionário disse que aborda esse assunto em aula, e que ele não consta no PPC do curso, embora na realidade o documento faça uma menção vaga a uma formação humana.

Um pouquinho melhor está a situação do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, em que cinco discentes afirmam já terem ouvido ou ouvido falar um pouco sobre o assunto em aula, e três afirmaram que nunca. Cinco estudantes simpatizam com os DH enquanto um/a não simpatiza e dois/duas disseram não sentirem nada a respeito. Dos/as dois/duas docentes desse curso que responderam a pesquisa,

ambos/as abordam o assunto aleatoriamente e não sabem se o PPC do curso menciona algo a respeito, sendo que esse documento apenas menciona uma formação humana.

O terceiro curso que apresenta uma situação das menos críticas é o Curso Técnico em Meio Ambiente, no qual oito discentes afirmaram terem ouvido sobre o assunto em aula e simpatizarem com ele e dois/duas dizem não terem ouvido e nem simpatizarem. Dos/as docentes pesquisados/as, um/a aborda o assunto aleatoriamente, um/a não e dois/duas buscam agir de acordo com os DH. O PPC do curso apenas menciona uma formação humana, mas dois/duas docentes disseram que DH consta nesse documento, um/a disse que não consta e um/a disse que consta indiretamente.

As melhores situações ficaram com os Cursos Técnicos em Informática e em Enfermagem, aquele por ser o único que traz uma Unidade Curricular que encontra relação com o tema, chamada “Informática, ética e sociedade”, embora não se note grande eco entre os/as discentes e este, porque os/as próprios/as alunos/as desse curso já tendem, por si só, a simpatizarem com o tema, no entanto, não há um tratamento do assunto no curso se não partir da iniciativa autônoma de cada professor/a.

Quanto ao Curso Técnico em Informática, nove alunos/as disseram terem ouvido sobre DH em aula, ao menos um pouco. Apenas um/a disse que nunca ouviu. Oito simpatizam como tema, dois/duas dizem não sentir nada a respeito. Dos/as dois/duas docentes pesquisados/as, um/a diz abordar esse assunto em uma Unidade Curricular e outro/a, que não aborda. Ambos/as afirmam que o PPC trata de DH ou tema relacionado.

O PPC do Curso Técnico em Enfermagem traz apenas uma menção vaga sobre formação humana, embora um/a docente pesquisado/a diga que não traz nada sobre DH. Dos/as dois/duas docentes pesquisados/as desse curso, um/a diz abordar o assunto em aula por sua própria iniciativa, e o/a outro/a não aborda. Dos/as estudantes, onze afirmam já terem ouvido sobre o assunto em aula, ao menos um pouco, e um/a diz que nunca ouviu.

Nota-se que, ainda que alguns cursos estejam melhores que outros em quesitos diferentes, todos eles trazem um ou mais entre os pontos avaliados que necessitam de muita melhoria.

Ressalto que o objetivo da listagem do curso mais ao menos crítico, não serve para uma conclusão de qual é melhor ou pior, mas para fins de melhor compreensão do contexto dos dados produzidos.

Por fim, compartilho aqui alguns comentários de receptividade deixado por alguns dos sujeitos pesquisados:

[...] é admirável quem se dedica a essa questão

Desejo sucesso em sua pesquisa!

Sucesso, pois é um tema complexo e importante a ser questionado. [...] Amar o próximo é mais fácil que odiar e praticar é tão mais saudável do que imaginamos.

Caso perceba que minha opinião lhe ajuda, no seu trabalho, estou à disposição.

Gostaria de saber mais sobre o assunto [...]

Encerrando o presente capítulo, a análise dos dados revelou, maiormente, que o delineamento dos/as sujeitos/as da pesquisa coaduna-se com o que foi encontrado nas respostas aos questionários, pois são sujeitos/as em sua maioria jovens adultos/as, trabalhadores/as empobrecidos/as, pouco cientes e não cientes sobre seus direitos mais essenciais, seus DH, bem como sobre seu contexto social, com acesso abundante a informações vagas ou distorcidas sobre o assunto.

São estudantes em uma instituição que, apesar de dar valor aos DH, não os trabalha de modo suficiente a conscientizar e instruir seus/suas servidores/as, especialmente os/as docentes desses/as sujeitos/as da pesquisa, e de modo suficiente a conscientizar esses/as sujeitos/as a ponto de serem capazes de construir uma visão crítica, de serem cidadãos/ãs plenos/as, emancipados/as, conscientes, agentes de fortalecimento da democracia e da busca por justiça social.

5 RELACIONANDO DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SUBSEQUENTE

Considerando a EPT uma importante modalidade de educação/ensino, deve-se pensar seu contexto, inclusive social, como corroborado pelos dizeres de Freire e Batista (2016).

Consoante LBD/96 e CF/88, a educação, inclusive na modalidade Profissional e Tecnológica, além de qualificar para o trabalho, deve pensar o desenvolvimento do/a educando/a em sua plenitude e prepará-lo/a para exercer a cidadania.

Há, no entanto, uma distância entre esse ideal e a realidade, que está polarizada entre a “cidadania de poucos e sub-cidadania da maioria dos trabalhadores” (ARROYO, 2018, p. 3).

Segundo Arroyo (2018), nas relações de trabalho, na educação profissional, há um “padrão racista, sexista, classista” (p. 7), em razão do qual não vê como igualmente sujeitos de direitos as mulheres, negros e negras, camponeses/as, ribeirinhos/as e as periferias urbanas. Ainda, sugere refletir se as instituições de EPT atuam no sentido de coibir ou, ao contrário, reforçar tal padrão (ARROYO, 2018).

A pesquisa realizada com os sujeitos confirmou esses dados apresentados nas reflexões de Arroyo (2018), visto que mulheres e, principalmente, negros/as, são minoria na totalidade dos cursos. Foi possível concluir também que a instituição pesquisada tem preocupação com o respeito e a promoção dos DH em seu seio, mas falta tomar providências mais enfáticas, intensas e bem direcionadas para tal finalidade.

O resultado da pesquisa demonstrou que discentes e docentes desconhecem em grande parte os DH e possuem preconceitos que os/as afastam dos próprios direitos, como a compreensão demonstrada por um número considerável de respondentes de que os DH são uma proteção injusta a criminosos/as. Mesmo em pesquisados/as com mais senso crítico, notou-se falta de conhecimento ou cultura que os/as instigue a lutar por esses direitos como cidadãos/ãs ativos/as.

Vê-se a importância desses sujeitos saberem-se sujeitos de DH em todas as esferas de suas vidas, no trabalho para o qual estão estudando, especialmente se estão no grupo de pessoas vulneráveis ou minorias (OLIVEIRA, 2016).

Cabe aqui destacar que a Resolução Nº 1 (BRASIL, 2012, art. 4º, V) afirma:

Educação em Direitos Humanos, como processo [...] orientador da formação integral os sujeitos de direitos, articula-se [...] [à uma dimensão de] 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.

Além disso, é importante lembrar, conforme defendido no Plano de Trabalho realizado para a implementação do recente “Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos” (IFSC, 2017a) ao qual o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) aderiu em 2017, que:

[...] uma temática tão plural quanto a dos Direitos Humanos não deve ficar restrita a certos âmbitos da sociedade, devendo ser levada ao maior número possível de pessoas [...] a mudança na postura de aceitação do diferente e a indignação quanto à miséria e à desigualdade na distribuição de renda e oportunidades poderá tornar-se uma luta de toda a sociedade quando as questões referentes a esses problemas foram levadas aos mais diversos segmentos da sociedade brasileira (IFSC, 2017b).

Cabe lembrar que esse Pacto foi abandonado pelo Governo atual (SALDAÑA, 2019).

Oliveira e Machado (2013), considerando as lições de Saviani e Duarte (2012), afirmam que, atingindo a liberdade, o ser humano pode atuar na alteração das situações como estão postas, e a educação é o meio que permite ao sujeito ter os elementos necessários para essa alteração.

De fato, a aplicação do Produto Educacional demonstrou que uma EDH regular para os cursos técnicos subsequentes tem a capacidade de melhorar a autoestima e renovar as esperanças dos/as estudantes desses cursos que, como vimos, e também foi conformado pelos resultados da pesquisa, em grande parte estão em uma situação de precariedade econômica, social, cultural, para que possam buscar e atuar eles/elas mesmos/as em uma vida melhor para si, e em uma sociedade melhor.

O tipo de educação profissional é sempre uma opção política que se coaduna com algum tipo de sociedade pretendida (SILVA, 2012 *apud* OLIVEIRA; MACHADO, 2013), assim, cabe nos questionarmos sobre qual o tipo de sociedade queremos, para sabermos por qual educação devemos lutar.

A educação é um caminho potencial para permitir, ao sujeito do curso técnico profissional subsequente, esse espaço de reflexão sobre si mesmo, sobre o contexto

em que está inserido (OLIVEIRA; MACHADO, 2013), e a EDH é um componente para essa formação mais integral, pois permite ao sujeito conhecer a construção histórica (BRASIL, 2012, art. 4º, I) do reconhecimento de Direitos que são inerentes a sua condição humana (OLIVEIRA, 2016), bem como para a “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” (BRASIL, 2012, art. 4º, III).

É por isso que não faz sentido a crença de alguns/algumas docentes pesquisados/as de que cursos técnicos devem restringir-se à formação técnica unicamente.

A EDH, possuindo a “finalidade de promover a educação para a mudança e transformação social” (BRASIL, 2012, art. 3º, *caput*), é um caminho para a verdadeira emancipação, pois os DH “constituem possibilidade emancipatória para a plena realização do projeto de vida da pessoa e, em última análise, do sujeito coletivo” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Uma vez que os sujeitos passam a compreenderem-se como sujeitos de obrigações, mas também de Direitos, que são seus pelo simples fato de serem humanos, eles passam a adquirir autonomia que, segundo Araújo e Frigotto (2015) é uma “condição desejável pelo ensino integrado” (p. 74).

Viu-se, então, que a EDH contribui para a conquista de criticidade, autonomia, emancipação e consciência da necessidade e possibilidade de alteração da própria realidade pelos/as educandos/as dos cursos técnicos profissionais subsequentes.

Os DH, como visto, tratam de valores humanos. A EDH é um meio de promoção desses valores, tanto que se baliza pelos princípios (BRASIL, 2012): “dignidade humana” (art. 3º, I); “igualdade de direitos” (art. 3º, II); “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (art. 3º, III); “laicidade do Estado” (art. 3º, IV); “democracia na educação” (art. 3º, V); “transversalidade, vivência e globalidade” (art. 3º, VI); e “sustentabilidade socioambiental” (art. 3º, VII).

Viu-se que, do modo como a sociedade capitalista se constitui, os sujeitos tornam-se incompletos, o que afeta seus valores, algo que se almeja recuperar pela formação integral desses sujeitos, no sentido de recuperar sua *omnilateralidade*.

Assim, a EDH une-se à proposta de formação integral para resgatar a ética, a sensibilidade, o coletivo, que como se verá em Gamarnikow (2013), Bauman (2001) e Sennett (2009), são valores que vem se perdendo à medida em que o ser humano

vem se afastando de suas próprias dimensões para adequar-se ao sistema capitalista e suas imposições.

Afinal, o objetivo central da EDH é (BRASIL, 2012, art. 5º): “[...] 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”.

Segundo Gamarnikow (2013), o capitalismo precisa sempre encontrar novos caminhos para sua constante necessidade de acumulação, e por isso vai passando por alterações que, para serem bem-sucedidas, requerem a implantação de determinadas ideologias na sociedade, como no caso atual do capitalismo neoliberal e sua ideologia do fatalismo, que leva à perda de esperança e de visão. A autonomia do capitalismo é uma liberdade expressa através do mercado, sinônimo de “individualismo possessivo” (Gamarnikow, 2013, p. 192).

O trabalho era o “principal valor dos tempos modernos” (BAUMAN, 2001, p. 172), pois era por meio dele que se domava o futuro. O trabalho assim definido deveria ser um esforço da coletividade: todos deveriam participar. Não sendo mais capaz de controlar o futuro, o trabalho perdeu o valor que tinha na “era da modernidade sólida e do capitalismo pesado”. Também não pode mais “ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual” (BAUMAN, 2001, p. 175). A principal significação do trabalho deixou de ser ética para ser estética (BAUMAN, 2001), ou seja:

[...] espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo, e não mais medido pelos efeitos genuínos ou possíveis que traz a nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país, e menos ainda à bem-aventurança das futuras gerações (p. 176).

Bauman (2001) prossegue:

Raramente se espera que o trabalho “enobreça” os que o fazem, fazendo deles “seres humanos melhores”, e raramente alguém é admirado e elogiado por isso. A pessoa é medida e avaliada por sua capacidade de entreter e alegrar, satisfazendo não tanto a vocação ética do produtor e criador quanto as necessidades e desejos estéticos do consumidor, que procura sensações e coleciona experiências (p. 176).

Em Sennett (2009), nota-se a dificuldade em separar a vida emocional daquilo que é necessário fazer no trabalho, pela análise do personagem Rico, afinal, “as qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter” (p. 21), mas é o

bom caráter que Rico queria passar aos seus filhos, sendo que a conduta daquele no trabalho não podia servir de exemplo de conduta ética para estes.

Explica Sennett (2009) que a inexistência de um longo prazo “[...] corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (p. 24), enquanto que “[...] laços sociais levam tempo para surgir, enraizando-se devagar nas fendas e brechas das instituições [...]. Os laços fortes [...] dependem da associação a longo prazo. E, mais pessoalmente, da disposição de estabelecer compromissos com outros” (p. 24 e 25).

É assim que o autor conclui que “o capitalismo de curto prazo corrói o caráter [...], sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável” (p. 27).

Essa é a forma, ou uma das formas que a questão da ética, abalada em nossos tempos, encontra-se relacionada com os DH: estes estão enfraquecidos como consequência da ética enfraquecida.

Segundo Bauman (2001), soluções coletivas tornam-se difíceis, passam a ser necessárias outras estratégias de vida, diferentes daquelas que levaram “[...] ao estabelecimento das organizações militantes em defesa da classe trabalhadora” (p. 186). Há uma privação das “posições de solidariedade” (p. 186). Passou-se a notar a utilidade de relações fugazes, como colocou Sennett, lembrado por Bauman (2001). Afinal:

Num mundo em que o futuro é, na melhor das hipóteses, sombrio e nebuloso, porém mais provavelmente cheio de riscos e perigos, colocar-se objetivos distantes, abandonar o interesse privado para aumentar o poder do grupo e sacrificar o presente em nome de uma felicidade futura não parecem uma proposição atraente, ou mesmo razoável (p. 204).

Hoje a sociedade é dominada pela “estética do consumo” (BAUMAN, 2001, p. 200). Busca-se avidamente satisfação instantânea, pois estamos incertos sobre o futuro: “o adiamento da satisfação perdeu seu fascínio” (BAUMAN, 2001, p. 203).

Tudo se torna descartável, inclusive os seres humanos um para o outro (BAUMAN, 2001). Há uma facilidade de substituir em vez de consertar: “como os compromissos de hoje são obstáculos para as oportunidades de amanhã, quanto mais forem [...] superficiais, menor o risco de prejuízos”. Assim vai se delineando o “[...] enfraquecimento e decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias” (BAUMAN, 2001, p. 204).

A desconfiança gerada por todo esse contexto enfraquece o pensamento transformador, necessário para alterar tantas inquietações, e sentimo-nos engessados. Sobre esse tópico, Bauman (2001) menciona lição de Bourdieu (1998), que “mostra a ligação entre o colapso da confiança e o enfraquecimento da vontade de engajamento político e ação coletiva” (BAUMAN, 2001, p. 208).

Desse modo, percebo a construção dessa realidade em que as subjetividades estão voltadas para valores contrários aos princípios da EDH, e aí que situo sua maior necessidade na formação dos sujeitos, especialmente jovens adultos, educandos dos cursos técnicos profissionais subsequentes.

Nota-se ainda em Bauman (2001), quando cita Robert Reich (1991), que para o capitalismo, educadores/as e “funcionários do Estado de bem-estar” (p. 190-191) servem para reproduzir o trabalho segundo os interesses da classe dominante. Assim, entendo que está nesse ponto o desgosto e o poder dos/as funcionários/as do Estado e docentes que almejam a formação integral. Se o capital precisa deles/as para reproduzir seu sistema de exploração, eles/as também têm a possibilidade de mudar esse rumo e formar os sujeitos para a *omnilateralidade*.

A EDH e a Formação Integral possuem objetivos, caminhos, princípios que se relacionam, estão integrados. São fundamentos que validam a existência de uma EDH a necessidade de uma formação política, capaz de demonstrar a todos/as que possuem direito de participação na sociedade civil; de uma formação crítica, que possa auxiliar o/a educando/a em sua capacidade de refletir com qualidade sobre o contexto em que se insere; e de uma formação ética, capaz de sensibilizar ou conscientizar os/as educandos/as sobre valores humanizadores (BRASIL, 2013a).

Quanto à formação ética propriamente, destaca-se sua função ainda mais urgente na atualidade, conforme explanação de Gorczewski (2009, p. 220 e 221):

Não obstante o reconhecimento da importância da educação como ferramenta eficaz para se formar o indivíduo remonte a milênios, tão somente agora a sociedade deu-se conta da importância de uma educação voltada aos Direitos Humanos. Talvez porque vivemos momentos tão sombrios, fruto do esquecimento daqueles valores primeiros, em especial da ética e da Justiça, que parecem evaporarem-se nestes novos tempos.

A Transversalidade se refere a trabalhar a EDH pelo diálogo interdisciplinar, e a globalidade destaca a importância de envolver a comunidade escolar, e de não

perder de vista nessa formação as inter-relações entre todos os espaços inseridos nesse “mundo de circulações e comunicações globais” (BRASIL, 2013a, p. 503).

Para alcançar o objetivo dos DH, que é a dignidade da pessoa humana, a EDH visa que os/as educandos/as reconheçam a si e aos demais como sujeitos de direitos, de modo que possam exercê-los, promovê-los e respeitá-los; e que desenvolvam “sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana” (BRASIL, 2013a, p. 503).

Percebo vivência e globalidade na formação integral, por exemplo, quando Araújo e Frigotto (2015) tratam da importância do trabalho coletivo e colaborativo:

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo (p. 75).

Araújo e Frigotto (2015) trazem, ainda, como princípios da formação Integral, a contextualização, que preza pela profunda articulação entre a formação e a realidade social; a interdisciplinaridade; e o compromisso com a transformação social, que “[...] revela a teleologia do projeto de ensino integrado” (p. 64).

Segundo Araújo e Frigotto (2015), todos os sujeitos envolvidos na educação devem assumir o compromisso de transformação social para que a formação integral se concretize. É por isso que, além da escola, “a ação didática também se coloca como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho” (p. 70). Portanto, a visão dos que atuam na educação deve ser de unidade indissolúvel entre teoria e prática, e não da dissociação dessas categorias como tem predominado, pois dessa dissociação se reproduz a “dualidade educacional brasileira” (p. 71).

É necessário que todos os sujeitos envolvidos na formação dos/as jovens adultos/as dos cursos técnicos profissionais subsequentes compreendam a importância da EDH para um caminho de transformação social capaz de tornar todo ser humano pleno.

6 CONCLUSÃO

Em razão da hipótese/pressuposto inicial que motivou essa pesquisa, de que possivelmente os/as discentes dos cursos técnicos subsequentes do IFSC não têm muita informação e, portanto, consciência sobre DH, formulei a pergunta de pesquisa “quais são as percepções dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes sobre Direitos Humanos?”.

A pesquisa realizada, mediante aplicação de questionário a esses/as sujeitos/as e alguns/algumas de seus docentes, ao ser analisada por meio de análise de discurso, conforme ensinamentos de Orlandi (2015), revelou que, de fato, parcela significativa dos sujeitos desconhecem seus direitos e, inclusive, possui visão distorcida sobre eles, especialmente em decorrência de acesso a informações rasas sobre o assunto decorrente da mídia de massa.

Mesmo os/as sujeitos/as com mais consciência e simpatia pelos Direitos Humanos, em grande medida, muitas vezes possuem um conhecimento mais superficial, incapaz de direcioná-los devidamente ao exercício da cidadania.

Para adequadamente elaborar os questionários e analisar seus resultados, na busca de efetivar o objetivo geral da dissertação, ou seja, promover um produto educacional capaz de se utilizar dos DH, mediante EDH, para uma formação integral dos/as sujeitos/as estudados/as, além da aplicação dos questionários e análise dos resultados, e da elaboração do mencionado produto educacional, elaborei uma carta aberta à Direção Geral da Instituição pesquisada para propor EDH nos seus cursos técnicos subsequentes e fim um levantamento bibliográfico e documental, incluindo, quanto a estes, os PPCs dos cursos pesquisados. Dessa forma, foram alcançados o objetivo geral e os objetivos específicos delineados para a dissertação.

A pergunta da pesquisa, repito, “quais são as percepções dos/as alunos/as dos cursos técnicos subsequentes sobre DH?”, foi respondida por meio da compreensão do lugar de fala de seus sujeitos, em geral jovens adultos/as com dificuldades econômicas e de possibilidades para desenvolvimento cultural, piorando por se encontrarem em uma fase da vida que costuma ser mais custosa em si mesma, fase de transição, em um contexto em que brancos homens ainda são significativa maioria, especialmente em cursos cujas áreas são consideradas mais masculinas do que outras que remetem ao cuidado, à sensibilidade, reputados

historicamente à mulher, como no Curso Técnico em Enfermagem, retomando os ensinamentos de Pinsky e Pinsky (2012).

Além da visão distorcida ou rasa sobre Direitos Humanos de parcela considerável dos/as respondentes, conforme já explicitado, as respostas aos questionários revelaram que a Instituição pesquisada possui ações gerais de promoção dos DH, mas não focadas e bem direcionadas, de modo que acaba não alcançando os/as discentes pesquisados/as, que muitas vezes possuem uma vida corrida, são trabalhadores/as empobrecidos/as, para utilizar as palavras de Arroyo (2018) e, portanto, sem condições de apreciar conteúdos que não são diretamente levados a eles/as nas ocasiões que possuem mais disponibilidade, como em sala de aula, em horário de aula, como foi feito para a aplicação do produto educacional.

Ainda, essa forma genérica não alcança nos/as sujeitos/as a mesma profundidade de uma Educação em Direitos Humanos, que parte da própria vivência dos/as sujeitos/as educandos/as para instruí-los/as sobre a teoria dos DH, sensibilizá-los/as a respeito e instigá-los/as ao protagonismo cidadão.

Do mesmo modo, apesar de a Instituição pesquisada prezar pelo e buscar o respeito aos Direitos Humanos, houve alguns relatos de desrespeito a eles na Instituição, desrespeitos das mais diversas naturezas, corroborando a necessidade de uma conscientização melhor direcionada. Corrobora também essa necessidade o fato de que cerca de 20% entre os/as docentes questionados/as antipatizam com os Direitos Humanos e até mesmo alguns/algumas deles/delas consideram que é um assunto que não cabe ser tratado em cursos técnicos, indo na contramão da formação *omnilateral*, que considera o ser humano em sua integralidade, como é, inclusive, disposição legal para a Educação Básica, na qual está incluído o curso pesquisado na legislação educacional brasileira, conforme amplamente discutido, o que justifica a necessidade de formação docente sobre o tema.

Assim, no cotidiano das aulas, muito poucos/as docentes tratam do assunto, menos ainda consoante uma Educação em Direitos Humanos, afinal, além de isso estar solto na Instituição, sendo decisão de cada docente tratar ou não do tema, ainda há essa mentalidade de formação exclusivamente técnica, contrariando inclusive documentos institucionais.

Os próprios PPCs dos cursos, analisados mediante o método de análise do conteúdo (BARDIN, 2011), revelam a falta de importância dada aos DH, pois mesmo

em alguns casos em que aparece indiretamente, não recebe a profundidade necessária para ensejar uma educação libertadora.

Os Direitos Humanos são os direitos mais essenciais de todos e todas nós, relacionados ao respeito à nossa dignidade humana, de onde se originam. Quanto mais os/as sujeitos/as deles se afastam, mais ficam enfraquecidos individualmente e enquanto coletividade, para atuar na sociedade da qual fazem parte. Por isso é interessante à classe dominante que esses/as sujeitos/as, e a classe explorada como um todo desconheça e até repudie seus próprios direitos, disseminando distorções como a crença de que só servem para “defender bandidos”.

Desconhecendo seus direitos, as classes dominadas não questionam, não lutam, tornam-se dóceis, obedientes aos interesses das classes dominantes, os mesmos interesses segundo os quais a educação técnica subsequente deve ser exclusivamente técnica, fechada à formação do/a sujeito/a em todas as suas dimensões.

É assim que trazer os Direitos Humanos, a Educação em Direitos Humanos para os cursos técnicos subsequentes pode auxiliar esses/as sujeitos/as, vitimizados/as pela manipulação conforme os interesses do modo de produção capitalista, a começar a ter clareza de todo esse contexto e noção das ferramentas de que podem se utilizar para serem agentes de transformação nessa sociedade, sentindo-se, enfim, parte dela.

Nesse sentido que foi planejado e aplicado o produto educacional, que considerando as vivências e conhecimentos prévios dos/as sujeitos/as mediante a aplicação dos questionários, foi um momento de devolução dos resultados da pesquisa, sensibilização por meio do lúdico, como imagens representativas dos DH que constam na DUDH e exibição de vídeos sobre Direitos Humanos, e abertura ao diálogo, no formato de Roda de Conversa, com mediação de palestrante atuante como advogada em Direitos Humanos.

O acolhimento pensado e concretizado nas palavras, nos cafés e bolinhos servidos, a abertura à interação por meio do lúdico, os exemplos buscados nas atitudes das próprias intermediadoras do evento, como presentear a palestrante convidada com uma cesta de alimentos orgânicos, a informação e o formato de Roda de Conversa, além da confiança transmitida aos/às sujeitos/as pela presença de uma advogada experiente no assunto, permitiu um momento de verdadeiro

interesse dos/as presentes, com muita intensidade de participações e aprendizado, tendo de fato acontecido, naquele momento, Educação em Direitos Humanos.

O aproveitamento, crescimento, sensibilização e interesse dos/as alunos/as naquela ocasião, a importância para eles/as daquele acolhimento, que gerou até mesmo desabafos quanto à violações de direitos perpetradas sobretudo pelo Estado, através do seu aparato policial, que deveria ser o maior protetor/garantidor de direitos, reforçou a grande diferença que momentos assim podem fazer na vida dos/as sujeitos/as.

Assim, com base em todos os elementos trazidos, refletidos e analisados, concluí que é de grande importância trazer os DH por meio da EDH para realização de uma formação integral nos cursos técnicos, na formação profissional, como meio de melhorar a autoestima dos/as sujeitos, empoderá-los/as e à sociedade e fortalecer a democracia, esta tão fragilizada e em risco no atual contexto político e econômico que o país atravessa.

REFERÊNCIAS

AGUERO, Dolores Aronovich. **Escreva lola escreva**. Disponível em: <http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2019/07/sua-hora-de-sair-esta-chegando.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de; NASCIMENTO, José Mateus do. O trabalho como princípio educativo na formação humana integral do educando jovem e adulto. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE 6, 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: SITRE, 2016. Disponível em: http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais/GT-04/sitreGT04i52_-_O_TRABALHO_COMO_PRINCIPPIO_EDUCATIVO_NA_FORMAÇÃO_HUMANA_INTEGRAL_DO_EDUCANDO_JOVEM_E_ADULTO.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudência. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723%3E>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ARROYO, Miguel González. **A Educação Profissional e Tecnológica nos interroga. Que interrogações?** Palestra realizada pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. 2018, Florianópolis.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. **Documento da Área de Ensino da CAPES**. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 03 jun 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de População e Indicadores Sociais. **População Jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Pacto Nacional Universitário pela promoção do respeito à diversidade, da cultura da paz e dos Direitos Humanos de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/pacto-nacional-universitario>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2018. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. **Portal de periódicos CAPES**. Ministério da Educação. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, CNE, CP, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo (org.). **Pesquisas em direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux; Vitória: FDV Publicações, 2009.

CAMILLO, Eliane Juraski. A qualidade “de dentro” na/da pesquisa qualitativa em Educação do Sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 137-148, jul./set. 2017.

CAMILLO, Eliane. **Elucubrações sobre juventude e cultura juvenil: no singular ou no plural?** In: SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO IFC 2. 2014. Disponível em: <http://eventos.ifc.edu.br/seminariointegrado/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/ELUCUBRA%C3%87%C3%95ES-SOBRE-JUVENTUDE-E-CULTURA-JUVENIL-No-singular-ou-no-plural.pdf>. Acesso em: 06 jun 2018.

CAMILLO, Eliane Juraski. **Violências nas escolas**: juventudes e maquinaria capitalista no oeste catarinense. Curitiba: Multideia, 2017.

CANALI, Heloisa Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO 5, Universidade Federal de Minas

Gerais, 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2010.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez. 2014.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Glossário. **Juventudes**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/juventudes>. Acesso em: 03 jun. 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

DAWKINS, Richard. **Deus, um delírio**. Tradução de Fernanda Ravagnani. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Disponível em: <http://www.institutoveritas.net/livros-digitalizados.php?baixar=42>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DEMO, Pedro. Pobreza Política, Direitos Humanos e Educação. In: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 35-54

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Emerson; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Fundamentos e Práticas da Educação Profissional e Tecnológica: reflexões e propostas de estudo a partir de um Mestrado Profissional. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 105-118, set./dez. 2016.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13090.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

FRIZZO, Giovanni. A Reforma do Ensino Médio e os interesses de mercado na política educacional. **Poiésis**: Tubarão, v. 10, n. 17, p. 215, 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3884/2702>. Acesso em: 5 jul. 2018

GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Tradução de Jeffrey Hoff. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 189, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/11.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018

GORCZEVSKI, Clovis. **Direitos Humanos, educação e cidadania**: conhecer, educar, praticar. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GORCZEWSKI, Clovis. MARTÍN, Nuria Beloso. **Educar para os direitos humanos: considerações, obstáculos, propostas.** São Paulo: Atlas, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 22 jun. 2018.

GUSTIN, Miracy B. Sousa. (Re)pensando a inserção da universidade na sociedade brasileira atual. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade.** Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 55-70.

HERKENHOFF, João Baptista. **Direitos Humanos: a construção universal de uma utopia.** São Paulo: Editora Santuário, 1997.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **IFSC apresenta Plano de Trabalho para o Pacto Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 2017a. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/institucional/6856-ifsc-adere-apresenta-plano-de-trabalho-para-o-pacto-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 14 nov. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de curso para técnico em construção civil com habilitação em saneamento.** Campus Florianópolis. 2002. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20saneamento.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de Curso para Técnico em Edificações.** Campus Florianópolis. 2006. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20edificacoes.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de Curso Técnico em Eletrotécnica.** Campus Florianópolis. 2004. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20eletrotecnica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Plano de trabalho referente ao Termo de Adesão do IFSC ao Pacto Nacional Universitário pela promoção do respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos.** 2017b. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/jornalismo/noticias/2017/Setembro/Plano%20de%20Trabalho%20Pacto%20DH%20-%20final%20-%202019-09-2017.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico Curso técnico de Manutenção Automotiva. Campus Florianópolis. 2010. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20manutencao%20automotiva.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico Curso técnico em Meteorologia. Campus Florianópolis. 2013. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20meteorologia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Enfermagem. Campus Florianópolis. 2017d. Disponível em:
http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/PPC_t%C3%A9cnico_em_enfermagem.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Segurança do Trabalho. Campus Florianópolis. 2017c. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20segurana%20do%20trabalho%20set.%202016.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Agrimensura. Campus Florianópolis. 2014. Disponível em:
http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/PROJETO__agrimensura2015s_-_Revisado-Ok.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico do Curso técnico em Eletrônica subsequente. Campus Florianópolis. 2007. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20eletro-nica%202014.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática. Campus Florianópolis. 2008. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20%20cts%20informatica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.
Reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso técnico em Mecânica. Campus Florianópolis. 2012. Disponível em:
<http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20mecanica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Reestruturação Projeto Pedagógico Curso técnico em Meio Ambiente (subsequente)**. Campus Florianópolis. 2011. Disponível em: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/images/stories/ppc/subsequentes/ppc%20cts%20meio%20ambiente.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

KOKAY, Érika. Globalização: o “assujeitamento” da cidadania. In: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade**. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 135-138.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRELING, Norma Herminia. O envelhecimento do trabalhador impõe novos desafios às políticas públicas. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 47-62, 2010.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

MARQUES, Giselda Quintana; LIMA, Maria Alice Dias da Silva; CICONET, Rosane Mortari. Agravos clínicos atendidos pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) de Porto Alegre - RS. **Escola Paulista de Enfermagem**, São Paulo, vol. 24, núm. 2, 2011, pp. 185-191. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3070/307023871005.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MARTIN, J. Paul. Educação em Direitos Humanos em comunidades em recuperação após grandes crises sociais: lições para o Haiti. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**: São Paulo, v. 8, n. 14, p. 67-73, jan. 2011. Acesso em: <http://sur.conectas.org/educacao-em-direitos-humanos-em-comunidades-em-recuperacao-apos-grandes-crisis-sociais/>. Disponível em: 5 jun. 2018.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 5. ed., rev. atual. ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2018.

OLIVEIRA, Fabiano Melo Gonçalves de. **Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2016.

OLIVEIRA, Luciane Bittencourt de. MACHADO, Ana Maria Netto. **Contribuição do conceito de politécnia para pensar a educação profissional do campo**. In: Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo: I Seminário Regional de Educação do Campo. v. I. 2013, Santa Maria. Anais... Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Luciane%20Bittencourt%20de%20Oliveira%20e%20Ana%20Maria%20Netto%20Machado.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 31 mar. 2018.

ONU. **Formação em Direitos Humanos**: manual sobre a metodologia da formação em Direitos Humanos. Genebra: ACNUDH, 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/portugal/a_pdf/gddc_manual_metodologia_dh.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

ORLANDI, Erni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. A Educação da classe trabalhadora: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 451 a 473, dez. 2015. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222/2292>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

PADILHA HENNING, Leoni Maria. Sentido Ético da Formação: implicações escolares. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 43, p. 85-95, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71552463006.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

RAMOS, André de Carvalho. **Direitos humanos em juízo**: comentários aos casos contenciosos e consultivos da Corte Interamericana de Direitos Humanos. São Paulo: Max Limonad, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 22 jun. 2018.

RIBEIRO, Renato Janine. **A boa política**: ensaios sobre a democracia na era da internet. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ROSA, Patrícia. **Direitos? Para quais humanos?**: o problema da igualdade e da singularidade nos fundamentos da ética e da política. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2014.

SALDAÑA, Paulo. **MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos->

humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml. Acesso em: 25 jul. 2019.

SANT'ANNA, Alayde Avelar Freire. O direito de ser diferente: processos de singularização com uma aposta de vida contra a exclusão. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 173-176.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Ações afirmativas: farol de expectativas. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 149-172.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n.34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho ao novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. Justiça de Transição e Usos Políticos do Poder Judiciário no Brasil em 2016: um Golpe de Estado Institucional? **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, dez. 2017. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/31488/22659>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*: MOLL, Jaqueline *et al* (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004.

SOUZA, Nair Heloísa Bicalho de. Cidadania Planetária: um projeto plural, solidário e participativo. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 19-26.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Dicionário da Educação Profissional em saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 8 jul. 2018.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Os cidadãos e o processo orçamentário: um experimento pedagógico de participação. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al*

(org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 139-148.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Dilemas e desafios da proteção internacional dos Direitos Humanos. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 27-34.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

WARAT, Luis Alberto. Direitos Humanos: subjetividades e práticas pedagógicas. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 71-78.

WEIS, Carlos. Direitos humanos contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

WHITAKER, Francisco. Democracia, cidadania e direitos humanos. *In*: SOUSA JR., José Geraldo de *et al* (org.). **Educando para direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004. p. 127-134.

APÊNDICE

Seguem as questões elaboradas para conhecer a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca dos Direitos Humanos. Como serão abordados alunos de todos os cursos técnicos profissionais subsequentes, pretende-se aplicar algumas questões a pelo menos um docente de cada uma dessas turmas, com a finalidade de verificar qual o contato que esses educadores possuem com os Direitos Humanos e, assim, contextualizar melhor a pesquisa.

1 QUESTÕES AOS DISCENTES SUJEITOS DA PESQUISA:

Os Sujeitos da Pesquisa serão devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e sobre a liberdade de participarem dela ou não, bem como acerca da possibilidade de não responderem as questões que não os deixem à vontade para tanto.

1.1 Questões para contextualização do sujeito da pesquisa

1.1.1 Favor informar contato (e-mail ou whatsapp), caso sinta-se à vontade, para o caso de haver necessidade de esclarecer algum ponto de suas respostas.

1.1.2 Favor informar sua idade:

1.1.3 Favor informar sua raça/cor conforme se reconhece:

- a) amarela
- b) branca
- c) indígena
- d) parda
- e) preta

1.1.4 Favor informar o Município e o Bairro onde reside:

- a) Seu Município é:
- b) Seu Bairro é:

1.1.5 Favor informar seu sexo/gênero:

1.1.6 Sempre estudou em escola pública?

1.1.7 Favor informar sua profissão:

1.1.8 Favor informar sua renda (pode ser um valor aproximado):

1.1.9 Qual o seu curso técnico profissional subsequente no IFSC - Campus Florianópolis?

1.1.10 Por que resolveu fazer esse curso?

1.1.11 O que pretende fazer ao concluir o curso?

1.1.12 Você já possui alguma outra formação após o Ensino Médio ou essa é a primeira?

a) eu já possuo outra formação posterior ao Ensino Médio. Favor informar qual:

b) essa é minha primeira formação após o Ensino Médio.

1.2 Questões para verificar a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca dos Direitos Humanos:

1.2.1 Você já tinha ouvido falar de Direitos Humanos?

1.2.2 Se respondeu “sim” para a questão anterior, assinale todos os meios pelos quais ouviu falar de Direitos Humanos. Pode ser um ou quantos quiser, e ainda podem ser adicionados outros:

a) mídia (rádio, TV, jornal etc.)

b) colégio onde estudou antes do IFSC

c) família

d) IFSC

e) outros (quantos quiser):

1.2.3 Que sentimento lhe desperta ao você ouvir falar em Direitos Humanos como algo positivo? Por favor, escolha uma das opções e fique à vontade para explicar que sentimentos são esses:

a) Sentimento bom.

Por favor, explique esse sentimento (ex.: alegria, esperança, entusiasmo etc.):

b) Sentimento ruim.

Por favor, explique esse sentimento (ex.: tristeza, indignação, receio etc.):

c) Nenhum sentimento.

Por favor, explique:

1.2.4 Assinale as opções que mais fazem sentido para você em relação ao que você pensa da defesa dos Direitos Humanos. Em sua opinião, a defesa dos Direitos Humanos é:

a) uma injustiça.

b) é buscar justiça.

c) é proteção de criminosos.

d) importante.

e) sem importância.

f) fundamental.

g) algo que mais prejudica do que contribui.

h) outros (aqui você pode acrescentar quantas outras opções quiser):

Por favor, justifique suas escolhas usando argumentos consistentes:

1.2.5 Agora que você já refletiu um pouco sobre suas opiniões, fique bem livre para escrever, explicar com suas palavras o que você acha que são os Direitos Humanos. Não queremos que você dê nenhuma resposta baseada em estudiosos, ou que entendidos da área consideram correta. O que queremos é apenas saber a sua opinião, lembrando que essa opinião não será avaliada como certa ou errada, pois nosso interesse não é nada mais do que saber o que você, e mais ninguém, pensa sobre os Direitos Humanos.

Então, para você, o que são os Direitos Humanos? Por quê?

1.2.6 Como você imagina que os Direitos Humanos surgiram?

- a) partido político
- b) ideologia
- c) estudiosos do Direito
- d) existem naturalmente, de modo que não precisaram ser criados
- e) de múltiplos acontecimentos históricos
- f) outros

1.2.7 Quem você acha que pode exigir os Direitos Humanos?

- a) qualquer pessoa
- b) apenas algumas pessoas.

Nesse caso, você saberia dizer quem? Responda SIM ou NÃO. Se responder SIM, favor informar quem:

- Sim. Favor informar quem:
- Não.

1.2.8 Você considera que aqui no Campus Florianópolis do IFSC os Direitos Humanos são respeitados? Por favor, justifique sua resposta:

1.2.9 Você já se sentiu vítima ou lhe chamou a atenção outra pessoa sendo vítima de preconceito, discriminação ou alguma outra forma de violência no Campus Florianópolis do IFSC? Pode assinalar mais de uma opção para que sua resposta fique completa se achar necessário:

- a) Sim, já fui vítima.

Favor contar/descrever a situação vivenciada, se sentir-se à vontade:

Favor explicar como você se sentiu:

- b) Nunca me senti vítima em algum desses tipos de situação.
- c) Sim, já me chamou a atenção outra pessoa sendo vítima.

Favor contar/descrever a situação vivenciada, se sentir-se à vontade:

Favor explicar como você se sentiu:

- d) Nunca presenciei outra pessoa sendo vítima de uma situação assim que tenha me chamado atenção.

1.2.10 Caso sua resposta tenha sido “sim, já fui vítima” ou “sim, já me chamou a atenção outra pessoa sendo vítima”, conte como se buscou solucionar a situação e se ela foi resolvida ou não resolvida.

1.2.11 Você percebe algum esforço do Campus Florianópolis do IFSC no sentido de evitar, resolver ou conscientizar os alunos sobre essas situações ou sobre mais especificamente o tema dos Direitos Humanos?

1.2.12 Gostaria de fazer mais algum comentário sobre o tema/assunto desta pesquisa?

2 QUESTÕES DIRECIONADAS AOS/ÀS DOCENTES DOS SUJEITOS DA PESQUISA:

Os/As docentes dos Sujeitos da Pesquisa serão devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e sobre a liberdade de participarem ou não dela, bem como acerca da possibilidade de não responderem determinadas questões que não os deixem à vontade para tanto.

2.1 Questões para contextualização do docente:

2.1.1 Favor informar contato (e-mail ou whatsapp), caso sinta-se à vontade, para o caso de haver necessidade de esclarecer algum ponto de suas respostas.

2.1.2 Favor informar sua idade:

2.1.3 Favor informar sua raça/cor conforme se reconhece:

- a) amarela
- b) branca
- c) indígena
- d) parda
- e) preta

2.1.4 Favor informar o Município e o Bairro onde reside:

- a) Seu Município é:
- b) Seu Bairro é:

2.1.5 Favor informar seu sexo/gênero:

2.1.6 Favor informar sua profissão:

2.1.7 Favor informar sua renda:

2.1.8 Quais os cursos em que leciona?

2.1.9 Qual sua graduação e por que resolveu seguir por essa área de atuação?

2.1.10 Você é professor (a) do IFSC há quanto tempo?

- a) Menos de 3 anos.

- b) De 3 e 5 anos.
- c) De 5 a 10 anos.
- d) Há mais de 10 anos.

2.1.11 Em relação à sua formação em nível de pós-graduação, seu maior título é de:

- a) especialista.
- b) mestre (a).
- c) doutor (a).
- d) doutor (a) já tendo realizado estágio pós-doutoral.
- e) não sou pós-graduado (a).

2.1.12 Você é pós-graduado (a) em (o maior título) (exceto para quem assinalou item “e” na resposta anterior)?

2.2 Questões para verificar o contato dos docentes abordados sobre a percepção acerca dos Direitos Humanos:

2.2.1 Você já tinha ouvido falar de Direitos Humanos?

2.2.2 Se respondeu “sim” para a questão anterior, assinale todos os meios pelos quais ouviu falar de Direitos Humanos. Pode ser um ou quantos quiser, e ainda podem ser adicionados outros:

- a) mídia (rádio, TV, jornal etc.)
- b) colégio onde estudou antes do IFSC
- c) família
- d) IFSC
- e) outros (quantos quiser):

2.2.3 Que sentimento lhe desperta ao você ouvir falar em Direitos Humanos como algo positivo? Por favor, escolha uma das opções e fique à vontade para explicar que sentimentos são esses:

- a) Sentimento bom.
Por favor, explique esse sentimento (ex.: alegria, esperança, entusiasmo etc.):
- b) Sentimento ruim.
Por favor, explique esse sentimento (ex.: tristeza, indignação, receio etc.):
- c) Nenhum sentimento.
Por favor, explique:

2.2.4 Assinale as opções que mais fazem sentido para você em relação ao que você pensa da defesa dos Direitos Humanos. Em sua opinião, a defesa dos Direitos Humanos é:

- a) uma injustiça.
- b) é buscar justiça.
- c) é proteção de criminosos.
- d) importante.
- e) sem importância.
- f) fundamental.
- g) algo que mais prejudica do que contribui.

h) () outros (aqui você pode acrescentar quantas outras opções quiser):

Por favor, justifique suas escolhas usando argumentos consistentes:

2.2.5 Agora que você já refletiu um pouco sobre suas opiniões, fique bem livre para escrever, explicar com suas palavras o que você acha que são os Direitos Humanos. Não queremos que você dê nenhuma resposta baseada em estudiosos, ou que entendidos da área consideram correta. O que queremos é apenas saber a sua opinião, lembrando que essa opinião não será avaliada como certa ou errada, pois nosso interesse não é nada mais do que saber o que você, e mais ninguém, pensa sobre os Direitos Humanos.

Então, para você, o que são os Direitos Humanos? Por quê?

2.2.6 Como você imagina que os Direitos Humanos surgiram?

- a) () partido político
- b) () ideologia
- c) () estudiosos do Direito
- d) () existem naturalmente, de modo que não precisaram ser criados
- e) () de múltiplos acontecimentos históricos
- f) () outros

1.2.7 Quem você acha que pode exigir os Direitos Humanos?

- a) () qualquer pessoa
- b) () apenas algumas pessoas.

Nesse caso, você saberia dizer quem? Responda SIM ou NÃO. Se responder SIM, favor informar quem:

- () Sim. Favor informar quem:
- () Não

2.2.8 Você considera que aqui no Campus Florianópolis do IFSC os Direitos Humanos são respeitados? Por favor, justifique sua resposta:

2.2.9 Você já se sentiu vítima ou lhe chamou a atenção outra pessoa sendo vítima de preconceito, discriminação ou alguma outra forma de violência no Campus Florianópolis do IFSC? Pode assinalar mais de uma opção para que sua resposta fique completa se achar necessário:

- a) () Sim, já fui vítima.

Favor contar/descrever a situação vivenciada, se sentir-se à vontade:

Favor explicar como você se sentiu:

- b) () Nunca me senti vítima em algum desses tipos de situação.
- c) () Sim, já me chamou a atenção outra pessoa sendo vítima.

Favor contar/descrever a situação vivenciada, se sentir-se à vontade:

Favor explicar como você se sentiu:

- d) () Nunca presenciei outra pessoa sendo vítima de uma situação assim que tenha me chamado atenção.

2.2.10 Caso sua resposta tenha sido “sim, já fui vítima” ou “sim, já me chamou a atenção outra pessoa sendo vítima”, conte como se buscou solucionar a situação e se ela foi resolvida ou não resolvida.

2.2.11 Você percebe algum esforço do Campus Florianópolis do IFSC no sentido de evitar, resolver ou conscientizar os alunos sobre essas situações ou sobre mais especificamente o tema dos Direitos Humanos?

2.2.12 Você aborda Direitos Humanos em algum momento ou de alguma forma no Campus Florianópolis do IFSC?

a) Sim.

Por favor, explique de que modo, com que frequência. Descreva outros detalhes que considera pertinentes:

b) Não.

Por favor, explique as razões:

2.2.13 O tema Direitos Humanos aparece no Projeto Pedagógico do Curso no qual você dá aula?

a) não tenho conhecimento.

b) está.

c) não está.

d) ministrou aula em mais de um curso.

2.2.14 No caso de ter respondido a alternativa “d” na questão anterior, favor informar em qual (is) deles aparece o tema de Direitos Humanos, em qual (is) não aparece, ou se desconhece:

2.2.15 Gostaria de fazer mais algum comentário sobre o tema/assunto desta pesquisa?