

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NEILA MARTA DE SÁ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO CORPO DISCENTE DE
NÍVEL MÉDIO DO IFPI – *CAMPUS* TERESINA CENTRAL**

São Leopoldo - RS

2014

NEILA MARTA DE SÁ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO CORPO DISCENTE DE
NÍVEL MÉDIO DO IFPI – *CAMPUS* TERESINA CENTRAL**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre, pelo programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

São Leopoldo - RS

2014

Catálogo na publicação
Ana Úrsula Farias Pereira CRB 3/1131

S111n Sá, Neila Marta de
Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo docente de
nível médio do IFPI - *Campus* Teresina Central/ Neila Marta de Sá -
2014.
149 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale
dos Sinos – UNISINOS, Centro de Ciências da Educação, Mestrado
em Educação, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Ensino Médio.
I - Título

NEILA MARTA DE SÁ

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO CORPO DISCENTE DE
NÍVEL MÉDIO DO IFPI – *CAMPUS* TERESINA CENTRAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Dissertação aprovada em: 28 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola - UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Lucineide Barros Medeiros - UESPI

AGRADECIMENTOS

Por tudo em minha vida e pela conclusão desse trabalho, agradeço a Deus e a Jesus Cristo, seu filho amado, por sua misericórdia infinita; e a Maria Santíssima por me acolher no seu eterno coração materno.

Agradeço a minha família: a meus pais, Raimunda e Bernardo, pelas lições de honestidade e coragem ensinadas a nós; a meus irmãos(as) queridos(as), unidos na fé e solidários na alegria e na dor; e especialmente a todos(as) meus/minhas sobrinhos(as) amados(as) a quem saúdo nas pessoas de Larissa e João Miguel.

Agradeço ainda a todas as pessoas que contribuíram para a realização desse trabalho:

À Ana Úrsula, pessoa mais linda, símbolo de carinho e amizade que faz despertar o que há de melhor em mim;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Danilo Streck, por suas observações preciosas, compreensão e paciência inesgotáveis;

Aos coorientadores, Prof. Dr. Solon Viola, pela gentileza de sempre, e a Prof^a. Dr^a. Lucineide Barros, por sua disponibilidade no aceite de meu convite;

Aos meus assistentes Silas Sá e Érica Wanderley sempre dedicados e incansáveis;

Aos educandos do IFPI - *Campus* Teresina Central, colaboradores desta pesquisa, que com sua contribuição tornaram possível a realização deste trabalho;

À Marinalva e Quitéria, pessoas sábias, que me orientaram nos momentos de dúvidas;

Aos meus anjos de guarda, Bela e Cleonice, que me atendem e cuidam de mim a qualquer hora;

Às minhas eternas amigas Sula, Rejane, Zilda e Laura, solidárias em todos os momentos e que souberam compreender a minha ausência;

Ao velho e ao novo amigo pelo socorro da última hora: Vítor Marques e Ivan Oliveira;

Aos (as) amigo(as) do IFPI: saúdo a todos(as) do Controle Acadêmico pelo apoio e consideração, especialmente a Ionara pela presteza de sempre;

Aos amigos da Biblioteca Central, por me receberem sempre com alegria; e ainda aos(as) amigos(as) do IFPI Campus Paulistana: Elaine, Elisângela, Joaquim e Raqueline, pelo incentivo e carinho;

Às coordenadoras do PPG-Unisinos, Maura e Edla, pelo zelo e amizade, e aos queridos professores por sua acolhida: Telmo, pela eterna gentileza; Flávia Werle, por sua

dedicação e compromisso; Eli Fabris, pela alegria e solidariedade; e Rosane Molina, por sua generosidade e amizade que fez da nossa casa a sua;

Às secretárias do PPG-Unisinos, Carol e Loinir, pela amizade e permanente atenção;

Àqueles (as) companheiros (as) que na ausência dos nossos entes queridos tornaram-se nossa família em São Leopoldo/RS, amigos(as) de luta e esperança por dias melhores na educação: Enói, Sônia, Nelymar, Livramento, Ocilma, Márcia, Lauriane, Crisvânia, Telma e os demais.

“A educação em direitos humanos convoca a olhar e a praticar a educação como lugar da constante abertura ao novo, ao singular, ao distinto, sem abrir mão de que somos todos humanos e iguais em dignidade e em direitos”.

Paulo César Carbonari

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo compreender os significados que os educandos dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada atribuem aos direitos humanos em relação à Educação em Direitos Humanos (EDH) oferecida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI. A EDH pretende socialização de uma cultura que valorize a dignidade humana baseada no princípio de que todo indivíduo é detentor de direitos pela sua condição de ser humano. Este tema tornou-se relevante no cenário educacional mundial e nacional. O estudo foi constituído a partir de três eixos: a abordagem sobre os direitos humanos e seus referenciais históricos, filosóficos e conceituais relacionados ao contexto; a EDH, destacando os marcos históricos, legais e pedagógicos; e a educação tecnológica no modelo dos Institutos Federais. Como referenciais recorreu-se à documentação internacional pertinente a EDH, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Carta de Viena (1993); e, no plano nacional, à Constituição Federal do Brasil de 1988 e aos planos e programas nacionais como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2007, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), à legislação pertinente a Educação Profissional de nível médio, como LDB/96 e, no plano institucional e a Organização Didática do IFPI. A problematização centrou-se em investigar se o IFPI instituição criada para atuar na formação profissional que visa atender as necessidades do mercado é, ao mesmo tempo, capaz de atuar na formação que conduza à cidadania. O referencial teórico foi composto por especialistas que tratam dos direitos humanos, da EDH e educação tecnológica. O estudo reflete a compreensão dos discentes sobre os direitos humanos a partir da reflexão sobre o referencial teórico proposto, o que resultou na elaboração de categorias devidamente analisadas.

Palavras-chave: *Direitos Humanos. Educação. Direitos Humanos. Ensino Médio Integrado.*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender los significados que los estudiantes de los cursos técnicos integrados a la enseñanza media atribuyen a los derechos humanos en relación con la Educación en Derechos Humanos (EDH) ofrecida por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí – IFPI. La EDH quiere la socialización de una cultura que valora la dignidad humana basándose en el principio de que toda persona tiene los derechos de su condición de ser humano. Este tema se ha tornado relevante en el escenario educativo mundial y nacional. El estudio se compone a partir de tres ejes : el enfoque sobre los derechos humanos y sus marcos históricos, filosóficos y conceptuales relacionados su contexto; la EDH, destacando los marcos históricos, jurídicos y pedagógicos ; y la educación tecnológica en el modelo de los Institutos Federales. Como puntos de referencia recurren a la documentación internacional pertinente a la EDH, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos , Sociales y Culturales (1966), la Carta de Viena(1993) y, en el ámbito nacional , a la Constitución Federal de Brasil del año de 1988 y a los planes y programas nacionales , como el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH), el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) de 2003 y 2007, las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (2012), la legislación pertinente a la Educación Profesional de Enseñanza Media, la LDB/96 y, a nivel institucional, la Organización Didáctica y el Plan de Desarrollo Institucional. La problemática fue investigar si el IFPI, institución creada para actuar en la educación profesional que tiene como objetivo satisfacer las necesidades del mercado es, al mismo tiempo, ser capaz de actuar en la formación que lleva a la ciudadanía. El marco teórico está formado por expertos que se ocupan de los derechos humanos, de la EDH y de la educación tecnológica. El estudio reflejó la comprensión de los estudiantes sobre los derechos humanos a partir de la reflexión sobre el marco teórico propuesto, lo que há resultado en la elaboración de categorías debidamente analizadas.

Palabras clave: *Derechos Humanos. Educación Derechos Humanos. Enseñanza media integrada.*

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	87
---	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
LGTB	Lésbicas, Gays, Travestis e Bissexuais
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DIREITOS HUMANOS: REFERENCIAIS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS	19
2.1 REFERENCIAIS HISTÓRICOS DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNDO E NO BRASIL.....	19
2.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DOS DIREITOS HUMANOS.....	23
2.3 DIREITOS HUMANOS: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	25
2.3.1 Dignidade humana	28
2.4 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS.....	29
2.5 CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DOS DIREITOS HUMANOS.....	31
2.5.1 Os direitos humanos em contexto democrático	36
2.5.2 Os direitos humanos no sentido de luta	38
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH)	40
3.1 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDH.....	40
3.2 ASPECTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DA EDH.....	52
3.2.1 A EDH na abordagem histórico-crítica	52
3.3 CONCEITUAÇÃO DA EDH.....	53
3.4 DIMENSÕES DA EDH.....	54
3.5 EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇO IDEAL PARA EDH.....	56
3.6 CIDADANIA ATIVA NA EDH.....	60
3.7 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDH.....	62
3.7.1 Orientações básicas	62
3.7.2 As práticas pedagógicas na EDH	64
3.7.3 EDH: relações democráticas dialógicas, autonomia e criticidade	65
3.7.4 O Currículo na EDH	68
3.7.5 A transversalidade e a interdisciplinaridade na EDH	69
3.7.6 A EDH e o espaço escolar	70
3.8 EDH COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO.....	72
4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS	74
4.1 AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.....	74
4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS	

FEDERAIS.....	77
4.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO MODALIDADE INTEGRADA DO IFPI.....	78
5 PERCURSO METODOLÓGICO DAPESQUISA.....	84
5.1 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	85
5.1.1 Campo empírico.....	85
5.1.2 Sujeitos da pesquisa.....	86
5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	88
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	90
6 COMPREENSÃO DOS EDUCANDOS DO IFPI SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	93
6.1 DIREITOS HUMANOS COMO NECESSIDADES BÁSICAS.....	94
6.2 DIREITOS HUMANOS NO SENTIDO DE DIREITOS E DEVERES NA SOCIEDADE.....	106
6.3 DIREITOS HUMANOS: GARANTIAS E DESCRENÇAS.....	108
6.4 OS DIREITOS HUMANOS ASSOCIADOS À CIDADANIA.....	117
6.5 DIREITOS HUMANOS ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA.....	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	147
APÊNDICE C – ROTEIRO DE DEBATE DO GRUPO FOCAL.....	149

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) objetiva a socialização de uma cultura que valorize a dignidade humana baseada no princípio de que todo indivíduo é detentor de direitos pela sua condição de ser humano, seguindo o pressuposto iluminista defendido por Kant de que o ser humano tem por princípio o “fim em si mesmo” e que seu valor universal está na reconhecimento de sua dignidade. Tratar sobre os direitos humanos, principalmente no espaço escolar, é primordial nos tempos atuais, porque silenciar sobre esses direitos é contribuir para que se perpetue o preconceito, a desigualdade e o desrespeito entre os seres humanos e se crie um conceito precário para cidadania (DUTRA, 2010).

A EDH, nas últimas décadas, tornou-se tema relevante no cenário educacional mundial e brasileiro, já estava presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 e, mais recentemente, comparece em outros diplomas complementares, como na Carta da Conferência de Viena (1993).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação é direito de todos os brasileiros e que deve conduzir ao respeito à dignidade humana. A CF/88, pretendendo transformações, adotou princípios diversos na proteção dos direitos humanos. A partir daí, na esfera educacional, são traçadas metas preocupadas especificamente com a criação de uma cultura que oriente a sociedade para a formação e vivência em direitos humanos.

O Estado brasileiro elabora programas, planos e diretrizes voltados para a EDH. Dessas ações, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), (re)editado em 1988, 2002 e 2010, indica que o objetivo da EDH é criar uma nova mentalidade coletiva a respeito dos direitos humanos. Em sentido análogo, em 2003 e 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) orientam para diversos níveis de ensino a difusão de uma cultura de direitos humanos no país, disseminando valores solidários, cooperativos e de justiça social através de uma educação em direitos humanos que forme sujeitos críticos e emancipados (PNEDH, 2006).

A EDH justifica-se no contexto global e regional. O mundo contemporâneo, imerso em violência e desigualdade, mostra uma realidade que necessita ainda de investimentos na área dos direitos humanos. No Brasil, a sociedade sofre os efeitos do neoliberalismo refletidos nas leis de mercado que alteram substancialmente as relações sociais, econômicas e culturais interferindo diretamente no respeito aos direitos humanos, uma vez que o Estado, dominado

por forças mercadológicas, afasta-se cada vez mais da proteção desses direitos. Vive-se uma realidade ambígua: ao mesmo tempo em que se fortalece o ideário de democracia, de políticas públicas que tentam diminuir os contrastes sociais, tem-se também o exercício de práticas autoritárias, atos de pura discriminação e ações corporativistas que desconhecem os direitos humanos. A sociedade brasileira ainda não tem compreensão plena do que representam os direitos humanos, como demonstra pesquisa realizada pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos em 2010.¹

Na esfera local, afirma Nunes (2014), o estado do Piauí convive com a dominação política e a exploração econômica que legitimam as condições sociais de exclusão refletidas na inclusão desse estado nos mapas de trabalho escravo, no quadro de indicativo de trabalho infantil e no não acesso aos direitos sociais básicos da maior parte da população piauiense, o que leva o estado piauiense a ser um dos entes federativos com um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil.

O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil através de Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), informou que o Piauí saiu da última posição para a 23ª entre os estados brasileiros.

Diante do atual quadro social, ocorre a fragilização do humano refletida principalmente na desvalorização da dignidade humana e no seu processo de empoderamento na defesa de seus direitos, originando daí a necessidade de se retomar os direitos humanos como tema educacional. É necessária a exigibilidade dos direitos humanos por meio de uma ética universal que norteie a todos no respeito e na construção de uma cultura que tenha na dignidade humana seu princípio maior. A retomada de valores que se encaminhem para os direitos humanos terá sua realização no processo de EDH, para que se possa ter uma formação voltada para a humanização dos seres (SILVA; TAVARES, 2013).

Considerando que as ações públicas educativas traçadas pretendem formação em direitos humanos, esse trabalho focou no alcance desses programas junto à população discente

¹ Pesquisa realizada em 2008, intitulada “Direitos Humanos percepções da opinião pública”, a cargo da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República sobre o que significa os direitos humanos para o cidadão brasileiro. Para os brasileiros, os direitos sociais (46%) e os individuais (35%) são os mais importantes quando se trata de direitos humanos. Os direitos políticos, com apenas 3% em grau de importância, comprova as dificuldades existentes para o reconhecimento da democracia e da cidadania como valores presentes na cultura do país. 40% dos entrevistados consideram os direitos humanos parcialmente respeitados e mais de 40% disseram que esses direitos não são respeitados no Brasil. O direito à igualdade entre negros e brancos é colocado em 2º lugar em importância e é também o 2º mais desrespeitado. O respeito entre homossexuais e heterossexuais foi considerado o último em importância e é visto como o 3º que é mais desrespeitado pela sociedade brasileira.

representada por educandos dos cursos de nível médio modalidade integrada do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) - *Campus* Teresina Central.

Os Institutos Federais, instituições criadas para atuarem na formação profissional, visam atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, comprometem-se com formação profissional integral sem esquecer-se da responsabilidade de formação cidadã que elege os direitos humanos.

Essas Instituições de Ensino, segundo seus preceitos pedagógicos, oferecem educação tecnológica cujo princípio é formação para o trabalho apoiada na tecnologia e seus efeitos, sem perder de vista a valorização do ser enquanto detentor de direitos em busca de sua humanização e autonomia, o que pressupõe que esses centros educacionais ofereçam EDH, visto que a temática em questão compõe a estrutura curricular dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada, cabendo a essas instituições disseminar os princípios da EDH em todo o espaço escolar, seguindo o que dispõe a legislação educacional brasileira.

Porém, o grande desafio dessas instituições educacionais é construir práticas educativas que provoquem ruptura com os princípios impostos pela ideologia neoliberal e que, simultaneamente, internalizem valores os quais possibilitem o ser humano a projetar a própria existência através de práticas sustentadas nos direitos humanos.

Acreditando no princípio de que a escola é espaço fundamental para a construção da formação humana que permite a sensibilização e a prática sobre os direitos humanos é que escolhi abordar como tema desta pesquisa a EDH.

Do ponto de vista pessoal, minha opção em tematizar os direitos humanos como processo educativo nesse trabalho relaciona-se aos valores que construí na minha trajetória de vida, na participação nos movimentos sociais e na minha formação acadêmica. Na minha primeira graduação, na área de Letras, emocionei-me com temas que remetessem aos direitos humanos; na segunda, Bacharelado em Direito, conheci os seus fundamentos.

O meu cotidiano pessoal e profissional mostrou-me mais de perto o real valor dos direitos humanos associando-os à dura realidade piauiense e ao descaso político e social que sacrificam a nossa população quando são negados seus direitos. Convivendo com essa realidade opressora, percebi a importância e a responsabilidade do IFPI quanto à formação que deve oferecer aos educandos sobre os direitos humanos para que estes se reconheçam como sujeitos de direitos e possam modificar sua própria vida e de sua comunidade. Além disso, sinto necessidade de compartilhar e, se possível, contribuir com esse estudo, para que o IFPI (instituição vinculada à minha vida há vinte anos) ofereça educação que realmente

prepare os educandos para o trabalho, mas que também priorize formação sobre os direitos humanos e que isso tenha algum significado para eles.

Concordo com Candau (2008) quando afirma que nós, educadores, não podemos nos colocar só como instrutores, responsáveis em transmitir conteúdos. Somos antes cidadãos mobilizadores de processos pessoais de cunho cultural e sociopolítico, e também seres sensíveis com aqueles que têm a sua dignidade violada. Proponho-me ser um desses seres preocupados em promover discussão em torno dos direitos humanos.

Educar em direitos humanos, como afirma Viola (2010), significa instituir uma escola pautada na democracia, que propicie aos educandos uma formação em direitos humanos, transformando-os em sujeitos de direitos para que se tornem responsáveis por suas ações e posicionem-se contra todo tipo de regalias, discriminação e intransigência, sendo, portanto, um educar que acompanhe o sujeito por toda vida. Considerando o que diz Viola, creio ser necessário chamar para o debate, através do resultado desta pesquisa, os responsáveis pelo processo educativo do IFPI para que reflitam sobre a responsabilidade da Instituição em priorizar também a formação humana que considere os direitos humanos quanto processo educacional, já que em muitas situações só a formação profissional é vista como única justificativa da permanência dos educandos nesse espaço educacional.

A EDH apresenta-se como diretriz educacional configurada nos diversos níveis de ensino de todo o país, inclusive na educação profissional de nível médio, e o IFPI, um como um dos componentes da rede de educação profissional, tem a obrigatoriedade de adotar essa proposta educativa. Sendo assim, considero que esse trabalho, com foco na EDH, seja relevante no sentido de que os resultados obtidos poderão ser utilizados como parâmetro para reflexões sobre a EDH em outras instituições educacionais, principalmente em Institutos Federais que compõem o sistema, uma vez que o modelo educacional adotado é o mesmo para todas essas Instituições no país. A importância dessa análise também localiza-se no tema, já que a EDH tem por objetivo a preparação dos educandos para que sejam conscientes e reconheçam os direitos humanos como essenciais a todo ser humano, que sejam sujeitos emancipados, autônomos, que considerem a diversidade social e cultural, identifiquem-se como cidadãos e sejam capazes de modificar o cenário escolar e sociedade onde estão inseridos.

Na esfera educacional, são traçadas diretrizes, leis, planos e programas preocupados especificamente com a criação de uma cultura que oriente para a formação e vivência dos direitos humanos. Considerando que essas ações são destinadas às instituições educacionais, a grande preocupação é observar o alcance desses programas junto à população discente. Diante

dessas considerações iniciais, emergiram as inquietações que originaram o problema central desse trabalho refletido no questionamento: Qual o sentido dos direitos humanos para os educandos dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada do IFPI - *Campus* Teresina Central em relação à EDH desenvolvida por essa instituição educacional?

Desse questionamento, surgiu o objetivo principal desse estudo: Compreender os significados que os educandos dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada atribuem aos direitos humanos em relação à EDH oferecida no IFPI-*Campus* Teresina Central.

Para o alcance do objetivo geral seguiram-se os objetivos específicos: Compreender os direitos humanos quanto aos marcos históricos e conceituais mais significativos, sua relação com o atual contexto, os direitos fundamentais, a democracia e a cidadania; Compreender a EDH em seus aspectos históricos e conceituais e fundamentos; Caracterizar a formação profissional de nível médio modalidade integrada do IFPI - *Campus* Teresina Central; e Analisar os significados que os educandos de cursos técnicos de nível médio modalidade integrada do IFPI - *Campus* Teresina Central atribuem aos direitos humanos.

Esse trabalho é apresentado em 06 (seis) capítulos. Na Introdução, justifico a escolha do tema, os objetivos, a questão norteadora e a relevância da pesquisa.

O segundo capítulo trata da temática dos direitos humanos destacando o seu processo de construção histórica e refletindo sobre sua base conceitual - a dignidade humana. Além disso, contextualiza a abrangência dos direitos humanos na atualidade relacionando-os como a ideologia neoliberal. Serão feitas também aproximações entre os direitos humanos com direitos fundamentais explicitados na legislação brasileira na CF/88.

O terceiro capítulo concentra-se na EDH e seus referenciais históricos e legais, e seus pressupostos enquanto processo educativo.

O capítulo quarto destaca a formação profissional dos Institutos Federais e caracteriza a formação profissional de nível técnico modalidade integrada referenciando seus principais pressupostos.

O capítulo quinto trata da metodologia utilizada, refere-se ao planejamento do trabalho, ao tipo de pesquisa abordada, aos métodos utilizados para a análise dos dados, à justificativa da escolha dos sujeitos e à contextualização do cenário da pesquisa.

O sexto capítulo explicita o resultado da análise e interpretação dos dados sobre EDH, tendo por base a compreensão que os educandos dos cursos técnicos de nível médio do IFPI Teresina-*Campus* Central apresentam sobre os direitos humanos.

A última parte do estudo apresenta as minhas considerações finais acerca da EDH no espaço do IFPI levando em conta os aspectos abordados na pesquisa e os resultados obtidos. Constam ainda nessa parte os apêndices (A, B, C) mostrando os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados nesse trabalho.

2 DIREITOS HUMANOS: REFERENCIAIS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

2.1 REFERENCIAIS HISTÓRICOS DOS DIREITOS HUMANOS NO MUNDO E NO BRASIL.

A origem do que hoje entendemos como direito humano remonta à Antiguidade e às mais diversas civilizações do Norte e do Sul.² Entretanto, a construção da noção de direitos e deveres inerente ao ser humano foi um processo lento causado, principalmente, pela diversidade da estrutura social e a concepção que cada uma dessas culturas possuía, considerando a garantia de leis e instituições na proteção dos direitos humanos.

Como reflexo da evolução das ideias a respeito dos direitos humanos, a sociedade ocidental na modernidade assumiu a responsabilidade de referenciar esses direitos por intermédio de leis e declarações, ora compreendidas como “resultado de luta histórica entre liberdade e poder, entre o indivíduo e o Estado” (BORGES, RODRIGUES, FARIAS, 2008, p.48) e como esforços para ampliar os direitos com o intuito de introduzi-los na prática social e política através de seus desdobramentos em leis ou costumes; ora como resistência para eliminar as reivindicações de direitos humanos apenas convertendo essas leis e declarações em textos normais (MELO, 2010).

Vários são os registros que citam os direitos humanos com maior ou menor intensidade, porém as mais célebres Declarações que refletem a ideia dos direitos humanos são as das Revoluções Americana e Francesa,³ ambas do século XVIII. Nesses documentos, pela primeira vez, é que se concebe a titularidade de direitos aos indivíduos pelo fato de serem seres humanos, independente da origem social da pessoa, embora haja opiniões contrárias a respeito desses marcos históricos.

² São encontradas referências sobre certos direitos no Código de Hamurabi (Babilônia, séc. XVII a. C.), no pensamento de Amenófis IV (Egito, século XVI a.C.), na filosofia de Mêncio (China, século IV a.C.), na República de Platão (Grécia, século IV a. C.), no Direito Romano e em outras culturas ancestrais, indígenas e religiosas. Nas civilizações ditas pré-colombianas, destacam-se as mais organizadas, Maia, Asteca e Inca, que também disciplinaram condutas atinentes a essa temática. A civilização Inca, por exemplo, concebia a propriedade como um direito de todos; privilegiava uma visão socialista do trabalho; proclamava a proteção ao hipossuficiente, o amor à cultura, o sentido de previdência e a repulsa à escravidão; e antevia a função pública como serviço à coletividade. Os Astecas tinham como preceito a tradição do respeito aos outros considerando o bom e o justo, como forma de evitar a injustiça (MELO, 2010).

³ Há divergência sobre afirmação de que Declaração da Virgínia (1776) e a Declaração Francesa (1789) sejam os documentos originários dos direitos humanos porque há indicação de que a Magna Carta Inglesa (1679) e a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*, 1689) seriam precursoras dos direitos humanos. Esta tese é questionável, uma vez que esses documentos não se referiam a direitos fundamentais, antes tratavam de direitos corporativos representativos da sociedade feudal.

O diploma francês, inclusive, é reconhecido como ponto de partida para a evolução dos direitos e liberdade do homem, indicando que os homens nascem livres e iguais em direitos, opondo-se assim à distinção social, além de apontar que a finalidade de toda associação política deve ser a construção dos direitos do homem.

Essas declarações originaram outras no século XIX e consagraram principalmente os direitos privados e políticos os quais, mais tarde, constituíram-se em instrumento para impedir a liberdade social das classes populares, resultando na sobreposição do direito individual sobre o direito social. Da ruptura entre o que representava o direito individual e o social resultou a Declaração Russa.⁴

No século XX, o período entre as duas Grandes Guerras representou um tempo de banalização do mal, mas que também motivou uma reconstrução dos direitos humanos. Para Amaral (2009), o fenômeno da descartabilidade do ser humano e do horror causados pelas guerras despertara o mundo para a criação de um novo direito baseado nos direitos humanos. Nesse momento, inicia-se o processo de internacionalização dos direitos humanos através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento de suma importância, porque “Segundo Arendt, o ‘direito a ter direitos’ somente poderia efetivar-se com a tutela internacional homologadora do ponto de vista de uma razão abrangente da humanidade” (AMARAL, 2009, p. 171). Ter direito significa, através da cidadania, pertencer a algum tipo de sociedade organizada juridicamente onde se possa ser julgado segundo o princípio da legalidade. Explica Lafer (1988) que o primeiro direito humano é ter direitos, para garantir que o dado da existência seja reconhecido e não seja resultado apenas do imponderável da amizade, da simpatia ou do amor no estado da natureza.

A reflexão sobre o contexto histórico principalmente da II Guerra Mundial⁵ e o princípio de que cabe a todas as pessoas ter ‘direito a ter direitos’ constituem-se o alicerce para o surgimento, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em torno da qual se agregam outros textos legais e a criação de diversas organizações

⁴ A Revolução Russa (1914 a 1918) originou a Declaração de Direitos do Povo Trabalhador e Explorado que foi incorporada à Constituição da antiga União das Rússias Socialistas Soviéticas (URSS), e originou o primeiro estado marxista. A Declaração aboliu a propriedade privada sobre o solo, riquezas minerais, fábricas e bancos, e estabeleceu nova gama de direitos aos trabalhadores como direito ao repouso, seguro para a velhice, direito à instrução, igualdade de direitos entre homens e mulheres

⁵ No contexto da Segunda Guerra Mundial, o Estado é visto como violador dos direitos humanos. A era Hitler foi marcada pela lógica da destruição que resultou no envio de dezoito milhões de pessoas aos campos de concentração, com a morte de onze milhões, sendo seis milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais, ciganos... O nazismo condicionou a titularidade de direitos só a uma determinada raça – a raça pura ariana. (PIOVESAN, 2006).

governamentais ou não governamentais, internacionais, nacionais ou regionais, e a sociedade civil organizada visando à proteção do ser humano tendo por base sua dignidade.

Desse modo, o século XX, reconhecido pelo genocídio praticado nas duas Guerras Mundiais, também é marcado pelo paradigma referencial ético que propôs à ordem internacional contemporânea a criação dos direitos humanos: as guerras significaram a ruptura, o pós-guerra significou a reconstrução dos direitos humanos, conforme afirma Piovesan (2006). E em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é aprovada pela ONU e referenciada como maior marco do processo de construção desses direitos. A DUDH caracteriza-se pela *universalidade, indivisibilidade e interdependência* entre os direitos humanos: *universalidade*, porque basta a condição de pessoa humana para ser titular de direitos, sendo o ser humano referenciado como um ser único - essencialmente moral e dotado de dignidade; *indivisibilidade*, porque a garantia dos direitos civis e políticos implica condição essencial para se garantir os direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa; e *interdependência*, pois a violação de um desses direitos conduz a violação de outros. Como afirma Espiell (1986, p.16-17),

Só o reconhecimento integral de todos estes direitos pode assegurar a existência real de cada um deles, já que sem a efetividade de gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos, se reduzem a meras categorias formais. Inversamente, sem a realidade dos direitos civis e políticos, sem a efetividade da liberdade entendida em seu mais amplo sentido, os direitos econômicos, sociais e culturais carecem, por sua vez, de verdadeira significação.

Na América Latina, sob o domínio da violência das ditaduras militares e pela histórica ausência de respeito a segmentos da população, os debates sobre os direitos humanos surgem tardiamente, inclusive no Brasil. Resquícios do escravagismo e colonialismo impediram a compreensão dos direitos humanos logo após sua edição, embora o Estado brasileiro, já na Constituição de 1946, contemplasse alguns desses direitos e fosse signatário da Carta Universal. O Brasil incorporou os direitos humanos às suas constituições, mas não assumiu o compromisso de efetivá-los. Segundo Viola (2010, p.16), “a sociedade brasileira não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para a construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um de seus indivíduos”.

De 1964 até 1985, no contexto da ditadura militar, os direitos humanos no Brasil foram totalmente esquecidos do ponto de vista das ações estatais, mas invocados na proteção da vida daqueles que se opunham ao violento regime ditatorial,

Ao longo da segunda metade do século XX, o país passou por dramas que dilaceraram almas, eliminaram vidas e deram sumiço a corpos. Foi no meio da noite de horrores que o sentimento de defesa dos direitos humanos começou a ganhar corpo e a ocupar um lugar nunca antes imaginando na sociedade brasileira. Um pequeno grupo de pessoas das mais diferentes correntes do pensamento brasileiro, seja ele intelectual, religioso, político, acadêmico ou sindical, reuniu-se para defender os corpos violentados, a liberdade roubada (VIOLA, 2010, p.11-12).

O mesmo autor afirma ainda que a resistência impulsionou a sociedade brasileira na luta pelo fim da ditadura, pela defesa da anistia, das eleições diretas e da elaboração da nova constituição, fortalecendo a criação de uma cultura que priorizasse os direitos humanos e a construção da democracia brasileira.

O processo de redemocratização do país mediante ação de organizações e muita mobilização popular veio fortalecer a sociedade em busca de novas demandas sociais. Contudo, convém lembrar que a adoção dos direitos humanos no país foi controversa, pois o pensamento conservador do Estado autoritário identificava os direitos humanos como defensores de bandidos, gerando sentimento de apoio e recusa ao mesmo tempo, o que demonstrava esquiva, em parte, da sociedade que pretendia manter privilégio de poucos e não reconhecer o direito da maioria (VIOLA, 2010).

A transição democrática culminou com o novo pacto político-social representado pela Constituição Brasileira de 1988, através da qual o Estado brasileiro adotou vários instrumentos voltados para proteção dos direitos humanos. Nesse momento, os direitos humanos surgiram como projeto que pretendia transformações as quais conduziriam a sociedade na formação de sujeitos participantes, capazes de se reconhecerem e de instituírem direitos, tecendo novos sentidos ao universo sócio-político e reafirmando que o Estado e a sociedade só seriam verdadeiramente democráticos se atuassem sob a tutela dos direitos humanos e que a construção dessa nova sociedade perpassava pela educação, vista como indispensável para formar sujeitos aptos ao debate sobre esses direitos.

Assim, os direitos humanos surgem no Brasil com a obrigação de formar sujeitos de direitos, favorecer o processo de empoderamento e propor processos de transformação úteis para garantir a existência de sociedades democráticas e humanas, objetivando, desse modo, o fortalecimento ou empoderamento de vítimas ou grupos vulneráveis e susceptíveis a violação dos direitos humanos (CANDAU, 2007).

Contudo, se a sociedade atual ainda é marcada por privilégios que excluem a maioria dos brasileiros e que estão ainda presentes diversas formas de intransigência que insistem em negar os direitos humanos, há também a expectativa do diálogo e do entendimento que

conduzem a reconstrução do ideal da paz aliada à justiça social, embasada nos princípios de igualdade, fraternidade e liberdade, este último observado como aquele princípio de todos os princípios que sustentam a dignidade humana (VIOLA, 2010).

2.2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DOS DIREITOS HUMANOS

A fundamentação filosófica dos direitos é singularmente debatida. Questioná-los, transcende as fronteiras legais ou culturais e não se chega a um pensamento unívoco, tematizá-los implica abordagens de diferentes áreas científicas e culturais. Sendo assim, também são distintas as concepções que se formulam acerca dos direitos humanos.

Para Karl-Otto Apel, a abordagem dos direitos humanos necessariamente retoma a questão da ética. O filósofo afirma que o mundo tem “carência de uma ética universal, isto é, vinculadora para toda a sociedade humana, nunca foi tão premente como em nossa era, que se constitui numa civilização unitária, em função das consequências tecnológicas promovidas pela ciência” (APEL, 1994, p. 71-72). Ética universal postulada na responsabilidade solidária, como forma de se contrapor ao risco que a tecnologia produz a vida humana, já que a civilização técnico-científica planetarizada confronta culturas, etnias, gerando por isso exigência da uma ética de responsabilidade (APEL, 1994).

Os direitos humanos não são positivamente legal, estão além desta, estão no âmago da ética. Como há sempre a possibilidade de se limitar os direitos humanos, apesar de estarem contemplados como direitos fundamentais nos ordenamentos constitucionais, convém fundamentá-los na ética da responsabilidade pessoal-individual e na ética da responsabilidade das instituições. É, pois, uma ética de responsabilidade solidária num processo dialógico entre a dimensão ideal e a dimensão concreta histórica. (CARBONARI, 2006).

O contexto histórico das duas Grandes Guerras e os regimes totalitários constituíram o apoio para a abordagem de Hannah Arendt sobre os direitos humanos. A filósofa parte do princípio de que os seres humanos não nascem iguais, porém tendem a se tornar iguais, uma vez que participam como membros de uma comunidade política a qual garante direitos iguais a todos. Na sua concepção, os direitos humanos são construções históricas de seres expostos a situações degradantes. Portanto, todos devem ter direito de exigir-los, principalmente quando a subtração desses direitos impede a garantia de efetivação da dignidade humana:

A privação fundamental dos direitos humanos manifesta-se, primeiramente e acima de tudo, na privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz. [...] São privados não do seu direito à liberdade,

mas do direito à ação; não do direito de pensarem o que quiserem, mas do direito de opinarem.” (ARENDR, 1989 p. 330).

Embora não tenha sido o principal foco de seu legado, Arendt debruçou-se sobre os direitos humanos. Siviero (2006) afirma que, na concepção de Arendt, a efetivação dos direitos humanos segue os seguintes aspectos: o primeiro considera a materialidade e compromisso histórico sobre os direitos humanos através de declarações, pactos, simbolizando grito histórico de reivindicações por melhores condições de vida; desse modo, os direitos são vistos não só como princípios, mas como ações que se voltam efetivamente para tirar pessoas de situações de vulnerabilidade.

O segundo aspecto defende a universalidade dos direitos humanos porque ‘direito a ter direitos’ não é uma dádiva, é direito de todos, para todos e com todos, sendo uma exigência da condição ontológica do ser humano. O terceiro faz referência à desobediência civil distanciada da anarquia ou ingovernabilidade e compreendida como empenho coletivo frente à opressão, através da organização de espaços coletivos e de grupos de pessoas aptas a falar e agir publicamente – é a vivência política. O último aspecto trata do enfrentamento à compreensão dos valores e da capacidade da racionalidade humana, porque é preciso se repensar a racionalidade humana, para que a razão não crie “monstros” capazes de destruir a humanidade.

Já Norberto Bobbio sugere que os direitos humanos sejam históricos e fundamentam-se na concepção individualista presente na Era Moderna. Parte do princípio de que os indivíduos (parte) são portadores de direitos, por isso antecedem o Estado (todo); dessa maneira, privilegiam-se os direitos e não se cumprem os deveres.

Na visão de Bobbio (2003), os direitos humanos são históricos, por serem mutáveis e relativos, e também por se adequarem conforme a sociedade se transforme e demande novas exigências, uma vez que esses direitos nascem aos poucos, de forma lenta e gradativa, sobre certas circunstâncias originadas de lutas específicas de indivíduos.

Ainda que Paulo Freire não tenha se especializado no debate sobre os direitos humanos, seu pensamento retoma a questão quando se refere ao direito humano de *ser mais* em oposição à opressão que impede o ser de exercer sua vocação natural de posicionar-se contra a violência opressora que nega os direitos humanos. *Ser mais* é compreendido no sentido de posicionar-se, de atitude e de reflexão, significando agir e optar diante das possibilidades do ser humano realizar a própria história, desse modo, o direito de *ser mais* necessita ser defendido e construído através do direito de dizer a própria palavra, visto que

“não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir* e de *romper*, sem o que não reinventamos o mundo” (FREIRE, 2001, p.23).

Freire (2001) ressalta a importância da EDH ao reconhecer a educação como um direito fundamental dos seres humanos e indispensável para se usufruir outros direitos, reafirmando o que prescreve a Declaração Universal de 1948:

[...] A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE, 2001 p.99)

Para o citado autor, é a educação que fornece as condições para que o sujeito possa exercitar a palavra e se reconhecer enquanto ser possuidor de dignidade e de direitos, logo reconhecer que a educação não é neutra é admitir a capacidade do ser humano de mudar a história transformando-a através da educação.

O pensamento freireano considera ainda que essa capacidade de transformação é que lhe confere aos seres humanos dignidade e condições para a conquista de sempre mais direitos, porque se a educação não resolve todas as questões relativas aos direitos humanos pode ser ferramenta importante no respeito a eles; e ter acesso à educação, preferencial à pública, é condição indispensável de *ser mais* e, portanto, possibilidade também de construção dos direitos humanos.

O processo educativo freireano se faz na relação responsável e democrática entre seres humanos livres e autônomos, e no respeito à diferença e à identidade cultural de cada um. Esse pensamento é igualmente o que propõe a EDH, por pretender uma cultura centrada na democracia, liberdade e respeito à diversidade. Paulo Freire considera a educação como possibilidade dos seres de *ser mais*, o direito de se fazer gente, de exercer sua cidadania em favor da dignidade humana, de construir sua humanidade - esse ideário constitui também a essencialidade da EDH.

2.3 DIREITOS HUMANOS: ASPECTOS CONCEITUAIS

Definir os direitos humanos é tarefa complexa, já que são várias as acepções a respeito de seu significado. Carbonari (2010, p.33) justifica essa dificuldade em defini-los:

Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena) isto não lhe dá um sentido único. É controverso, pois abre espaço de discussão e debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito à questão de fundo que tocam a vida de todos e de cada um.

Várias são as expressões utilizadas para designar os direitos que os seres humanos possuem independente de suas diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si e que os fazem merecedores de respeito (COMPARATO, 2001).

Esses direitos são conhecidos como ‘direitos naturais’, ‘direitos fundamentais’ ou ‘direitos humanos’. Contudo, essas expressões apresentam originariamente sentidos diversos. Para Silva (2007), não é mais possível reconhecer os direitos humanos só na concepção dos direitos naturais, direitos natos ao homem só pela razão de ser homem. Vistos dessa maneira, os direitos seriam compreendidos somente como inerentes ao ser que é humano na natureza, estariam longe, portanto, dos direitos que possuem fundamentação e conteúdo nas relações construídas na sociedade.

Direitos do homem, compreendidos como direitos humanos, aproximam-se dos direitos fundamentais. Direitos do homem e direitos fundamentais são reconhecidos como sinônimos, porém distanciam-se quanto à origem e o significado. Consoante Canotilho (1998, p.362), “Direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista): direitos fundamentais são direitos do homem, jurídicos-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente”. Desse modo, os direitos do homem transitam no âmbito dos “direitos naturais” e longe de posituação jurídica; enquanto os direitos fundamentais localizam-se nos ordenamentos jurídicos internos.

Os direitos humanos, localizados no universo internacional, são aqueles os quais qualquer pessoa é detentora e que estão elencados nas declarações, pactos, convenções internacionais. Configuram-se em direitos declaratórios - uma exigência nobre. Já os direitos fundamentais seriam direitos legais internos e exigidos pelos cidadãos ao governo de seu país.

Os direitos humanos quando referenciados em ordenamentos internos significam a passagem da teoria para prática, da ação declaratória para a efetivação, são direitos institucionalizados em um sistema como direitos positivados. Salienta Azevedo (2010, p. 163) que “os direitos humanos perdem em universalidade, mas ganham em ‘concretude’ já que são protegidos, embora valham somente no âmbito do Estado que os reconhece”.

A polissemia em torno dos direitos humanos alia-se a distintas concepções em face ao processo de construção dos direitos humanos. Inicialmente, na perspectiva *jusnaturalista*, os

direitos humanos foram vistos como direitos de todas as pessoas humanas: direitos imutáveis, absolutos, atemporais e anespaciais. No período pós-guerra, os direitos foram dispostos em declarações e pactos para serem protegidos também pela comunidade internacional - perspectiva *universalista ou internacionalista* dos direitos humanos. A terceira concepção trata dos direitos humanos positivados em atendimento a certos grupos ou categorias de pessoas em Estados nacionais, estes são pertencentes à dimensão *constitucionalista* tornando-se direitos fundamentais.

A conceituação dos direitos humanos elege fundamentos de uma ou outra concepção ou pode apresentar-se de maneira híbrida. Aproximando-se mais da concepção jusnaturalista, Benevides (2007) considera que os direitos humanos pertencem a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral e que são decorrentes da dignidade humana intrínseca a todo ser humano. Para Alexandre de Moraes (2004), os direitos humanos também são compreendidos como um conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano na defesa da sua dignidade e também de condições mínimas de vida contra o arbítrio do poder estatal. A conceituação de Alexandre de Moraes representa a versão *constitucionalista* dos direitos humanos.

Salienta Bobbio (2003) que os direitos humanos são mutáveis, possíveis de transformação visto que são considerados como construção histórica. Tendo essa compreensão, Perez Luño (1990) acrescenta ainda questões normativas e axiológicas, descreve os direitos humanos como um conjunto de faculdades e instituições que, em um dado histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos nacionais ou internacionais.

Os direitos humanos, segundo Callo (1977), caracterizam-se ainda como direitos *congenitos*, inerentes a todos os seres humanos; *universais*, porque se referem a todas as pessoas em qualquer lugar ou tempo; *absolutos*, pois merecem o respeito de todos, podem ser exigidos de qualquer pessoa ou entidade; *necessários*, por ser questão ontológica advinda da própria natureza humana; *inalienáveis*, *irrenunciáveis*, *indissociáveis* e *invioláveis*, não podem, respectivamente, ser negociados, renunciados em nenhuma circunstância, separados um dos outros, ou sofrer qualquer tipo de atentado; e *imprescritíveis*, porque sempre se pode exigi-los, não se perdem por decurso de tempo.

Os direitos humanos são também direitos superiores aos demais, visto que são fundamentais para a existência humana por exigirem condições dignas de vida. Estão fora do

alcance do Estado e da sociedade, não são concessões sociais, antecedem ao Estado e podem, inclusive, ser exigidos de qualquer autoridade política em qualquer lugar.

A conceituação inicial dos direitos humanos localiza-se na redescoberta das tradições clássicas, mas coube à modernidade trazer para sua fundamentação o conceito de soberania qualificada, a quem todos devem obediência por conta valores que apresenta.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representa o marco ético-jurídico-político inicial de construção ao respeito aos direitos humanos, contudo esse processo implicou historicamente em processos múltiplos, culturais e políticos, direcionados às gerações futuras e a todos os povos (ZENAIDE, 2007).

2.3.1 Dignidade humana

Os diversos conceitos dos direitos humanos, valendo-se do que apregoa DUDH (1948), adotam como princípio norteador a dignidade humana vista como predicado inerente a todo ser em razão de sua condição humana. Os direitos humanos jamais podem ser subjugados a outros direitos, posto que reduzir o princípio a instrumento é desqualificar o ser e a sua condição humana.

No aspecto filosófico, o conceito de dignidade “está intimamente ligado à noção da liberdade pessoal de cada indivíduo - o Homem como ser livre e responsável por seus atos e seu destino.” (SARLET, 2003, p. 35). Apoiado na individualidade e finalidade do homem em si mesmo, Comparato (1998, p. 72-73) afirma que

O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana.

Para Sarlet (2003), do ponto de vista jurídico, dignidade humana está relacionada a direitos e deveres fundamentais à existência humana destacando o valor da participação ativa de cada ser humano no sentido de responsabilidade e respeito com os demais seres humanos. Para o autor dignidade significa

comunhão com os demais[...] qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida dos seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida. (2003, p. 73),

Diversos são os traços que caracterizam a dignidade da pessoa humana, dentre eles merecem destaque os seguintes:

a dignidade da pessoa humana reporta-se a todas e cada uma das pessoas e é a dignidade da pessoa individual e concreta; b) cada pessoa vive em relação comunitária, mas a dignidade que possui é dela mesma, e não da situação em si; c) o primado da pessoa é o do ser, não o do ter, a liberdade prevalece sobre a propriedade; d) a proteção da dignidade das pessoas está para além da cidadania portuguesa e postula uma visão universalista da atribuição de direitos; e) a dignidade da pessoa pressupõe a autonomia vital da pessoa, a sua autodeterminação relativamente ao Estado, às demais entidades públicas e às outras pessoas (MIRANDA, 1991.p.169).

2.4 DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Sejam os direitos reconhecidos como direitos humanos ou direitos fundamentais, ambos objetivam garantir proteção à dignidade humana, embora se distanciem na compreensão da dimensão jusnaturalista-universalista (direitos humanos) ou na dimensão jurídica, em referência à questão espaço-temporal (direitos fundamentais), como sinaliza Canotilho (1998), o qual afirma que os direitos fundamentais são todos os preceitos constitucionais destinados ao reconhecimento, garantia ou conformidade constitutiva dos direitos humanos.

Os direitos fundamentais surgiram da necessidade de limitar e controlar os atos praticadas pelas autoridades e como proteção à liberdade do indivíduo frente à ingerência abusiva do Estado no século XVIII. A essa abstração do Estado, um *não-fazer* em respeito à liberdade do indivíduo são denominados *direitos negativos, liberdades negativas ou direitos de defesa*.

No reconhecimento de uma segunda dimensão de direitos fundamentais - direitos sociais, culturais e econômicos - os direitos passam a ser exigidos em forma de prestações estatais em favor do bem-estar do indivíduo.

Os direitos fundamentais apresentam como titulares pessoas naturais e pessoas jurídicas, inclusive o próprio Estado; contudo, há direitos específicos cujos titulares sejam somente pessoas naturais, pessoas jurídicas ou pessoas estatais.

A Constituição Federal de 1988 trata dos direitos fundamentais no Título II, do 5º artigo ao 17. Estes direitos são classificados em: direitos individuais, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e direitos a existência, organização e participação em partidos políticos:

- a) Os direitos individuais relacionam-se ao conceito de pessoa humana e sua própria personalidade, como o direito à vida, a liberdade, entre outros. Centram-se nas liberdades negativas e localizam-se no artigo 5º da CF/88.
- b) Os direitos sociais pretendem a melhoria das condições de vida dos hipossuficientes objetivando a concretização da igualdade material ou substancial, como indica o artigo 6º da Constituição Federal (1988) que versa sobre os direitos sociais referentes à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).
- c) Os direitos de nacionalidade referem-se ao vínculo jurídico-político que obriga um indivíduo a sujeitar-se ao Estado nas obrigações, ou exigir proteção dele.
- d) Os direitos políticos dizem respeito às regras que permitem ao indivíduo o exercício concreto da liberdade de participação política no Estado e que lhe confere o atributo de cidadania.
- e) Os direitos à existência, organização e participação em partidos políticos - esses direitos regulam os partidos políticos como entidades essenciais ao Estado Democrático de Direito.

A Constituição de 1988, no artigo 5º, elege cinco direitos fundamentais básicos dos quais derivam os demais direitos nos seus desdobramentos: direito à vida, direito à liberdade, direito à igualdade, direito à segurança e direito à propriedade.

Os direitos fundamentais são identificados segundo as dimensões ou gerações. Nesse critério, estão associados ao surgimento e reconhecimento pelos ordenamentos jurídicos ocidentais.

Os direitos de primeira geração são meio de defesa das liberdades individuais que impõem ao Estado o dever de abstenção, de não interferência no espaço de autodeterminação

de cada indivíduo; são os direitos civis e políticos. O reconhecimento desses direitos foi uma resposta do Estado liberal ao Estado absoluto no século XIX.

Os direitos de segunda geração tratam das liberdades positivas e concretas, centram-se no princípio de igualdade entre os homens (igualdade material). Representam os direitos de participação implementados por políticas e serviços públicos que exigem intervenção ou prestações sociais do Estado. São os direitos econômicos, sociais e culturais. Seu surgimento contextualiza-se na passagem do Estado liberal individualista para o Estado social.

Os direitos de terceira geração apresentam titularidade difusa por proteger a coletividade, são atribuídos a todas as formações sociais que consagram os princípios da solidariedade e da fraternidade.

Sobre os direitos de quarta geração Bonavides (2005, p.572) assim se pronuncia:

São direitos de quarta geração o direito à democracia e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta ao futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência (2005, p.572).

2.5 CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DOS DIREITOS HUMANOS

Vive-se numa nova ordem mundial reconhecida como era pós-moderna ou pós-industrial. O atual momento, sob a égide do neoliberalismo, é dominado pelos mercados financeiros e caracteriza-se pelo processo de globalização cuja tônica é o aperfeiçoamento cada vez maior da tecnologia de informação/comunicação e meios de transportes cada vez mais rápidos, que aproximam as culturas, povos e lugares, ampliando contatos e encurtando as distâncias.

A globalização, com o objetivo de unificar os mercados e facilitar a circulação de mercadorias e moedas, provoca desencadeamento na estrutura de vários países. Para seguir as orientações dos grandes centros financeiros em atendimento à lógica do mercado global, esses países ‘reestruturam-se’ em vários aspectos como político, social, econômico e cultural; desse modo, o modelo econômico vai sobrepondo-se sobre as relações sociais e políticas,

essa configuração descaracteriza a política entendida como organizadora do Estado nacional como centro aglutinador das reivindicações sociais em busca da construção do bem comum. Além disso, transforma os governos nacionais de tipo neoliberal em administradores financeiros, mais do que construtores do bem comum (SACAVINO; CANDAU, 2003, p. 12).

Boaventura (2002) caracteriza a globalização econômica como aquela sustentada pelo consenso econômico neoliberal e edificada em três principais inovações institucionais: restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de ser objeto de propriedade intelectual; e subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

O processo de globalização capitalista firma-se no senso comum como o único e melhor caminho para o desenvolvimento e bem-estar social, mas tal processo é contraditório. Sacavino e Candau (2003) explicam que, ao mesmo tempo em que promete desenvolvimento e bem-estar, esse modelo imposto traz consequências letais à humanidade: enriquece poucos e empobrece muitos; aumenta a produção e destrói o meio ambiente; satisfaz os investidores e conduz as nações ao servilismo. As consequências desse processo são sentidas na redução dos serviços públicos, como a educação e saúde, e no aumento de desempregados, de sem-teto... enfim, de excluídos. Assim, a expectativa de ingresso no mercado global para atingir a modernização causa decepção nas pessoas e nações. O resultado desse novo processo de globalização é percebido na intensificação dos nacionalismos e fanatismos, com a multiplicação das ações de intolerância e racismo em vários países, inclusive no Brasil.

Contudo, além do processo de globalização proposto pela ideologia neoliberal, há também uma outra compreensão que aponta para diferentes sentidos da globalização. Trata-se do cosmopolitismo, cujo propósito é compor uma outra ordem mundial dispondo dos meios de interação do sistema atual para difundir suas ideias.

Segundo Boaventura (2002), o cosmopolitismo significa o cruzamento de lutas progressistas locais com o objetivo de maximizar o seu potencial emancipatório *in loco* através das ligações translocais/locais que integram grupos sociais constituídos em base não classista e vítimas de discriminação sexual, étnica, religiosa, rracica, etária, etc.. Esse modelo de organização com carácter progressista ou contra hegemônico exige uma autorreflexão permanente de quem dele participa e preocupa-se em defender os interesses concebidos como comuns. Para o mesmo autor, a segunda forma de cosmopolitismo pretende defender os interesses relativos ao patrimônio comum da humanidade mediante lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, ambientes essenciais à sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária.

Para equilibrar as relações de poder ditadas pela atual globalização que impõe a lógica do mercado total e causa a exclusão para a maioria das pessoas, surge o cosmopolismo, consoante Sacavino e Candau (2003, p.13), pretendendo “registro democrático, inclui a defesa dos direitos humanos, a igualdade de oportunidades de gênero, os direitos das minorias, do meio ambiente, os conceitos de paz e não-violência, os princípios de justiça e solidariedade como processos cidadãos”.

Há também na atualidade outro sistema de proteção dos direitos humanos principalmente dos direitos econômicos, sociais e culturais. Esse processo se dá através da criação de um sistema internacional de proteção dos direitos humanos constituído por intermédio de vários tratados e pactos invocando uma consciência ética contemporânea e uma responsabilidade compartilhada pelos Estados cujo interesse é ter um parâmetro mínimo de proteção aos direitos humanos. E a integração desses sistemas atende o que está disposto na Conferência de Viena (1993) quando sinaliza que é obrigação da comunidade internacional tratar dos direitos humanos de modo equitativo e justo.

Como se sabe, os direitos humanos se firmaram mais na concepção do princípio da liberdade, correspondendo à primeira geração dos direitos humanos que trata dos direitos civis e políticos. Entretanto, no contexto atual, é prerrogativa mundial a ampliação de novos direitos principalmente dos direitos sociais, econômicos e culturais e do direito ao desenvolvimento, sendo assim necessário a consolidação e fortalecimento dos direitos humanos por meio de uma visão universal e indivisível desses direitos. Desse modo, o sentido da universalidade comporta a diversidade. Sublinha-se a importância de não se tratar o indivíduo como ser genérico, é necessário antes reconhecer suas peculiaridades e particularidades, referindo-se a incorporação de gênero, raça e etnia na concepção dos direitos humanos, porque “sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos exigem respostas específicas e diferenciadas”(PIOVESAN, 2006, p.24). A mesma autora ainda afirma que

A efetividade dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade (PIOVESAN, 2006, p.24).

A essencialidade dos direitos humanos centra na proteção aos vulneráveis, àquelas pessoas cuja violação de seus direitos é mais provável. Subentende-se que o direito à igualdade inclui o respeito à diferença e à diversidade e que estas devem ter direito a

tratamento especial, como Santos (2002) esclarece ao dizer que temos o direito à igualdade quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser tratados como diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza, surgindo daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Para a efetivação dos direitos humanos na ordem contemporânea é salutar reconhecer as peculiaridades e particularidades dos sujeitos possuidores de direitos sob a ótica da diversidade e desenvolver políticas públicas que atendam a esses grupos socialmente vulneráveis.

Para alargar a proteção dos direitos humanos, uma das questões primordiais levantadas na Conferência de Viena (1993) foi a indicação de criação de mecanismos para otimização da justiciabilidade e acionabilidade dos direitos econômicos, sociais e culturais. Nesta ocasião, foi sugerida a criação de um protocolo facultativo ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais encarregado de introduzir o sistema de petição individual e de elaborar um sistema de monitoramento com indicadores técnico-científicos com o intuito de medir o avanço dos direitos humanos nesses Estados. Essas ações no sistema global contemplam relatórios feitos pelos Estados em forma de monitoramento sobre os avanços que se anunciam sobre os direitos humanos.

O atual contexto sob a égide da globalização econômica exige que os direitos econômicos, sociais e culturais sejam objeto de discussão das instituições financeiras internacionais, sejam elas organizações regionais econômicas, ou do setor privado que estejam representadas pelas agências financeiras internacionais, pelos blocos regionais e/ou o setor privado. Como afirma Piovesan (2006), as instituições econômicas internacionais devem considerar a dimensão humana de suas atividades e o forte impacto que as políticas econômicas causam nas economias locais. A negação da dimensão humana acarreta o desrespeito aos direitos humanos através de ações praticadas por essas instituições.

O reconhecimento de que há outras instituições ou setores significativos da esfera internacional, além dos Estados nacionais, que sejam responsáveis pela incorporação dos direitos econômicos sociais e culturais importa na adoção de políticas e programas essenciais para o desenvolvimento de países no respeito aos direitos humanos.

No contexto atual, são necessárias ações que protejam os direitos humanos. Apoiando-se na análise de Carbonari (2009), recorre-se à discussão de dois componentes essenciais para compreensão dos direitos humanos na atualidade: a primeira consideração dessa análise se fundamenta na compreensão dos direitos humanos observando o contexto onde estão

inseridos, já o segundo entendimento retoma os direitos humanos no contexto relacionado à questão da educação no sentido de luta ou reivindicação.

No atual contexto, o discurso dos direitos humanos é marcado pela ideologia neoliberal. Nessa abordagem, os direitos humanos funcionam como estratégias, cujo objetivo é melhorar a sociedade, mas sem discuti-los profundamente e nem observar sua real abrangência nesse meio. Essa concepção, que insiste na mercantilização crescente da vida e dos sujeitos, apresenta um modelo de desenvolvimento e de sociedade que nega a democracia no seu sentido mais amplo porque provoca exclusão e desigualdade crescentes entre seus membros. Nesse cenário, os direitos humanos apresentam-se como noções *fragmentadas, estagnadas, elitistas e burocráticas* (CARBONARI, 2009).

A posição de direitos como noções *fragmentadas* considera que alguns direitos são superiores a outros em importância ao afirmar que os direitos líquidos e certos serão satisfeitos, já os incertos são impossíveis de realização gerando assim conflito na interdependência e integralidade dos direitos. Essa visão, ao reconhecer a supremacia de um sobre os outros direitos, provoca tratamento diferenciado na realização de ações, porque elegem uns direitos e automaticamente provoca exclusão de outros.

As ideias *estagnadoras* por um lado associam os direitos humanos à defesa de bandidos; no outro polo, esses direitos apresentam-se com ideia tão positiva que são vistos como o *belo* que a humanidade foi capaz de produzir. Nos extremos, tais pensamentos são *estagnadores*, visto que inviabilizam a concretização dos direitos humanos, pois estes não se realizam em nenhum dos casos.

Como noções *elitistas*, há a concepção de que só os especialistas estão aptos a tratar dos direitos humanos. Tal compreensão afasta do debate o cidadão comum, embora seja o que mais necessita da apropriação do discurso sobre os direitos humanos para defender seus direitos. A democracia, como regime que preza o respeito pelos direitos humanos, não pode conceber que o conhecimento sobre os direitos seja privilégio de grupos sociais e que seja visto de forma redutiva sob pena de desconfiguração como regime político atuante, pluralista e criador.

Nesse quadro também se incluem as visões *burocráticas* dos direitos humanos, as quais se preocupam mais com os procedimentos nas situações que a ação efetiva na resolução do problema. Esse posicionamento provoca protelamento das ações e ainda descarta a possibilidade de interação entre o poder público e a sociedade o que enfraquece o valor dos direitos humanos na sociedade em geral.

Caso essas noções perdurem, impossibilitam a realização dos direitos humanos e, como resultado, ter-se-ão apenas ações pontuais que descartam a atuação integral dos direitos desfazendo, assim, a ação de promoção e defesa de tais direitos e afastando o comprometimento da sociedade civil e do Estado. Tais visões farão solidificar mais ainda as práticas socorristas que invocam os direitos humanos só em situações catastróficas esquecendo-se de que esses direitos devem fazer parte do cotidiano das pessoas, posto que são um conjunto de direitos que visam garantir o bem-estar individual e coletivo e não só ações pontuais em situações de perigo.

Contudo, se o contexto social tiver por base a democracia e o discurso sobre os direitos humanos apresentar-se como contra hegemônico, os direitos humanos terão outro sentido.

2.5.1 Os direitos humanos em contexto democrático

A realização dos direitos humanos requer espaços democráticos. Para se compreender o que seja democracia convém tratá-la sob diferentes ângulos. Carbonari (2008) qualifica a *democracia* como um valor conceitual, teórico, que se refere aos processos de construção política; e *democratização*, como processo histórico, social e político em que as instituições, organizações, grupos ou movimentos praticam o valor da democracia.

No cenário brasileiro, pode-se afirmar que vivemos processos democráticos, com maior ou menor intensidade, considerando uma ou outra visão de democracia e relacionando-a com os direitos humanos no atual contexto neoliberal. Nesse cenário, o Estado provoca uma reestruturação nas funções de suas instituições com reformas e privatizações que enfraquecem principalmente os direitos sociais, o que provocou significativamente o aumento de diversas formas de exclusão no país.

Compreendendo os direitos humanos como construções históricas de condições para que se realize a dignidade humana, e a democracia como a organização política que oferece propícias condições processuais para a realização desses direitos, é perceptível a estreita relação entre ambos. A democracia é requisito básico dos direitos humanos e os direitos humanos requisitos essenciais para a democracia. Nessa compreensão, a democracia representa uma forma de satisfação e ampliação dos direitos humanos, cuja realização só seria possível em contextos políticos que oportunizem o exercício das liberdades e dos direitos. Para Bielefeld (2000, p. 135),

há unidade normativa entre direitos humanos e democracia concomitantemente e sem hierarquização. No momento em que se dissolver essa unidade de princípio de direitos humanos e democracia ou passar a haver a relação de subordinação de um ao outro, ambos perdem. Uma concepção de democracia dissociada da ligação aos direitos humanos não somente ameaçaria esses direitos e as liberdades fundamentais por eles representados, como também ameaçaria sua própria orientação libertária [...].

A DUDH simbolizou a grande conquista da modernidade em resposta aos abusos dos Estados totalitários. Porém, o surgimento dos direitos humanos, mais que um mecanismo de enfrentamento, significou a capacidade interativa dos seres humanos de estabelecerem leis de forma consensual, em forma de processo democrático. Logo, a garantia da manutenção dos direitos humanos só pode ser assegurada pelas relações legítimas dos indivíduos entre si, ou do Estado com seus cidadãos em processos democráticos.

A democracia brasileira, na perspectiva dos direitos humanos, ainda vive sob o clivo do ideal e da realidade. No ponto de vista formal no que se refere às regras que tratam da relação entre democracia e direitos humanos, percebe-se que estes se situam só no campo da formalidade, a serviço da manutenção da ordem, uma vez que não se processam ações concretas para sua efetivação. A realização dos direitos humanos se faz através da formalidade de regras, mas é necessária também a dinâmica política através da formação de consensos/dissensos considerando os conteúdos reais, os embates e as correlações cotidianas, pois uma sociedade só pode se intitular de democrática se for capaz de realizar esses processos vitais (CARBONARI, 2008).

Com relação à autonomia, considerada pilar da democracia e dos direitos humanos, as democracias modernas reconhecem o indivíduo como detentor de poder pelo voto, o qual delega esse poder a seus representantes sendo, desse modo, capaz de poder de decisão e orientação de sua própria vida na esfera pública ou privada. No entanto, o processo político ligado à democracia na atualidade centra-se no jogo eleitoral em que os representantes eleitos utilizam seus mandatos na promoção de corporações ou de seus próprios interesses. A política no sentido de construção coletiva para solucionar problemas comuns da sociedade é sacrificada em nome dos interesses mercadológicos e cooperativistas negando a própria essência da democracia que é o exercício do poder público em defesa dos interesses sociais.

A democracia que defende os direitos humanos deve considerar as demandas dos excluídos, daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade, devendo dialogar com eles, favorecendo condições para que o Estado seja espaço de decisões que orientem ações no

sentido de atender as reivindicações dos diversos movimentos sociais. Bobbio (2003, p.21) reconhece a estreita relação entre democracia e direitos humanos:

Direitos do Homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica de conflitos.

2.5.2 Os direitos humanos no processo educativo

Se o discurso sobre os direitos humanos for pautado na perspectiva contra hegemônica como resultado de uma cidadania ativa, os direitos humanos constituem-se em mediadores na construção de uma sociedade alternativa, plural e inclusiva (CANDAUI, 2003). Nesse sentido, é essencial a presença da educação. Sendo assim, a compreensão dos direitos humanos deve extrapolar o que se encontra nos documentos oficiais. O sentido dos direitos humanos vai mais além, se são direitos construídos historicamente, significa dizer que não estão prontos e que, portanto, são resultados de reconhecimento e de lutas tendo por base o processo educativo.

Carbonari (2009) afirma que o entendimento da relação entre direitos humanos e educação na referência de luta, reivindicação ou reconhecimento desdobra-se em várias acepções. Para o autor, no sentido de luta, os direitos humanos relacionam-se à ideia de *temporalidade e territorialidade*, do *reconhecimento do ser como gente*, da *universalização de demandas*, da *presença dos envolvimento na luta* e de *construção dos sujeitos*.

Lutar por direitos humanos, na acepção *temporalidade e territorialidade*, remete a demandas necessárias e urgentes que ocorrem na sociedade e relaciona-se a situações estruturais que necessitam de ação imediata. Essa luta pretende ações rápidas em lugares específicos para a consecução dos direitos humanos como ocorre em situações de calamidades.

Reivindicar por direitos humanos significa o *reconhecimento do indivíduo como gente*, como ser humano que tem seu lugar na sociedade, que este ser seja o que desejar e não ser alguém que os outros gostariam que ele fosse. O indivíduo deve ter garantido o direito de assumir sua identidade e isso está além do seu poder de detentor de bens ou de posição social.

Reclamar por direitos humanos significa busca de *universalidade de demandas*, à medida que se pretende que demandas particulares e específicas possam tornar-se universalizadas. Se na sociedade contemporânea os direitos humanos, em muitos casos, não

representam coincidência de interesses, lutar por tais direitos para que haja a *universalidade de demandas* significa dizer que é necessário explicitar posições e interesses, para que se obtenha o reconhecimento de direitos os quais possam beneficiar a sociedade e possam transformar-se em políticas públicas.

Protestar por direitos humanos significa *presença dos envolvidos na luta*, no sentido de que as vítimas que tiveram sua dignidade humana negada, individualmente ou por uma sociedade que estruturalmente exclui, são levadas a reivindicar, a expor sua condição de vítimas e todo o processo de vitimização, para que possam pleitear o reconhecimento que as satisfaça e neutralize as situações que conduzam a exclusão e o surgimento de novas vítimas no futuro. Portanto, reivindicar direitos humanos implica presença daqueles seres vitimados no processo de exclusão.

Assumir a luta em nome dos direitos humanos possibilita a *construção de sujeitos*. Se o ser humano envolvido pelos preceitos capitalistas é um ser individualista, o encontro com os direitos humanos possibilita ao indivíduo a recomposição de sua subjetividade tornando-o um sujeito de direitos com visão multidimensional, o qual se reconhece como detentor de direitos e integrante do grupo social, e também como ser universal no sentido de humanidade.

Carbonari (2009) salienta que o sentido de luta não tenciona a destruição ou a criação de uma nova sociedade, mas propõe a construção de novos valores para a mesma no reconhecimento dos direitos humanos de seus membros, seja através da solidariedade ou da indignação, porque a luta se faz na elaboração e realização de projetos que se voltem para os direitos humanos, como também nas denúncias de exclusão e de vitimização. Ou seja, nos dois polos há sempre o significado da luta que recompõe a sociedade em nome dos direitos humanos e os dois vão ao encontro do processo educativo centrado nesses direitos. A EDH pretende intermediar os conflitos, à medida que leva os sujeitos a conhecer e reivindicar seus direitos. Afinal, segundo Vieira (1989,p.137), “A finalidade dos direitos do homem não é resolver todos os problemas postos em sociedade, é impedir que eles sejam enfocados sem os homens e resolvidos contra eles”.

Adotar modelo pedagógico que contemple os direitos humanos, como salienta Viola (2010, p.11) “significa assumir uma proposta com práticas pedagógicas emancipadoras, produtoras do empoderamento coletivo e individual e, em decorrência, capazes de construir um modelo de sociedade que supere o modelo de individualismo que isola os seres humanos”.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

3.1 REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Na América Latina, inclusive no Brasil, o início de século XXI é marcado por rápidas transformações nas áreas econômicas, sociais e culturais proporcionadas pelo neoliberalismo, processo de globalização e avanço tecnológico. Esse contexto, simultaneamente, configura-se como tempo de violação dos direitos humanos, no campo dos direitos civis e políticos ou dos direitos econômicos, sociais e culturais, mas também proporciona oportunidade de reconhecimento desses mesmos direitos que passam a ser incluídos nas agendas governamentais e nos movimentos da sociedade civil. A afirmação dos direitos humanos vai se construindo por intermédio de conscientização e ações implementadas em torno de processos educativos originando assim a EDH. Esse processo vem sendo construído desde a promulgação da DUDH (1948) no plano internacional e mais recentemente no plano nacional.

No plano internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) no corpo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) já demonstra preocupação com a efetividade dos direitos humanos. O Preâmbulo da DUDH (1948) recomenda a todos os povos e nações que se esforcem em pelo ensino e educação voltados aos direitos humanos, cujo objetivo é promover o respeito a esses direitos e liberdades e assegurar, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e sua aplicação universais e efetivos (DUDH, 1948, Preâmbulo).

O mesmo texto legal reconhece o direito humano à educação e a que esta se destina. A DUDH (1948) afirma que todos têm direito à instrução e esta “deve ser orientada ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais.” (DUDH, 1948, art.26,§2º).

É consenso que os sistemas educacionais desempenham papel essencial na concretização desses direitos e para que tais sistemas exerçam suas atividades adota-se enfoque global orientador para políticas, processos e instrumentos educativos que impulsionem a EDH, a qual passa a ser tema exclusivo em diversos documentos editados e eventos realizados pela ONU. Dentre eles, destacam-se o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Conferência de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e o PMEDH - Programa Mundial de Educação

em Direitos Humanos (2005). Embora tenham sido editados estes e outros documentos que fazem referência a EDH, os programas editados no plano internacional apenas orientam e apoiam as ações sobre a EDH, cabe aos agentes nacionais e locais a responsabilidade de implementá-los.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) assegurou o direito de todos à educação e apontou que o objetivo da educação é o reconhecimento da dignidade humana e das liberdades fundamentais (ONU, 1966).

A Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena (1993), um dos mais significativos aportes sobre a EDH, discorreu sobre a indicação dos direitos humanos como tema educativo, enfatizou a formação e informação sobre esses direitos considerando-os como essenciais para democracia e demonstrou que a inclusão da EDH em todas as modalidades de ensino é vital para o equilíbrio nas relações sociais (ONU, 1993):

Em Viena (1993), a ONU promoveu a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos que tratou da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos, da autodeterminação dos povos e o reconhecimento ao desenvolvimento econômico e social. Além disso, proclamou a inclusão definitiva dos direitos humanos como tema educativo e propiciou ampla divulgação de informações sobre a EDH. Nesse evento, determinou-se aos Estados e instituições, a inclusão da educação, capacitação e informação pública que trate de direitos humanos; e também que todas as instituições, formais e não formais, promovessem programas e estratégias educativas objetivando ampliar o máximo a EDH (CANDAUI, 2007).

A Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004) teve como propósito disseminar cultura de direitos humanos através da partilha de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que visassem proteger os direitos humanos e as liberdades fundamentais justificadas no argumento de que a EDH não se funda só no aspecto formal, mas deve ser destinada e estar presente no cotidiano de todas as pessoas, no âmbito individual ou coletivo (UNESCO, 1995).

Em 2005, a ONU lança o PMEDH (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos) destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais na área de EDH. A primeira fase (2005 a 2007) trata da EDH na educação básica, a segunda (2010-2014) do ensino superior. O PMEDH indica que a educação voltada para esse fim estende-se além da aprendizagem cognitiva, visa ao desenvolvimento social e emocional dos envolvidos no processo promovendo interação entre a comunidade escolar e a local (ONU, 2005). O PMEDH relacionou ainda a finalidade da EDH:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos;
- (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de Direito;
- (e) fomentar e manter a paz;
- (f) promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (UNESCO, 2005, p.16).

No plano interno, informa Candau (2003) que, como formação sistemática, a EDH emergiu no Brasil a partir de 1980 em clima de mobilização social e ações afirmativas da sociedade civil durante o processo de redemocratização do país. Nesse contexto, pretendia-se a construção de um novo Estado de Direito e de uma cidadania ativa no reconhecimento dos direitos humanos através de processos educativos. A EDH apresenta-se como potência para esse fim.

Uma das primeiras ações voltadas para a EDH no país foi a formação oferecida a vários profissionais especialmente da área jurídica empenhados na defesa dos direitos humanos. Coube ao Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), da Costa Rica, oferecer essa formação em 1985. A partir desse momento, várias iniciativas foram tomadas na perspectiva de construção de uma rede com a realização de diversos eventos apoiados por instituições públicas e organizações não governamentais preocupadas principalmente com a defesa dos direitos humanos e/ou com a formação de educadores nessa área, dentre as quais merecem destaque as seguintes instituições/organizações: a Nova América, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), a Comissão Justiça e Paz (CJP-SP) e a Universidade Federal da Paraíba(UFPB). Essas instituições através de ações objetivas tencionavam de modo geral o reconhecimento dos direitos humanos no país especialmente no período da ditadura militar.

O ressurgimento da democracia brasileira e a promulgação da Constituição Federal de 1988 representaram o marco jurídico para a criação de novas propostas educacionais sobre os direitos humanos. Embora o Brasil já fosse signatário da DUDH (1948) desde sua promulgação, os direitos humanos passam a ser invocados como símbolo de resistência contra a ditadura militar a partir de 1964, e objeto de processo educativo de instituições não governamentais durante o processo de redemocratização do país. Só em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é que ocorre a incorporação dos direitos humanos no plano jurídico. Tal incorporação vem embasar a EDH a partir de 1990.

Na Carta Magna brasileira, os direitos humanos compõem-se como dignidade humana em forma de fundamento no 1º artigo, como objetivo no 3º artigo, e como princípio nas relações internacionais no 4º artigo.⁶ O 5º artigo da CF/88 que trata dos direitos e deveres individuais e coletivos também se sustenta amplamente nos direitos humanos.

As diversas referências aos direitos humanos na CF/88 repercutiram no artigo 205, no objetivo da educação que é visar o desenvolvimento da pessoa com vista ao exercício da cidadania referindo aos direitos humanos implicitamente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), no seu 2º artigo, apoiada no que dispõe a CF/88, considera que a educação tem também por objetivo retomar a EDH através dos princípios que apresenta:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Editados em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), antecedendo os planos e programas específicos sobre a EDH, orientam para que os direitos humanos sejam incorporados aos cursos de nível médio e fundamental em forma de temas transversais e que sejam abordados em forma de questões sociais que provoquem reflexão acerca dos direitos humanos. Os temas transversais visam introduzir nas escolas demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica temas que sejam encontrados no cotidiano da classe estudantil. Os PCN retomam os princípios da *dignidade da pessoa humana*, o que implica no respeito aos direitos humanos; da *igualdade de direitos*, que supõe o princípio da equidade; da *participação*, vista como princípio democrático, e da *corresponsabilidade pela vida social* indicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais. (BRASIL, 1997).

Assim, os PCN apresentam em suas diretrizes uma proposta de educação que tem por base a formação integral do indivíduo, com ênfase em princípios norteadores dos direitos humanos:

⁶ A Constituição de 1988, no Artigo 4º, inciso II, é a primeira em nossa história a estabelecer a prevalência dos direitos humanos como princípio do Estado brasileiro em suas relações internacionais. Se a dignidade humana orienta a atuação do Estado em âmbito nacional, através do citado artigo há o comprometimento do Brasil nas relações internacionais, contribuindo com a promoção dos direitos humanos de todos os povos.

A educação [...], inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] permite o desenvolvimento de competências para o pleno exercício de cidadania, para além dos desafios da modernidade: auto-aprendizagem, percepção da dinâmica social e capacidade de nela intervir, [...] a habilidade para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades [...]; formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social [...] (BRASIL, 1997).

A EDH passou a ser referenciada continuamente na legislação educacional do país consagrando-se como temática relevante para a sociedade brasileira. Sobre isso, afirma Tavares (2007, p.487), “é preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em direitos humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de direitos humanos e, nesta perspectiva, está sempre em renovação”.

Assim, o Estado brasileiro elaborou, como resultado das indicações internacionais, principalmente a Conferência de Viena (1993) e da Constituição Federal (1988), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), editado em três versões (1988, 2002 e 2010), foi elaborado para nortear ações sobre os direitos humanos. Esse programa marcou uma nova era para os direitos humanos no Brasil e aproximou o Governo da sociedade civil, ambos começaram a implantar as recomendações sugeridas pelos programas internacionais: as garantias constitucionais acerca dos direitos humanos.

O primeiro PNDH (1996), lançado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), estruturou-se em quatro áreas de ação: Políticas Públicas para a Proteção e Promoção dos Direitos Humanos, Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos; Políticas Internacionais para Promoção dos Direitos Humanos e Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. As ações do primeiro PNDH tinham como foco implantar políticas públicas e tratar das violações praticadas contra os direitos humanos no âmbito do aparelho estatal.

O segundo PNDH (2002), uma revisão do PNDH (1996), concentrou suas metas na consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos e suas ações visaram garantir os direitos econômicos, sociais e culturais assegurando direitos básicos como educação, saúde, trabalho, moradia, dentre outros.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (2010), na sua terceira versão (conhecido como o PNDH-3), trouxe orientações para concretizar a promoção dos direitos humanos no Brasil, apresentou-se como base de uma política de Estado para os direitos humanos através

de diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas a serem desenvolvidas nos próximos anos. Sua operacionalização está garantida por meio de planos de ação a serem construídos a cada dois anos, com recursos orçamentários fixados, a indicação de medidas concretas e os órgãos responsáveis por sua execução.

O PNDH-3 estruturou-se nos seguintes eixos orientadores: *Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade* (PNDH, 2010).

O eixo *Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil*, reconhecendo que todos os agentes públicos e todos os cidadãos são responsáveis pela efetivação dos direitos humanos no país, expõe sobre o compromisso compartilhado e a participação social na construção e monitoramento das distintas políticas públicas para que a consolidação dos direitos humanos seja substantiva e portadora de forte legitimidade democrática.

A estratégia relativa ao tema *Desenvolvimento e Direitos Humanos* é centrada na inclusão social e em garantir o exercício amplo da cidadania relacionada ao desenvolvimento sustentável e a tecnologias socialmente inclusivas.

O tema *Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades* refere-se às intervenções desenvolvidas no Brasil para reduzir a pobreza e garantir geração de renda aos segmentos sociais mais pobres, contribuindo de maneira decisiva para a erradicação da fome e da miséria para garantir a universalização dos direitos humanos.

O eixo *Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência*, considerando que na sociedade brasileira as instituições policiais têm sido historicamente marcadas pela violência gerando um círculo vicioso de insegurança, ineficiência, arbitrariedades, torturas e impunidade, aborda, em suas diretrizes e objetivos estratégicos, o combate à violência, à discriminação sexual, ao tráfico de pessoas e à tortura. Esse eixo propõe reformular o sistema de justiça e segurança pública brasileiro, avançando com propostas de garantia do acesso universal à Justiça e fortalecimento dos modelos alternativos de solução de conflitos e modernização da gestão do sistema judiciário.

O eixo prioritário e estratégico da *Educação e Cultura em Direitos Humanos* se traduz em uma experiência individual e coletiva para atuar na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. A educação, segundo o PNDH-3, é o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade

humana, e no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça (BRASIL, 2010).

O eixo *Direito à Memória e à Verdade* reconhece que a memória histórica é componente fundamental na construção da identidade social e cultural de um povo e na formulação de pactos que assegurem a não repetição de violações de direitos humanos, rotineiras em todas as ditaduras. Traz para a discussão a repressão política do ciclo ditatorial com as violações de direitos humanos e promove as necessárias reparações ocorridas durante aquele período, compreendidas como imperativas num país que vem comprovando sua opção definitiva pela democracia.

Embora essas diretrizes sejam inicialmente voltadas para a atuação do poder público no âmbito dos direitos humanos relacionados aos direitos civis e políticos; no segundo momento, para a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais; e, na terceira etapa, para a concretização desses direitos, todas as áreas de atuação do PNDH são extremamente significativas. Mas o próprio PNDH reconhece que o eixo prioritário e estratégico da *Educação e Cultura em Direitos Humanos* tem papel essencial e articulador na concretização dos objetivos e ações do referido Programa, pois é através da educação que se pretende a consolidação dos direitos humanos no país. Destacam-se ainda nessa terceira etapa a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, objetivos e ações programáticas visando à universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos e a participação no processo de setores no âmbito local, regional e estadual.

A EDH é contemplada especificamente a partir da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado em 2002 e revisto em 2006. O PNEDH surge objetivando pôr em prática as prerrogativas presentes no PNDH-3 sobre os processos educativos que priorizam os direitos humanos.

Em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram criados a Secretaria Especial dos Direitos humanos (SEDH),⁷ órgão especializado em implementar políticas públicas de proteção e promoção dos direitos humanos, e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003)⁸ cuja ação principal foi a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), nas versões 2003 e 2006, com o objetivo de orientar políticas públicas educacionais sobre a EDH no país.

⁷ Portaria SEDH nº 66, de 12 de maio de 2003.

⁸ Portaria SEDH nº98, de 09 de julho de 2003.

Em 2006, após intensos debates, o Estado brasileiro pode contar com princípios, diretrizes gerais e ações programáticas sobre os direitos humanos distribuídos em cinco áreas presentes no PNEDH: *Educação Básica, Ensino Superior, Educação Não Formal, Educação e Mídia, e Formação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e de Segurança Pública.*

Na área da *Educação Básica*, segundo o PNEDH (2006), a EDH deve envolver todas as dimensões do processo educativo, a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento social e emocional do aluno; indica também que os princípios que norteiam a EDH sejam disseminados em todos os procedimentos pedagógicos; propõe que a educação básica seja de qualidade e igualmente acessível a todas as pessoas - princípio da universalização e equidade; recomenda que os conhecimentos socialmente produzidos conduzam para a democratização da sociedade e a formação da cidadania ativa e de valores como o respeito a diversidade cultural, a alteridade, fomentando a consciência social crítica dos envolvidos no processo com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

A EDH na Educação Básica reconhece três dimensões: a primeira, *conhecimentos e habilidades*, referem-se à compreensão dos direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, e exercício de habilidades na vida cotidiana. A segunda dimensão trata dos *valores, atitudes e comportamentos* que devem permear todo o processo da EDH. A terceira está no campo das *ações* ao propor atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Na *Educação Superior*, as Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as públicas, gozam de autonomia universitária e estruturam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apresentam como finalidade a formação de cidadãos hábeis a participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças sejam de origem étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. A EDH reivindicar para essas instituições o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica. As IES precisam contribuir não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade.

Na *Educação Não Formal*, a EDH relacionada à educação não formal orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica em favor de políticas públicas.

As práticas educativas não formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os seus direitos e estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos.

Na *Educação e Mídia*, considera-se que meios de comunicação são constituídos por instituições, meios, organismos e mecanismos voltados para a produção, a difusão e a avaliação de informações destinadas a diversos públicos. São espaços políticos com capacidade de construir opinião pública, formar consciência e influenciar nos comportamentos, valores e atitudes, possibilitando intensos embates políticos e ideológicos. Também podem ser um espaço estratégico para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura democrática, solidária, baseada nos direitos humanos e na justiça. Considerando seu poder de abrangência, a EDH elege a mídia como área significativa para a formação em direitos humanos.

A *Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança* centra-se na segurança pública. Enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros, a segurança pública somente será efetivamente se forem seguidos os preceitos da lei e também assegurada a proteção e a promoção dos direitos humanos. Esses direitos são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática. Considerando esses preceitos, a EDH propõe formação integral para profissionais dos sistemas de justiça e segurança na perspectiva dos direitos humanos visando esses fins: justiça e segurança pública.

A partir de 2010, foram intensificadas ações conduzidas pelo Ministério da Educação no sentido de promover na rede pública de ensino uma cultura de respeito aos direitos humanos. Assim, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), atualizado, passa a ter mais eficácia concentrando suas ações na inclusão da EDH nas escolas de Educação Básica, Ensino Superior e instituições formadoras.

O PNEDH identifica-se como resultado do compromisso do Estado brasileiro com a concretização dos direitos humanos agregando demandas contemporâneas e antigas na efetividade de uma sociedade democrática, onde impere a justiça social e uma cultura de paz (BRASIL, 2009). Este Plano reafirma como princípio norteador dos direitos humanos a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos. Busca a efetivação dos direitos humanos em forma de políticas públicas que acobertem toda a sociedade, promovendo a igualdade de oportunidades e equidade no respeito à diversidade e na

consolidação de uma cultura democrática e cidadã em que todos os brasileiros sejam contemplados. Convém destacar, a sociedade civil organizada colaborou significativamente na elaboração dos objetivos do PNEDH como coautora e parceira.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012),⁹ sob forma de Parecer e Resolução do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP Nº: 8/2012) consagraram a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação e como orientadora de práticas educativas alicerçadas nos direitos humanos.

Essas Diretrizes, reflexo da concepção de EDH na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988, na LDB/96 e nos Projetos e Planos que tratam especificamente da EDH, fundam-se na compreensão de que os direitos humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana, a qual se constrói histórica e socialmente através de um processo de constante elaboração que encontra na educação o meio de sua realização. A educação é, portanto, uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos, quanto à compreensão de que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a mudança social, o que faz com que a educação seja reconhecida como um dos direitos humanos e a EDH como parte fundamental do conjunto desses direitos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos informa que a EDH destina-se a formação de crianças, jovens e adultos para que participem ativamente da vida democrática e exercitem seus direitos e responsabilidades na sociedade, respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas através da construção de concepções e práticas que envolvam os direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e sua aplicação na vida cotidiana (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo é contribuir para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania, organizam-se em torno de 05 (cinco) eixos:

1. Contexto histórico dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos: indica a necessidade de se retratar os direitos humanos no plano internacional na perspectiva do pensamento liberal a partir século XVII. Destaca a dignidade humana relacionando-a com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos na universalização de tais

⁹ As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) foram construídas a partir dos trabalhos de uma comissão interinstitucional coordenada pelo Conselho Nacional de Educação em forma de audiências públicas. Compuseram a comissão a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH).

direitos pautada nos princípios modernos de racionalidade, individualidade, igualdade e liberdade, e propõe observação dos movimentos relacionados aos marcos históricos que marcaram a institucionalização desses direitos. No plano nacional, retoma os direitos humanos no processo de redemocratização do país com a participação dos movimentos sociais e as propostas educacionais específicas pautadas nos direitos humanos, a partir de 1990, conforme o que dispõe a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Nesse eixo, as Diretrizes apontam a escola como entidade social que deve considerar a diversidade cultural, individual ou coletiva, e indica que o principal objetivo dela é formar cidadãos plenos;

2. Fundamentos da Educação em Direitos Humanos: as Diretrizes afirmam que a finalidade da EDH é (re) produzir conhecimentos que tenham como foco a defesa e promoção dos direitos humanos fundados na ética, crítica e política. A ética retoma a formação de atitudes e valores humanizadores; a formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos promovendo práticas institucionais coerentes com os direitos humanos; e a formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direito considerando o processo de empoderamento de grupos e indivíduos situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade (BRASIL, 2012);

3. O ambiente educacional como espaço e tempo dos DH e da EDH: as Diretrizes reconhecem que a ideia de ambiente educacional, de modo geral, pode ser entendida como tempo e espaço potenciais para a vivência e promoção dos direitos humanos e da prática da EDH; de forma particular, o espaço escolar refere-se não apenas ao meio físico, mas também as diferentes interações que se realizam no interior e exterior de uma instituição escolar ou de educação, como as diversas formas de interação entre instituições de educação, comunidade local e sociedade;

4. A Educação em Direitos Humanos nas instituições de Educação Básica e Superior: mostra que a inserção EDH poderá ocorrer em diferentes espaços e tempos que instituem a vida escolar e acadêmica dos sujeitos, mediante aproximação entre instituições educacionais e comunidade, a inclusão de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os direitos humanos nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica ou da Educação Superior por intermédio da transversalidade ou interdisciplinaridade. Na Educação Básica reconhece-se que a EDH pode ser efetivada por meio das diferentes modalidades e

multiplicidades de dimensões constantes nesse nível de educação, uma vez que o cotidiano constitui a referência primordial para tratar da EDH e por também, nessa fase de estudo, consolida-se a formação para a cidadania ativa de todos os envolvidos, cidadania compreendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos já conquistados, ou como a ampliação de novos direitos.

Na Educação Superior, as Diretrizes retomam as recomendações do PNEDH (2010) sobre a implementação da EDH chamando atenção das IES quanto à responsabilidade destas na formação de cidadãos éticos comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial, visando atender os atuais desafios postos na agenda dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação e compreensão do multiculturalismo. A EDH, na Educação Superior, deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão.

5. Desafios: por fim, as Diretrizes apontam quais os desafios a serem vencidos para que se efetive uma cultura dos direitos humanos no espaço escolar. Destaca como desafios estas ações: refletir sobre os conhecimentos acerca dos direitos humanos no processo educativo, formar os profissionais acerca da EDH, provocar interação entre centros de pesquisa e instituições educacionais sobre estudos pertinentes aos direitos humanos, priorizar o reconhecimento sobre a diversidade, considerar importante a participação democrática de todos os envolvidos no processo, reconhecer a importância da socialização e interação das pesquisas desenvolvidas na área dos direitos humanos que envolvam instituições de ensino e centros independentes; e ainda, promover de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade.

Para concretizar os objetivos das Diretrizes, a Secretaria de Direitos Humanos, através da Portaria nº 396, de 18 de abril de 2013, propôs ações práticas estabelecendo normas para apresentação de propostas de atividades ou eventos acerca da EDH destinadas inclusive à Educação Básica (BRASIL, 2013).

3.2 ASPECTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Assim como os direitos humanos, a EDH continua sendo objeto de reflexão quanto a sua compreensão devido à polissemia em torno da sua definição. Explica Sacavino (2009) que

a definição da EDH depende da dimensão político-ideológica e pedagógica que se deseja empregar, com enfoque neoliberal centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, ou referenciando o aspecto histórico-crítico de caráter contra hegemônico, cujo propósito é tratar dos direitos humanos num processo de construção de uma sociedade democrática, justa e solidária que considera a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações dos direitos humanos.

Na primeira acepção, a EDH sustenta o modelo vigente sem questioná-lo em sua estrutura, está associada apenas à participação nos processos políticos. Na questão pedagógica, os direitos humanos são inseridos no processo educativo com caráter aditivo, com temas relativos a esses direitos sem, contudo, aprofundar debates sobre eles.

Na segunda acepção, a EDH propõe uma abordagem histórico-crítica global onde os direitos humanos compõem pilares para a construção de um projeto diferente de sociedade, com a prática da cidadania ativa e com prevalência nos atores sociais, para que se tornem comprometidos com a transformação da realidade em prol de grupos socialmente marginalizados. Nessa acepção, consideram-se tanto os direitos políticos quanto os econômicos, sociais e culturais, e a inter-relação com todas as gerações dos direitos humanos contextualizados com os valores presentes na sociedade atual. Na questão pedagógica, são oferecidas diferentes propostas metodológicas, privilegiando a interdisciplinaridade e enfocando temas geradores capazes de transformar atitudes, comportamentos e práticas cotidianas (CANDAUI et al, 2013).

3.2.1 A EDH na abordagem histórico-crítica

Na abordagem histórico-crítica, a EDH atinge vários aspectos do processo educativo. Conforme salienta Zenaide (2007), merecem destacar a influência da EDH no aspecto educativo-cultural e no político-educativo.

No aspecto educativo-cultural, a EDH propõe a construção de novos modos de *pensar, agir e relacionar-se* modificando assim a cultura, criticando os costumes e formando novos hábitos e atitudes. A EDH ambiciona um compromisso moral com a formação de uma consciência de valores focados nos direitos e deveres visando à formação de uma consciência cidadã, cujo objetivo é desvelar os problemas sociais na perspectiva de seus fatores determinantes, favorecendo o respeito ao outro com suas diferenças para a afirmação da identidade e considerando a diversidade, além de valorizar também os processos comunicativos.

No aspecto político-educativo, a EDH pretende uma metodologia multidimensional que provoque mudanças ao potencializar atitudes questionadoras e propor a necessidade de compromisso com mudanças políticas, através do exercício da autonomia e com atitudes pessoais e grupais mobilizadoras. Assim, os sujeitos tornam-se agentes de saber e ação numa prática pedagógica de corresponsabilidade que gere vínculos de solidariedade entre seus atores.

Já no jurídico-educativa, a EDH ensina o uso da lei para autoproteção, a proteção do grupo e dos ideais e projetos de sociedade capacitando o sujeito para o exercício da conquista da defesa dos direitos humanos e da cidadania democrática.

Na sociedade atual, os espaços de formação educacional tendem a reproduzir os sistemas em que predominam a visão mercantilista e tecnicista da educação mantendo o *status quo* que alimenta as políticas neoliberais e o desrespeito aos direitos humanos. Para transformar essa realidade, a educação deve desenvolver processos críticos numa ótica contra hegemônica que proponha intervenções e atue na formação dos indivíduos. Isso implica uma proposta educacional que atribua um novo sentido à educação na recepção à dignidade humana - a Educação em Direitos Humanos.

3.3 CONCEITUAÇÃO DA EDH

Quanto à conceituação, ressalta Benevides (2007) que a EDH é educação de natureza permanente, continuada e global, inculcada de valores e que propõe mudanças, não apenas no âmbito da instrução ou transmissão de conhecimentos, mas busca sensibilizar os envolvidos no processo acerca da dignidade humana, promovendo valores como a liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, tolerância e paz, valores que devem se transformar em práticas. A EDH é o que potencializa sensibilidade e conscientização nas pessoas para que se tornem interessadas, reconheçam a importância de se respeitar o ser humano. Essa prática educativa é reconhecida também como instrumento fundante na construção da cidadania. Magendzo (2006, p.3) conceitua a EDH como:

prática educativa que tem seu fundamento no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e proporcionar-lhes as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos.

Concordando com Magendzo (2006), Tavares (2007) indica que o principal objetivo da EDH é atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões contribuindo para o desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade.

Educar para os direitos humanos significa discutir uma educação que oriente para paz, valorize a solidariedade, reforce a cidadania em busca da justiça social e conduza os indivíduos à humanização. A EDH é prática que proclama o reconhecimento, o respeito e a promoção dos direitos humanos na sociedade. A Conferência de Viena (1993) indicou a abrangência da EDH,

[...] a educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma conscientização comuns que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS, 1993, parte 2, D, §80).

A EDH se configura de modo bem particular, não se concretiza com eventos pontuais e assistemáticos porque está sempre em transformação, (re) constrói seus conhecimentos e está em constante processo. Nesse sentido, a EDH significa “a promoção e criação de uma cultura informada pelos direitos humanos que contribua para a afirmação da cidadania e dos processos democráticos em todas as dimensões da vida das pessoas e das sociedades” (CANDAU et al, 2013, p.33).

3.4 DIMENSÕES DA EDH

Conforme salienta Candau (2000), a EDH deve fundamentar-se em três dimensões. A primeira, reconhecendo que a maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de são sujeitos de direitos e que associam os direitos a atos de determinados políticos, tal dimensão indica que os processos educativos nessa área favorecem a formação de sujeitos no plano individual e coletivo, os quais, reconhecendo-se como sujeitos, sejam capazes de articularem as dimensões éticas, político-social e as práticas cotidianas e concretas que priorizem os direitos humanos.

A segunda dimensão trata de inserir os atores sociais no processo de empoderamento, principalmente aqueles que tiveram pouco poder e oportunidade de influir nas decisões e nos

processos coletivos da sociedade, visto que o empoderamento trabalha na perspectiva do reconhecimento e valorização de grupos excluídos nas esferas social e cultural.

A terceira dimensão prioriza processos de transformação rumo à construção de sociedades verdadeiramente justas. Parte-se do resgate histórico no sentido do “educar para o nunca mais”, rompendo com a cultura do silêncio e impunidade e refletindo sobre as barbáries que já assolaram o mundo e o Brasil, para que estas não se repitam nunca mais. A EDH, nessa perspectiva, deve penetrar nos diferentes espaços sociais para que se crie uma cultura de valorização dos direitos humanos.

No plano educacional, o PNEDH (2006), reflexo das principais prerrogativas dos ordenamentos internacionais sobre os direitos humanos, retoma essas dimensões e indica as orientações para a formação de sujeitos de direito na perspectiva da EDH, compreendida como processo a realizar-se por intermédio da articulação das seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2006, p.25).

A EDH apresenta-se então como um processo sistemático e multidimensional cuja função é orientar a formação do sujeito de direitos e a promoção de uma cidadania ativa e participante. Para tal intento, propõe a articulação de diferentes atividades e que estas englobem conhecimentos, atitudes, sentimentos e práticas sociais que criem uma cultura direitos humanos na escola e na sociedade.

Essa formação requer, portanto, processos em que se trabalhem aspectos no nível pessoal e social, ético e político, cognitivo e celebrativo, visando o desenvolvimento da consciência da dignidade humana de cada pessoa (CANDAU, 2012).

3.5 EDUCAÇÃO BÁSICA: ESPAÇO IDEAL PARA EDH

Para garantir a efetivação da EDH é necessário primeiro garantir o direito à educação. Sobre o direito à educação, a DUDH (1948) orienta que todos os povos e nações se esforcem

para garantir educação aos indivíduos como forma promover os direitos e liberdades elencados pela própria Declaração Universal.

Para Haddad (2006 p.2), “Os direitos humanos são firmados com universais, indivisíveis, independentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana”. Implica dizer que a violação de um significa a violação de todos. Considerando esse preceito, a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205, elege a educação como um direito pertencente a todos e indica o Estado como responsável por sua efetivação. Ressalta Carvalho (2008, p.15) que “a educação é considerada, portanto, um Direito Humano, uma dimensão do direito social constituindo um direito de todos e dever do Estado, e como direito de todos não ser violado nem negado”.

A efetivação do direito à educação é passaporte para realização dos demais direitos, pois, sem a possibilidade de crescimento intelectual e desenvolvimento de aptidões cognitivas o ser humano não poderá desfrutar de outros direitos, será excluído da sociedade, não poderá se inserir assim no mundo globalizado atual e viverá à margem desse contexto; não será livre, nem tratado como igual. Daí conclui-se que o caráter de direito humano fundamental atribuído à educação é tão precioso e necessário quanto à própria vida; porquanto, o direito à educação é fundamental, é a alavanca para realização de outros direitos e preservação da dignidade humana (BARBOSA, 2009).

O direito à educação é essencial para a formação da cidadania plena, “negar a maioria da população um direito fundamental como o direito à educação é restringir a poucos o ideal da cidadania plena” (CARVALHO, 2004. p.92). Colocar a educação no patamar de direito humano como direito fundamental significa ampliar, fortalecer e garantir a concretização desse direito.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), eleger a EDH também como um direito justifica-se nas profundas contradições que marcam a sociedade brasileira como a existência de graves violações dos direitos humanos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que gera a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos causando as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. E como tais contradições também se reproduzem no ambiente educacional, isso obriga aos sistemas de ensino e todos os seus agentes, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente, o que obriga, portanto, aos agentes públicos e toda sociedade ter compromisso com a realização dos direitos humanos.

Desse modo, a EDH surge como uma necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos sócio históricos de direitos e de responsabilidades, influenciando na construção e consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (BRASIL, 2012). Quando focada na Educação Básica, a EDH possibilita ação pedagógica libertadora e conscientizadora que propicia aos educandos, sejam crianças, adolescentes ou jovens, o respeito à diversidade e a formação para a cidadania. Esse nível de educação configura-se, portanto, como espaço ideal para a formação em direitos humanos.

Para Silva e Tavares (2010, p.44), “a educação básica constitui o alicerce e os fundamentos essenciais para dar condições à evolução dos processos educativos às pessoas, de forma a possibilitá-las apreender referenciais básicos de conhecimentos que possam contribuir para sua inserção na sociedade”, uma vez que a formação de nível médio destina-se a educandos adolescentes e jovens (com idades que variam de 12 a 18 anos) que, além de se encontrarem em fase de convivência com distintos grupos sociais, também iniciam preparação para participar efetivamente nas decisões da sociedade, inclusive na política com direito a voto.

Assim, a formação de nível médio apresenta-se como “processo de aprofundamento dos valores, comportamento e atitudes relacionados à promoção dos direitos humanos que deve ser iniciado na Educação Infantil, perpassando pelo Ensino Fundamental, ampliado e fortalecido no Ensino Médio” (SILVA; TAVARES, 2012, p.17).

O art. 35 da LDB/1996, no mesmo sentido, destaca que a formação centrada no Ensino Médio pretende “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e “aprimoramento de educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

A EDH focada na Educação Básica, segundo o PNEDH (2006), baseia-se nos seguintes princípios norteadores:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-

individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;

e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2006, p. 27).

Seguindo o que afirma o PNEDH (2006), percebe-se que a efetividade dos direitos humanos necessita de ação educativa para que tais direitos sejam estendidos a todas as pessoas. Portanto, é por intermédio da educação que se pretende transformar os sujeitos no sentido de reconhecimento dos direitos humanos, e a EDH atende a esse propósito.

A EDH surge como processo educativo de ensino-aprendizagem com ocorrência em espaços formais e não formais, visto que não é só no espaço escolar que se desenvolvem ações pedagógicas sobre os direitos humanos. Porém, é na educação formal, institucionalizada, onde a EDH encontra campo fecundo, onde se identificam oportunidades para a disseminação dos conteúdos visando à socialização de valores intrínsecos sobre direitos humanos (TAVARES, 2007).

Os princípios da EDH na Educação Básica elegem a escola como espaço primordial na formação para os direitos humanos. Silva e Tavares (2010, p.44-45) a esse respeito afirmam que a escola tem papel significativo na formação do sujeito em direitos humanos, já que a sua função é a formação humana, pois,

o ser humano está em permanente processo de construção/elaboração/revisão de conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos e esses processos são construídos na relação com a natureza, e com as pessoas nas diferentes instituições sociais. A escola tem papel preponderante nessa formação por complementar todos esses processos, considerando que o objeto do seu trabalho é a formação humana, que vai além da apreensão de conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes.

De fato não se ensinam os direitos, mas através da educação pode se criar condições para que os sujeitos possam se colocar criticamente diante de situações que desrespeitem os direitos humanos, pois é por intermédio da educação que os sujeitos se percebem politicamente, podem resistir e ser símbolo de ruptura e não meros reprodutores da realidade que os oprime (ORLANDI, 2007).

A escola na contemporaneidade é espaço de diálogo, onde o ser humano pode construir sua formação objetivando conquistas humanas emancipadoras. Conforme Macedo

(2009), a escola é local de construção/desconstrução, de concepção de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção de diversidade cultural, de cidadania, de constituição de sujeitos sociais; constitui-se, portanto, em local privilegiado de ação institucional pedagógica para se produzir e vivenciar cultura centrada nos direitos humanos.

A educação sistematizada não só deve oferecer EDH para seus componentes, como é também convém vivenciar os preceitos anunciados nessa modalidade educativa. Silva e Tavares (2013, p. 53) se pronunciam a esse respeito justificando que

incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática tem como finalidade alcançar maciçamente a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação. A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas.

A escola tornar-se espaço de socialização da cultura, de construção da cidadania e da emancipação dos sujeitos, e isso exige uma educação que privilegie os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos que não discriminem, que promovam o diálogo, o respeito à diversidade e prezem pela autonomia e emancipação dos sujeitos e, para que isso ocorra, a escola deve propor condições de acessibilidade, ampliação da cidadania e práticas educativas que coadunem com os objetivos propostos pela EDH (MERCADO e NEVES, 2012). Desse modo, a escola como *locus* de realização dos direitos humanos oferece uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem.

Como indica o PNEDH (2006), a escola assume o papel relevante na atuação, por contribuir para a realização de ações educativas que visem fomentar/estimular/ promover a cultura dos direitos humanos, mediante práticas educativas de promoção e fortalecimento dos direitos humanos no seu espaço, ajudando a construir defesas contra todas as formas de discriminação e violação dos direitos humanos. Ao desempenhar essa importante função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH, como

um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da

formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2006, p. 23).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) asseguram que as escolas devem assumir importante papel na garantia dos direitos humanos, e as práticas que promovem os direitos humanos deverão permear por toda a escola, tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

3.6 CIDADANIA ATIVA NA EDH

Um dos sentidos atribuídos à EDH é a formação de sujeitos no âmbito da cidadania ativa com a intenção de compreender e reivindicar direitos e valorizar a democracia.

A cidadania representa o exercício de direitos, é o direito a ter direitos. Em sentido restrito, a cidadania é compreendida como o exercício dos direitos políticos inerentes ao cidadão frente ao Estado, como direitos subjetivos políticos quando o sujeito participa do processo político. Em sentido amplo, a cidadania é o exercício de outras prerrogativas constitucionais decorrentes do Estado Democrático de Direito.

Em sentido moderno, o conceito de cidadania deriva da Revolução Francesa (1789) configurada em seus pressupostos - liberdade, igualdade e solidariedade.

Os direitos de cidadania significam aqueles relativos à dignidade do cidadão como sujeito que participa de forma ativa na vida social, política e econômica do Estado, o cidadão passando a ser pessoa integrada na vida social. Para Farah (2001), Cidadania¹⁰ significa o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado, mas também a proteção e os serviços que o Estado deve dispor ao cidadão.

Segundo Marshall (1988),¹¹ a cidadania forma-se a partir de três aspectos: o civil, que comporta as garantias e liberdades individuais; o político, referente ao exercício do poder político; e o social, visto como condições mínimas para se ter uma vida digna. Esta divisão refere-se ao período de formação dos direitos: os direitos civis, firmados no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX.

¹⁰ FARAH, Elias. Cidadania. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.

¹¹ MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: PORTO, Walter Costa (Coord.) Brasília: Fundação Projeto Rondon, 1988.

O conceito de cidadania está diretamente vinculado ao princípio democrático. A democracia como conceito histórico evoluiu, e a cidadania também ganhou novos contornos com a evolução democrática, e não há, pois, a possibilidade de existir cidadania exercida em espaço público por indivíduos conscientes sem a presença da democracia. (SIQUEIRA JR; OLIVEIRA, 2007).

No Brasil, a partir dos anos de 1980 a 1990, o debate sobre os direitos humanos e cidadania passou a ter mais relevância por conta das ações governamentais e da sociedade civil organizada no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, a qual consagrou o Estado Democrático de Direito. Para Silva (2007),¹² o Estado Democrático de Direitos é descrito como um processo de convivência numa sociedade justa e solidária em que o poder emana do povo e deve sempre ser exercício em seu nome, através da participação crescente do povo nas decisões políticas, e também por intermédio do diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes. Em outras palavras, o Estado Democrático de Direito configura-se como um Estado que busca, no mundo moderno e globalizado, realizar a justiça social. (SIQUEIRA JR; OLIVEIRA, 2007).

Os direitos de cidadania, para Benevides (2007), conjugam os direitos individuais, políticos e sociais, econômicos e culturais e, ao serem reconhecidos e garantidos, conduz à “cidadania democrática”, a qual pressupõe participação ativa dos cidadãos nas decisões da esfera pública na defesa dos direitos humanos.

Segundo o PNEDH (2009), uma concepção contemporânea de direitos humanos se constrói a partir dos conceitos de cidadania democrática e ativa inspirada nos valores humanistas embasados nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade através da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

O exercício da cidadania no plano democrático está vinculado à efetividade de políticas públicas orientadas para a valorização dos direitos humanos inclusive na esfera educacional. Desse modo, a cidadania e direitos humanos passam a ter relevância no atual cenário brasileiro por serem responsáveis por grande parte das transformações ocorridas na área social do país.

Sendo assim, a formação de sujeito de direitos na EDH na perspectiva da cidadania ativa se constrói, segundo Candau et al (2013), tendo por base a construção da democracia e do próprio processo da EDH. Parte do princípio de que é necessário: *saber/conhecer os direitos*, numa dimensão histórico-crítica da conquista dos direitos humanos, numa referência

¹² SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 28ª Ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2007.

às lutas empreendidas por grupos sociais que têm seus direitos violados; *desenvolver uma autoestima positiva* propiciando ao educando que se reconheça como pessoa, como ser social e histórico, pensante e transformador, capaz de perceber a existência do outro ser; ter competência no sentido de *capacidade argumentativa* para defender de modo consistente os seus direitos e das outras pessoas com persuasão; *promover cidadania ativa e participativa* no reconhecimento de que ser sujeito de direitos implica capacidade de poder de ação. A cidadania ativa, desse modo, é o oposto da cidadania formal e passiva na qual o sujeito tem a posse de direitos legais, mas não os reivindica. Estes princípios reforçam a tese de que só é possível o exercício da cidadania plena se for garantido ao ser humano o seu direito à educação que priorize os direitos humanos.

3.7 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA EDH

3.7.1 Orientações básicas

A metodologia adotada pela EDH tem por objetivo estimular a participação dos educandos no processo educativo e propiciar a formação de consciência crítica, uma vez que essas opções metodológicas não são neutras porque trazem em si um sentido, uma visão de mundo e dos sujeitos. Para tender a esses objetivos, a metodologia a ser seguida pela EDH orienta-se na seleção e organização dos conteúdos, atividades, materiais e recursos didáticos que sejam condizentes com a finalidade do processo educativo em direitos humanos.

Existem diversas opções disponíveis que podem ser utilizadas como recursos metodológicos na EDH, mas o essencial do processo, segundo as orientações do PNDEH (2006), é que se articulem as seguintes áreas: domínio dos conhecimentos de direitos humanos e habilidades; incorporação dos valores, atitudes e comportamentos; e desenvolvimento das ações como processos de intervenção na realidade social.

A interação entre essas três áreas deve provocar nos educandos a capacidade de *sentir*, e *pensar*, transformando a sala de aula em laboratório de ideias (BITTAR, 2007). O mesmo autor destaca que o educando precisa sentir-se tocado em diversas dimensões e de diversas formas para despertar os próprios sentidos, visto que é dessa criatividade que se nutre a autonomia e se produz humanidades e, para se atingir esse objetivo, pode se recorrer a diversos instrumentos (cinema, internet, notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional, literatura animada, imagens, marketing instrutivo e diferentes linguagens como as do teatro, poesia dança e música, etc.).

A ONU indica que é necessário que essas atividades reforcem no educando o respeito a si mesmo e aos outros, a responsabilidade social, a cidadania e os conhecimentos específicos sobre os direitos humanos percebidos como parâmetros universais. Esses temas devem ser conduzidos por conceitos-chave, e as atividades devem despertar para o sentido de diversas reflexões, dentre as quais se destacam: o sentido do dever, a imparcialidade, a justiça, o poder de se expressar, a democracia, o trabalho, a resolução de conflitos, a cidadania e a prestação de serviços na escola ou na comunidade.

A partir dessas atividades devem emergir problemáticas que se refiram ao racismo, sexismo, violência, discriminação, preconceito, pobreza, injustiça, repressão política, globalização econômica, degradação ambiental, genocídios, tortura, crimes de guerra e outros (SILVA, 2012). Tudo isso deve ser trabalhado considerando os contextos sociais e culturais dos educandos e sua etapa de desenvolvimento, além do respeito a eles no reconhecimento do direito de todos na sala de aula. Nesse processo, cabem atividades criativas tais como estudos de caso, visitas, simulações, debates com o máximo de discussões e soluções criativas. Dessa forma, a EDH, superando estratégias pedagógicas meramente expositivas, requer processos que utilizam metodologias participativas e de construção coletiva e que empreguem pluralidade de linguagens e materiais de apoio, orientação a mudanças de mentalidade, atitudes e práticas individuais e coletivas (CANDAUI, 2012). Nesse sentido, a mesma autora indica que a prática educativa destinada a EDH orienta-se por cinco princípios básicos:

O primeiro princípio, *afirmar uma visão política da educação*, indica que a EDH, numa perspectiva crítica, exige paradigmas que favoreçam a democracia no sentido de vida e de sociedade; portanto, requer práticas educativas diferenciadas, participativas e dialógicas e que se organizem na relação *prática-teoria-prática* refletidas no cotidiano educativo e que essa relação possa espelhar-se numa visão política da educação.

O segundo, *promover uma ética do público e da solidariedade*, considera que a EDH deve favorecer a formação ética que exclua o individualismo e competitividade, e que se pautem na solidariedade e no bem comum através de práticas que sejam transparentes e com sentido de justiça na compreensão dos movimentos sociais e da diversidade.

Para o terceiro princípio, *construir uma cultura de direitos humanos*, a EDH propõe um modelo educativo que os antigos valores marcados por privilégio e autoritarismo sejam esquecidos, porque prefere ações cotidianas que internalizem valores democráticos e que favoreçam a formação de sujeitos.

No quarto, *promover uma educação intercultural*, a EDH elege com sujeitos de sua ação os integrantes dos movimentos sociais, no sentido de identidade, tais como os

afrodescendentes, indígenas, movimento feminista, GLBT e outros. Este princípio tem por objetivo reconhecer os diferentes grupos sociais e suas culturas articulando a igualdade e a diferença.

Por fim, o princípio *formar educadores como agentes culturais e sociais* propõe que a EDH provoque reflexão sobre o papel dos educadores, que estes não sejam apenas instrutores de ensino, mas que se reconheçam no processo como profissionais, cidadãos responsáveis e promotores desse processo educativo.

3.7.2 As práticas pedagógicas na EDH

Um dos pontos mais significativos para a efetivação da EDH encontra-se nas práticas pedagógicas. Silva e Tavares (2012, p.79) definem as práticas pedagógicas como “conjunto de atividades que estão relacionadas ao Projeto Institucional e vivenciadas na escola e/ou em outros espaços educativos para dar materialidade ao currículo escolar”. A EDH, para que se concretize, prioriza práticas pedagógicas conexas que reflitam os valores humanos e sejam coerentes com o discurso utilizado. Educar em direitos humanos não é só ter conhecimento sobre o tema, convém orientar-se pelos fundamentos, finalidades e metodologias adequadas que atendam o fim dessa formação, cujo objetivo é criar uma cultura que valorize os direitos humanos considerando as demandas, o contexto e os sujeitos envolvidos.

Para Nascimento (2000, p.121), a prática destinada na EDH deve oferecer aos educandos “a possibilidade de aprofundar a consciência de sua própria dignidade, a capacidade de reconhecer o outro, de vivenciar a solidariedade, a partilha, a igualdade na diferença e a liberdade”. Esse modelo de prática pedagógica favorece o empoderamento individual e coletivo das pessoas provocando mudança na postura social e cultural e ampliando o poder de ação de grupos excluídos e vulneráveis contra as violações de direitos.

A prática pedagógica da EDH, afirma Morgado (2001) requer diferentes concepções de saber docente: o saber curricular que exige a flexibilidade no currículo para que possa se ajustar a temática dos direitos humanos; o saber pedagógico, referindo-se às estratégias e recursos utilizados e articulados com os conteúdos curriculares. Considera ainda a transversalidade que permeia a formação para os direitos humanos e valoriza a relação entre a vivência, a promoção e a defesa desses direitos porque, “É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos (TAVARES, 2007, p.491). Convém lembrar

que essas práticas devem ser desenvolvidas em conjunto considerando os sujeitos envolvidos o ambiente onde se estabelecem as relações e os princípios que são intrínsecos às práticas.

Magendzo (2006) indica princípios orientadores a serem seguidos para que as práticas pedagógicas em direitos humanos se concretizem:

Princípio da Integração: os temas e conteúdos em direitos humanos devem ser integrados nas diversas áreas que compõem o currículo e nas ações orientadas pelo projeto político-pedagógico da escola;

Princípio da recorrência: neste princípio, o aprendizado em direitos humanos é obtido à medida que o tema é praticado uma e outra vez em circunstâncias diferentes e variadas, não numa repetição mecânica, mas afetando o plano cognitivo e a sensibilidade, para que seja possível interiorizá-los e retomá-los em debates fortalecendo a apropriação crítica;

Princípio da coerência: o êxito do aprendizado é reforçado quando se cria um ambiente propício para seu desenvolvimento devendo haver coerência entre o que se diz e o que se faz. Assim, os direitos humanos devem ser respeitados e trabalhados em sala de aula e em outras atividades no espaço escolar;

Princípio da vida cotidiana: é importante que o educador(a) resgate as situações cotidianas e momentos nos quais os direitos humanos são invocados, para que se faça uma análise ressignificativa desses direitos na realidade individual e social;

Princípio da construção coletiva: o importante é que as pessoas analisem em grupo a informação recebida sobre direitos humanos, deixem de ser receptoras passivas e transformem-se em sujeitos do conhecimento através da construção coletiva e solidária;

Princípio da apropriação: a pessoa se apropria do discurso sobre os direitos humanos e o recria, ou seja, reelabora as várias mensagens e as traduz num discurso próprio, que passa a orientar as atuações da sua vida.

3.7.3 EDH: relações democráticas, práticas dialógicas e autonomia e criticidade

A EDH não se reduz só a formação em conteúdos, objetiva também a socialização de valores e princípios essenciais para a construção de uma cultura dos direitos humanos. Afirmam Silva e Tavares (2012, p.83) que “A EDH é coerente com metodologias participativas de maneira a envolver e despertar o interesse”. As mesmas autoras afirmam que para atender a EDH são válidas as metodologias que destacam a criação de canais de participação e também

favoreçam a prática de relações democráticas e dialógicas, a autonomia e criticidade como processos participativos e horizontais.

Considerando que um dos maiores obstáculos para a realização da EDH é a distância que existe entre o que se anuncia no discurso e a prática na vivência dos direitos humanos, é necessário que a escola redefina seu papel, haja vista que a formação rumo à socialização dos direitos humanos não pode ser neutra. É prioridade construir nesse espaço um projeto pedagógico que seja democrático e participativo, onde prevaleça o respeito entre as pessoas e a participação de todos nas ações realizadas, principalmente as desenvolvidas em sala de aula. A escola precisa ser espaço de relações democráticas, de conscientização de direitos e deveres de seus atores e de respeito ao ser humano – foco principal de sua ação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos os envolvidos no processo educativo. Freire discorre sobre a democracia como fundamento especial para o debate:

A democracia que antes se ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame dos seus problemas e dos problemas comuns em que o homem participe (FREIRE, 1977, p.80).

A prática dialógica, mediadora na realização da EDH, comparece como propulsora da construção do conhecimento. O pensamento freireano indica que é através do diálogo se alarga a compreensão sobre o mundo que nos cerca e aumenta a possibilidade do indivíduo tornar-se ser crítico, comprovando que a formação do ser em sujeito perpassa pela dimensão dialógica da educação. Assim, à medida que os seres humanos vão dialogando, conhecem e transformam a realidade e compreendem como se estrutura a sociedade onde estão inseridos. Para Freire (1977, p.160), “O diálogo como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua humanização”. O diálogo viabiliza a humanização dos sujeitos, possibilita o reconhecimento da dignidade humana e também favorece ações de participação política ao permitir que aqueles que têm seus direitos humanos suprimidos se pronunciem.

As práticas dialógicas possibilitam que os sujeitos cresçam na diferença e criam mecanismos essenciais para que o objetivo da EDH seja atingido o qual deve provocar reflexão em busca do reconhecimento dos direitos humanos. Assim,

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso processo histórico do caminho

para nos tornarmos seres humanos [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como fazem e a refazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

A existência de relações democráticas e práticas dialógicas favorecem a formação de indivíduos autônomos e críticos. Conforme Silva e Tavares (2012), educar em direitos humanos configura-se como processo crítico-ativo, uma vez que modifica as atitudes, as condutas e convicções, as responsabilidades sociais e a atuação na sociedade dos envolvidos no processo, e essa transformação ocorre não por imposição, mas por conscientização dos sujeitos.

A EDH orienta para a transformação da sociedade e dos sujeitos, nessa visão, aponta para uma educação problematizadora que conduz a construção de uma cultura e vivência em direitos humanos. À medida que os educandos vão dialogando com o mundo, vão também descobrindo a realidade, analisando e compreendendo como se forjam suas relações e tornando-se críticos. A educação problematizadora parte assim da realidade concreta e passa a dar um significado político ao processo educacional, visto que almeja mudanças sociais e também políticas. Essa educação leva os sujeitos a se tornarem livres, críticos e autônomos.

Na educação problematizadora não há espaço para dualidades, não se separam “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (FREIRE, 1997, p.95). Nesse contexto, ocorre a autorreflexão que contribui para formação de uma educação crítica que leve o educando a ser autônomo, a comprometer-se com os direitos humanos e, conseqüentemente, com as transformações que acarretarão mudanças sociais.

Desse modo, a EDH só terá sentido se for embasada em relações democráticas e ação pedagógica libertadora fundada no diálogo. A esse respeito Viola se posiciona sobre a EDH na visão freireana:

A educação para os direitos humanos e para a participação cidadã é a luta pela democracia e pelo seu constante aperfeiçoamento. [...] Assim, para Freire, a conquista dos direitos humanos, e da democracia, decorre dos embates sócio históricos que as sociedades travaram constantemente. A educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de *ser mais* e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia (VIOLA 2010, P.121).

3.7.4 Currículo na EDH

Um dos principais componentes do processo educativo que merece atenção especial da escola é o currículo, uma vez que a construção da cidadania ativa só ocorre se for embasada num currículo fundamentado nos direitos humanos.

O currículo, na visão da EDH, compõe-se de conteúdos e atividades necessárias cujo objetivo é influenciar na produção e aquisição de conhecimentos sobre os direitos humanos e na postura dos educandos, não deve ser compreendido como conjunto de conteúdos acabados vistos só como objeto de estudo na sala de aula. O currículo deve estar impregnado de dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas apoiadas na prática cotidiana tendo como referência textos completos e plurais tendo sempre como objetivo o desenvolvimento pessoal e coletivo dos educandos (SILVA; TAVARES, 2012).

Para as autoras, nessa perspectiva, o currículo corresponde ao processo educativo que pretende formação humana embasada em processos democráticos e visando à inclusão de todos no acesso de bens culturais e conhecimentos, sempre a serviço do reconhecimento da diversidade, pois, esta opção de currículo compatível com os direitos humanos possibilita a construção da cidadania. Sendo assim, a proposta educacional orientada pelos direitos humanos valoriza o currículo oculto por este envolver as atitudes e valores que entremeiam as relações no ambiente escolar e a subjetividade dos seus agentes. Para Moreira e Candau (2007, p.18),

O currículo oculto corresponde a rituais e práticas, relações, hierarquias, regras e procedimentos, modos de organizar os espaços e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas (dos, das) professores (as) e nos livros didáticos.

Na construção do currículo consideram-se dois aspectos: a cultura e a diversidade. No aspecto cultural, o currículo deve comportar distintas manifestações: uma é o currículo multicultural apontando para a necessidade de uma nova postura no espaço escolar que comporte distintas culturas, amparadas no aspecto social de conteúdos onde se possam perceber as identidades, abrindo espaço para questionamentos de nossas representações sobre os outros e possibilitando o desenvolvimento de pesquisa (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Outro ponto é a inclusão da diversidade compreendida como um direito. Sobre isso, Gomes (2007) afirma que incluir a diversidade nos currículos significa compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. A inclusão da diversidade implica a criação de espaço para crítica e

posicionamento na perspectiva dos direitos humanos e da cidadania surgindo, desse modo, a possibilidade de se questionar as concepções e valores que permeiam a organização escolar e curricular e o trabalho dos docentes, e ainda, se essas acepções congregam ou não a formação de valores essenciais para a EDH.

Na EDH, é prioridade um currículo que trate dos direitos humanos de forma integral e holística partindo do princípio de que as estruturas sociais não se configuram como racionais e justas, pois, só com essa visão é possível perceber as distorções que existem e o que leva a se considerá-las como fatos naturais (MAGENDZO, 2006). Pensado de maneira, o currículo se solidariza com os princípios constantes no PNEDH (2006) para a educação básica quando indica que a EDH deve ser um eixo fundamental a permear o currículo e que a prática escolar deve assegurar seu caráter transversal (BRASIL, 2009, p. 32).

3.7.5 A transversalidade e a interdisciplinaridade na EDH

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) indicam que a efetivação do currículo orientado pela EDH se dá pela transversalidade, com temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, ou como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, ou ainda de maneira mista, combinando transversalidade e interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

A EDH demanda processo educacional centrado na transversalidade compreendida como temas que perpassam diferentes campos do conhecimento. A reação da organização curricular com relação à fragmentação disciplinar foi a busca da transversalidade com temas que “atravessassem” todas as disciplinas, principalmente os que se referem a valores e atitudes. Para Araújo (2012), a transversalidade é essencial para temáticas ético-político-sociais atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade, como aquelas temáticas que são referenciadas na EDH.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a EDH elege a interdisciplinaridade significando dizer que referenciar os conhecimentos sobre os direitos humanos prescinde uma articulação com diversos saberes curriculares, uma vez que esses direitos não se referem a uma só área do conhecimento porque englobam diversas dimensões do ser humano e se pautam na realidade social (SILVA; TAVARES, 2012).

A EDH recorre também a interculturalidade que, nas palavras de Candau, (2000, p. 53-57), “supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas e tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo”.

É importante salientar que sobre a produção de material didático, a EDH recomenda identificar e analisar os discursos e ideologias presentes, explícito ou implicitamente, para evitar que estes contribuam na criação de estereótipos e representações sociais que confrontem os direitos humanos.

E quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, recomenda-se que os paradigmas de avaliação permeiem todo o currículo e que sejam coerentes com os fundamentos e princípios da EDH, com destaque para uma avaliação com práticas centradas nos princípios democráticos, a qual possa articular diversas dimensões envolvendo a cidadania com práticas integradas e coletivas para que se alcance os objetivos da EDH (SILVA; TAVARES, 2012).

3.7.6 A EDH e o espaço escolar

No espaço escolar ocorre não só a socialização de conhecimentos, mas também ocasiona mudança de valores e atitudes entre as pessoas. Por isso, os ambientes educacionais que valorizam a EDH devem apresentar-se com coerência seguindo os princípios que orientam essa proposta educacional, sendo imprescindível que se ofereçam aos indivíduos condições de acesso ao conhecimento e de exercício de sua cidadania (SILVA, 2012), uma vez que o espaço escolar é tido como fator determinante na formação destinada a valorização dos direitos humanos porque compreende:

[...] os espaços e tempos dos processos educativos que se desenvolvem intra e extramuros escolares e acadêmicos, exemplificados pelas aulas; pelas relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes pessoas e os seus papéis sociais, bem como pelas formas de interação entre instituições de educação, ambiente natural, comunidade local e sociedade de um modo geral (BRASIL, 2012, p. 12).

Considerando a escola com *locus* essencial de socialização para a EDH, convém tratar de alguns de seus componentes extremamente significativos na adoção desse modelo educacional, dentre os quais se destacam: o projeto político-pedagógico, o conselho escolar, o conselho de classe, a organização de pais e mestres e grêmios estudantis.

Sobre o projeto político-pedagógico considera Veiga (2007, p.13) que

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e

as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

O projeto político-pedagógico na direção da EDH contém os princípios, concepções, objetivos e metas, e estratégias pedagógicas que orientam para a educação em os direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2012). Deve refletir a realidade da escola, ser instrumento para orientar as suas ações e, para atender a EDH, o projeto político-pedagógico deve apresentar como traços fundamentais: a participação de seus agentes nas decisões e uma organização de trabalho pedagógico que oriente nos conflitos e contradições, objetivos pautados na autonomia escolar e na solidariedade entre seus agentes e eleger como prioridade o compromisso para a formação cidadã. (VEIGA, 2007).

A gestão escolar, na perspectiva democrática, configura-se como elemento significativo na EDH. Para seu melhor desempenho, deve contar com o apoio de segmentos importantes na efetivação do processo educativo dos quais merecem destaque: o conselho escolar, o conselho de classe, a organização de pais e mestres e o grêmio estudantil. Essas instâncias são abordadas por Silva e Tavares (2012) como:

a) *Conselho escolar*: órgão consultivo e deliberativo que planeja o projeto da escola e representa sua comunidade permitindo assento nas decisões os segmentos a que compõem, a partir das seguintes representações: gestores, professores, estudantes e comunidade;

b) *Conselho de classe*: instância de participação da comunidade escolar relacionada aos processos de aprendizagem dos educandos. Constitui-se em um mecanismo de participação da comunidade e, ao mesmo tempo, de transparência dos processos, nos quais o educando é avaliado no que se refere à construção de informações, conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes;

c) *Organização de pais e mestres*: instância que possibilita maior aproximação entre a escola e a família na tarefa da educação, configurado como espaço em que as aprendizagens são discutidas, refletidas e avaliadas pelos responsáveis com a educação escolarizada;

d) *Grêmio estudantil*: órgão que representa os educandos no exercício do protagonismo juvenil cujo objetivo é a formação política cidadã, como também, a representação, a participação e o acompanhamento nas decisões relacionadas à vida escolar junto à instituição educacional.

3.8 EDH COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO

Adorno (2011) afirma que a ideia de emancipação é abstrata e dialética, está no pensamento e na prática educacional e, ao tratar de educação e formação, não se preocupa com a finalidade da educação, mas “*para onde a educação deve conduzir?*”, relacionando educação à emancipação, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 2011, p.143). Para o filósofo, o modelo imposto de educação nega o conceito de emancipação do homem e sua autonomia; isso é reflexo do modo como o mundo está organizado - visão dominante - , e como essa organização se impõe sobre os indivíduos exercendo uma pressão grandiosa e superando a educação em sua totalidade.

A educação para emancipação é o caminho que propicia condições a fim de que os indivíduos conquistem socialmente a autonomia, o que implica mudanças culturais e educacionais e também transformações nas relações sociais. Assim, a ação reflexiva presente na educação para a emancipação surge como possibilidade que o ser humano possui de questionar a si mesmo, uma vez que “a autonomia é o agir reflexivo de uma razão que se cria em um movimento sem fim, sendo ao mesmo tempo individual e social; é feita de possibilidade nem sempre realizadas na maior parte do tempo, mas atualizáveis e atualizadas” (COELHO, 2009, p. 23).

A educação geral e principalmente a escolar orienta-se pela dimensão humana da formação, já a EDH, como componente essencial da formação humana, propõe caminho para transformar a escola, seus conteúdos e sua prática, porque é educação compreendida como formação integral do ser humano e não apenas como acúmulo de informações (TAVARES, 2009).

A formação humana de nível médio na educação profissional, além da formação para o trabalho, também valoriza formação humana ampla que conduz para a emancipação e cidadania, fazendo como que o ser humano se preocupe consigo mesmo e com o outro na busca de dignidade humana. Ciavatta (2005, p.85) considera que

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão permanente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A educação escolar, segundo Rodrigues (2001, p. 239), “é o meio pelo qual ocorre a preparação e a integração plena dos indivíduos para seres sujeitos na vida pública”. A educação tem atuação significativa nos meios de reprodução da vida, no desenvolvimento de

princípios que alicerçam a dignidade humana, a solidariedade, a alteridade, dentre outros temas pertencentes à área dos direitos humanos. A educação, para o mesmo autor, visa

cooperar para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. A educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas. (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Se a aspiração escolar é a formação de sujeitos autônomos e democráticos, pressupõe-se que esses sejam críticos e conscientes de seus atos. Desse modo, é importante saber que tipo de educação se relaciona com essa formação e que tipo de sociedade, de justiça ou de democracia se deseja ter. A educação orientada para formação humana com vistas à emancipação logo deve apoiar-se numa formação global, superando os conceitos tradicionais escolares como a sistematização e transmissão de conteúdos, como sinaliza Rodrigues (2001).

A EDH se insere na educação como formação humana objetivando a autonomia, visto que é educação que busca a totalidade das dimensões humanas, volta-se para a dignidade humana, emancipação, cidadania, ideal de justiça e democracia e privilegia de forma ampla o debate sobre esses temas, caso seja proporcionada na educação formal. Na análise de Rosin (2009), há necessidade de uma educação capaz de promover a autorreflexão crítica que leve à percepção das armadilhas do mundo globalizado e das estratégias planejadas e programadas para manter a ‘consciência coisificada’. Pode-se deduzir que esta autorreflexão pode ser proporcionada pela EDH, por esta ser útil para impedir a neutralidade da consciência a qual impossibilitaria o indivíduo de exercer sua humanidade.

No espaço escolar, a autonomia ainda não existe, mas vai sendo construída porque, a princípio, os indivíduos ainda são reflexos das significações imaginárias sociais; não obstante, a intenção da educação é de torná-los autônomos (COELHO, 2009). Se a autonomia vai se construindo no processo educativo, significa dizer que se cria, à medida que é exercitada; conclui-se, dessa forma, que ela preexiste a si mesma, não sendo, pois, um hábito (CASTORIADIS, 1992). Assim também se constitui o processo de formação voltado para os direitos humanos, os valores são construídos à medida que se produz no espaço escolar uma cultura amparada por esses direitos.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

4.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

A trajetória da educação profissional brasileira iniciou-se em 1906. Esse ano foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil com a criação de um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial a ser mantido com o apoio conjunto dos governos da União e dos Estados. A partir de 1909, foram criadas dezenove “*Escolas de Aprendizes Artífices*” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito onde os educandos seriam habilitados como aprendizes no manuseio de instrumentos de trabalho.

A partir de 1934, com a criação da Superintendência do Ensino Profissional, houve um período de grande expansão do ensino industrial impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais. A Constituição de 1937, a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, formalizou, no artigo 129, que essa modalidade de ensino profissional destinava-se às classes menos favorecidas e indicava que o Estado, as indústrias e os sindicatos, na esfera de suas especialidades, deveriam criar escolas de aprendizes destinadas aos filhos dos operários e dos associados. Nesse período, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Com a Reforma Capanema, em 1941, ocorreram transformações no ensino profissional, o qual passou a ser considerado de nível médio e dividido em dois níveis correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básicos da área industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia aos cursos técnicos industriais com três anos de duração e mais um ano de estágio supervisionado na indústria e contendo várias especialidades.

As Escolas Industriais e Técnicas, autorizadas pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, iniciou-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os educandos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

A formação profissional durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), marcada pelo aprofundamento da relação entre Estado e economia por conta da indústria automobilística vista como o grande ícone da consolidação da indústria nacional, buscou a

formação de profissionais orientada para as metas de desenvolvimento do país. Nesse período, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias denominadas de Escolas Técnicas Federais. As Instituições, agora com autonomia didática e de gestão, intensificaram a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante do acelerado processo de industrialização do país.

De modo compulsório, a LDB/71 criou o curso técnico-profissional para todo o currículo de 2º grau e estabeleceu um novo paradigma o qual pretendia formar técnicos sob o regime da urgência e aumentar expressivamente o número de matrículas e de novos cursos técnicos. Assim, a LDB/71 trouxe a obrigatoriedade da habilitação profissional para o nível médio - o antigo 2º grau. Considera Frigotto (1995) que nesse período a educação brasileira foi reduzida ao economicismo e destinada à observância da teoria do capital humano. Esse cenário permaneceu até os anos 80 do século XX, período conhecido como a “década perdida” para a educação por conta da crise econômica enfrentada pelo país a qual atingiu vários segmentos sociais, inclusive a educação.

A Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, mediante decreto específico para cada instituição em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Dois anos mais tarde, a Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996, a nova LDB, veio dispor sobre a Educação Profissional enquadrando-a no capítulo destinado à Educação Básica.

A educação brasileira sofreu grandes impactos a partir dos anos 90 de século XX. As reformas educacionais dessa época estavam profundamente relacionadas ao início das transformações do mundo do trabalho e os avanços tecnológicos. Isso acarretou mudanças no perfil do trabalhador por conta da estreita relação com o sistema capitalista de produção ditado principalmente pelas agências multinacionais, como o FMI, o Banco Mundial e sua interferência como financiadores de políticas educacionais no país.

Esse cenário foi determinante para a formulação de leis educacionais referentes à educação profissional que alteraram a LDB/96. Além desta, outros ordenamentos legais complementares foram significativos para a educação profissional, como o Decreto 2.208/97 que patrocinou a transição entre a escola e o mundo do trabalho, porque subordinou a escola às exigências do mercado preparando o corpo discente diretamente para o exercício profissional e organizou a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico; inclusive com a oferta só de cursos técnicos oferecidos como pós-médios, e facultando a

oferta de modo concomitante (ensino médio mais o ensino técnico) visando sempre à formação para o mercado. O Decreto n.2.208/97, segundo Frigotto (2005, p. 73), buscou “uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”.

A desvinculação do ensino médio da educação profissional técnica veio através da resolução CNE/CEB nº. 04/99 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico as quais elegeram um modelo pedagógico por competência preparando o educando só para o trabalho. A citada resolução não apontou nenhuma formação para a cidadania do educando, apenas considerou as aptidões para a vida produtiva atendendo à demanda do sistema produtivo capitalista.

A mudança veio como o Decreto nº 5.154/2004 que propôs oferta de educação profissional de nível médio de três maneiras: a *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental; a *concomitante*, ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio; e a *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A modalidade integrada para os cursos de Ensino Médio Profissional, no âmbito do Decreto nº 5.154/2004, representou uma conquista ao propor o trabalho como princípio e provocar a inserção do homem como um ser histórico e social, além de trazer uma organização curricular que superasse dicotomias antigas do sistema educacional brasileiro, com a articulação entre teoria e prática, e a superação da dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional.

Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. E em 2007, houve o lançamento da segunda fase desse Plano de Expansão oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Os Institutos Federais, contextualizados nesses períodos de expansão, foram criados pela Lei 11.892/2008 e apresentaram com principal objetivo formar profissionais para atender o desenvolvimento tecnológico, científico e social do país. Oferecem educação em diversas modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, da modalidade presencial à educação à distância. Sua implantação relacionou-se ao conjunto de políticas públicas educacionais com o objetivo de expandir a Rede Federal de Educação visando principalmente à ampliação de oferta de cursos com formação técnica e tecnológica; portanto, sua criação se

volta para dar visibilidade ao papel da educação profissional e tecnológica no cenário brasileiro.

Conforme Tavares (2012), a educação profissional no Brasil é analisada por etapas. A primeira fase de implantação de cursos de formação técnica no país iniciou-se na Primeira República (1889-1930) e vai até 1955. No primeiro momento, destinou-se a grupos sociais menos privilegiados economicamente como forma de ocupação; posteriormente, pretendeu a qualificação profissional de trabalhadores para atender demanda proporcionada pelo processo de desenvolvimento nacional da época.

A partir de 1961, com as Escolas Industriais, a educação técnica objetivou atender os interesses do capital internacional e da elite política nacional e visava ao desenvolvimento industrial. A década 80 do século XX representou uma estagnação na educação brasileira e, a partir dos anos de 1990, com a reforma do Estado brasileiro, a educação serviu de atendimento à lógica neoliberal. Só no início do século XXI, ocorreu a transformação dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais, cujo foco centrou-se na educação tecnológica.

4.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A expansão da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais¹³ é uma política do Governo Lula que surge, segundo seus idealizadores, para contrapor as concepções neoliberais dominantes na atualidade e ampliar o acesso à educação de milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Segundo a afirmação de Pacheco (2011), esse projeto educacional intenta uma inclusão maior na escola e o surgimento de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola que esteja relacionada ao mundo do trabalho, mas numa perspectiva democrática e de justiça social.

¹³ Para Bastos (1998), a Educação Tecnológica nega a técnica fundada em si mesma, que não se incline para a compreensão da realidade econômica e social, uma vez que esse modelo educacional procura compreender o homem e o seu papel na sociedade, procura despertar no indivíduo o valor da tecnologia, sua utilização e, através dela, possibilidade de criação de novas tecnologias. Convém diferenciar Educação Tecnológica, relacionada ao tipo de educação para aqueles que aprenderão fazer tecnologia, da educação daqueles que vão conviver com a realidade de uma sociedade tecnologizada. A Educação Tecnológica, segundo Bastos (1998), é aquela que circula no âmbito da educação e qualificação, da ciência e tecnologia, do trabalho e produção, em forma de processos interdependentes que possibilitam a compreensão e construção do progresso da sociedade considerando o trabalho, a produção e a organização social. A Educação Tecnológica centra-se nos seguintes aspectos: a educação como tônica do processo evolutivo da tecnologia; a formação do indivíduo voltada para o conhecimento e pesquisa cujo objetivo é produzir novas tecnologias; a interação constante entre ciência e tecnologia e suas implicações nas relações sociais, principalmente na formação do trabalhador; e, por fim, a condução do indivíduo no reconhecimento humanístico da tecnologia (GRINSPUN, 2009)

Como modelo educacional, a Educação Profissional e Tecnológica se concretiza na educação oferecida pelos Institutos Federais cuja base educacional pauta-se na formação humanístico-técnico-científica. O modelo pedagógico que estas Instituições oferecem tem prevalência no bem-estar social, na construção de uma rede de saberes que entrelaçam cultura, trabalho, ciência e tecnologia sempre convergindo em favor da sociedade e combatendo as desigualdades estruturais gerais de toda ordem. Os Institutos Federais procuram estar em sintonia com o desenvolvimento nacional, regional e local, e com a construção da cidadania dos atores envolvidos no processo educativo. Tais Instituições vislumbram então oferecer formação humana e integral em diferentes áreas (PACHECO, 2011).

O que está em curso, portanto, é reafirmar que a formação humana cidadã precede a qualificação para a laboralidade e pautar-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual.

A educação tecnológica, numa primeira perspectiva, identifica-se com a educação que trata de conhecimentos associados às tecnologias utilizadas no processo de produção com a finalidade de formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. No segundo sentido, busca propiciar a superação da concepção educacional burguesa com base na instrução profissional e geral, cujo objetivo é definir o caráter politécnico e unitário da educação destinada ao nível médio.

4.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO MODALIDADE INTEGRADA DO IFPI

Na formação educacional integrada, o sentido de *integrar* significa completude, compreensão das partes no todo ou na unidade do diverso; ou seja, a educação tratada como totalidade social, observando as múltiplas mediações históricas que caracterizam os processos educativos.

O ensino médio incorporado à educação profissional como modalidade da Educação Básica sugere formação integrada para os educandos pleiteando formação plena nos moldes da educação tecnológica. Para Ciavatta (2005, p.85),

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

A educação profissional de nível médio que elege a formação integrada como modelo tem previsão legal no Decreto nº 5.154/04, que associa educação e trabalho como modelo educacional. Seu pressuposto essencial pretende assegurar formação integral de cultura geral, técnica e humanística, fugindo da concepção anterior do segundo grau profissionalizante que só objetivava a formação para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, descritas na Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012, apresentam, no Capítulo II artigo 6º, os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacam a formação integral do educando, a relação entre a formação de ensino médio com preparação para o exercício profissional tendo o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando os conhecimentos e a historicidade dos sujeitos da aprendizagem:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as

múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012, p.3).

A educação profissional, que valoriza a formação integrada do educando no Ensino Técnico Integrado Médio, apresenta-se como modalidade de ensino ampliado e progressista, ensino pautado na educação unitária, politécnica e omnilateral.

Como explica Ramos (2008), o caráter unitário da Educação Profissional de Nível Médio modalidade integrada pretende negar a separação do trabalho intelectual ao manual, fundamento da educação moderna que buscava, através da divisão do trabalho, a divisão também das classes sociais: à classe operária destinava-se o hábito, o trabalho; a classe erudita, a dedicação ao estudo, preparação para o futuro, sendo esse então o destino imutável dos grupos sociais, uma escola formando seres unilaterais.

A Educação Profissional de Nível Médio modalidade integrada ao propor educação unitária rompeu esse padrão educacional imposto, o que caracteriza uma luta contra hegemônica. A concepção de escola unitária defende que todos tenham iguais oportunidades de acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela Humanidade, condições para o trabalho e para opinar no universo social mediando, inclusive, em favor dos próprios interesses da classe trabalhadora (RAMOS, 2008).

Esse modelo educacional apoia-se na politecnia, cujo conceito não deve relacionar-se ao ensino de muitas técnicas, mas associa-se a modelo educacional que tende orientar os educandos em suas escolhas tendo como sustentação a compreensão que devem ter dos princípios científicos, tecnológicos e históricos presentes no processo de sua formação (RAMOS, 2008).

Politecnia potencializa o domínio que se deve ter dos fundamentos científicos que apresentam técnicas diversificadas. Exclui, portanto, a separação entre o que seja trabalho intelectual de trabalho manual superando, desse modo, a ruptura entre ciência e técnica. Para Saviani (2003, p.140),

Politecnia diz respeito aos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos de diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

A formação centrada no ensino politécnico oportuniza aos educandos a conscientização sobre as estruturas das relações sociais possibilitando-os analisar as relações que os circundam e a entrelaçar conhecimentos científico-tecnológicos com os histórico-sociais. Na afirmação de Kuenzer (2002, p. 87),

A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência [...]. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história.

A Educação Profissional de Nível Médio na modalidade integrada é modelo educacional que prioriza a educação adequada para a formação em direitos humanos. Ramos (2008) afirma que a proposta de educação integrada possibilita, na formação dos educandos, a inserção de temática ligada aos direitos humanos como forma de atingir os objetivos universais da educação, pois uma política de ensino médio integrado, nessa perspectiva, visaria fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino com seus sujeitos formassem seus projetos em coerência com as suas necessidades e visassem à consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação.

Da educação integrada resulta a formação baseada na omnilateralidade, por esta propor a integração de todas as dimensões da vida do educando, inclusive a que se volta para a prática social tendo por centralidade a formação para o trabalho, a ciência e a cultura. Através omnilateralidade, o trabalho é visto no sentido ontológico como realização humana própria do ser e como prática econômica associada ao modelo de produção; a ciência refere-se ao conhecimento que a humanidade produz mediado pelo trabalho; e a cultura trata dos valores estéticos que orientam as normas de conduta de sociedade (RAMOS, 2008).

O trabalho, nesse sentido, é processo essencial para a realização humana. No cenário da sociedade capitalista é, ao mesmo tempo, ação humana para a satisfação de necessidades e também meio de produção de liberdade. A ciência comparece na relação entre os conhecimentos gerados pela humanidade mediados pelo trabalho, à medida que esses mesmos conhecimentos explicam a realidade e indicam meio de agir sobre ela. Já a cultura centra-se na partilha de valores éticos e morais pela sociedade, valores que estão implícitos na produção estética.

O trabalho, visto como um princípio educativo, significa dizer que os sujeitos são produtores de sua realidade, são sujeitos de sua própria história no que se refere ao aspecto

econômico que induz ao fundamento da profissionalização compreendido como formação para o mercado.

A educação fundada na integração da ciência, trabalho e cultura, no modelo adotado pelos Institutos Federais, deve incorporar práticas e conteúdos que enfatizem aspectos éticos e políticos como horizonte para a vivência humana, para que se tenha compreensão das estruturas produtivas da sociedade e se proporcione reflexão na área dos direitos humanos.

Nos Institutos Federais, a Educação Profissional de Nível Médio prioriza formação ampla e consistente tendo o trabalho e suas implicações como foco principal. O trabalho é analisado, na compreensão de Frigotto (2005, p. 59),

na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

O trabalho como princípio educativo exclui a ideia de exploração como algo natural e se volta para a tendência humana de produzir coletivamente e de se humanizar:

Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2008, p. 7).

Há estreita relação entre a Educação Profissional de Nível Médio na modalidade integrada que propõe formação para o trabalho e a EDH. Ambas aspiram à formação reflexiva voltada para todas as dimensões humanas e devem superar a concepção de ensino enciclopédico, porque este não permite aproximação entre o que é a realidade dos educandos e a influência da ciência e dos meios de produção sobre eles, tampouco indica caminho reflexivo sobre o que representam os direitos humanos na formação profissional e nem conduz os educandos em busca de seu processo de humanização.

Percebe-se, desse modo, que a Educação Profissional de Nível Médio modalidade integrada obriga aproximação, reflexão e entendimento das relações de produção e como elas interferem na consecução de direitos no significado de dignidade humana, pois essa formação

é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2008, p.8).

Embora a proposta da Educação Profissional de Nível Médio modalidade integrada seja bastante consistente por ser baseada na politecnia e por apresentar o trabalho como princípio educativo, isso não é garantia de eficácia, pois, é essencial analisar a realidade da população que preenche esse nível de ensino considerando suas carências e a real possibilidade de inserção desses educandos nos sistemas produtivos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é o indicativo de como proceder na execução do estudo científico. Para Minayo (2012, p.16) pesquisa significa “a atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade do mundo” a partir de problemas concretos. A pesquisa qualitativa trabalha os fenômenos humanos a partir da realidade social, conforme Minayo (2012, p.21),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Através da abordagem qualitativa pretendeu-se a compreensão dos significados que os educandos dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada atribuem aos direitos humanos no IFPI-Campus Teresina Central, uma vez que a pesquisa qualitativa é indicada para a análise de fenômenos humanos a partir da realidade social e centra-se no paradigma da teoria crítica por analisar a realidade como processo em transformação. Seguir esse paradigma na abordagem dos direitos humanos em espaço educacional configura-se como escolha pertinente visto que,

o paradigma da teoria crítica fala de um realismo histórico constituído por valores sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos étnicos e de gênero, em constante transformação; visando à máxima satisfação das necessidades fundamentais do ser humano, tais como as de fome, saúde, educação, de fraternidade, de igualdade e de liberdade (TRIVIÑOS, 2001, p.49).

A pesquisa qualitativa possibilita a escolha de diversos tipos de estudo, dentre eles, o estudo de caso, considerado opção valorosa para pesquisa qualitativa, visto que oferece visão analítica dos processos educacionais, reflete mais objetivamente circunstâncias essenciais para se analisar sistemas e sua complexidade, e permite observação mais direta para que se possa inferir, codificar dados significativos no ambiente do objeto da pesquisa (DUARTE, 2008).

O foco desse estudo é tratar da EDH na formação técnica de nível básico. A EDH é prática jovem na educação formal brasileira e analisá-la no cenário dos Institutos Federais é

mais recente ainda. Por isso, o estudo de caso qualitativo é pertinente quando se centra em acontecimentos contemporâneos dos quais se têm número reduzido de informações sistematizadas, principalmente quando o foco é a compreensão de fenômenos sociais relacionados a processos educativos (MOLINA, 1999).

O estudo de caso, afirma Yin (2002), colabora de modo inequívoco para a compreensão dos fenômenos sociais relacionados a processos educativos porque traz para o estudo traços substanciais. E nesse trabalho, ao optar pelo estudo de caso qualitativo, seguiu-se como roteiro básico de estudo o que é sugerido por Molina (1999) que propõe reflexão nas características básicas do estudo de caso qualitativo: aspecto *descritivo*, porque é necessário se fazer densa descrição do fenômeno em análise; traço *heurístico*, por ampliar ou confirmar a compreensão e o descobrimento de significados; e aspecto *indutivo*, visto que as categorias ou conceitos surgem no cerne do próprio contexto, significando dizer que as suposições iniciais estão sujeitas a reformulações durante o processo.

5.1 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

5.1.1 Campo empírico

Esta pesquisa elegeu como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - *Campus* Teresina Central. O IFPI é uma instituição secular originada da Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí, primeira escola profissionalizante do Piauí fundada em 1909.

Foram diversas as denominações recebidas pela Instituição de acordo com a finalidade e o projeto político determinante de cada época: Liceu Industrial de Teresina (1934), Escola Industrial de Teresina (1938), Escola Industrial Federal (1965) e Escola Técnica Federal do Piauí (1967). Em 1994, foi autorizada a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí- CEFET-PI e, em 2008, tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). É pertinente afirmar que o IFPI, em sua trajetória como instituição educacional de formação técnica e tecnológica, seguiu todas as etapas histórico-sociais da educação profissional no Brasil.

Como componente da Rede Federal de Ensino, o IFPI é instituição que se enquadra no padrão da Educação Profissional Tecnológica no estado do Piauí. É autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC) e segue orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Na área do ensino, o IFPI oferece cursos de Formação Profissional Inicial e Continuada, Formação Técnica, Educação à Distância, Formação Superior (cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia) e Pós-graduação (Especialização e Mestrado). Participa de diversos programas federais e incentiva a pesquisa em diferentes áreas com programas destinados aos educandos e aos docentes.

A composição do IFPI, enquanto integrante da Rede de Educação Tecnológica, consta no momento atual de 11(onze) *campi*. Dois deles situados na capital do estado em Teresina: *Campus-Teresina Central* e *Campus Teresina - Zona Sul*. Os demais estão localizados no interior do Piauí nas cidades de: Parnaíba, Angical, Piripiri, Floriano, Uruçuí, Corrente, Picos, Paulistana e São Raimundo Nonato.

5.1.2 Sujeitos da pesquisa

Dentre os vários níveis de formação que o IFPI oferece, optei pela formação básica de nível médio como a esfera de ensino eleita para a realização desse trabalho. Os sujeitos escolhidos foram os educandos com faixa etária que oscila entre 17 a 19 anos e que em 2013 cursavam a 4ª série, etapa final dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada.

Há consenso em se admitir que o grupo social representado pelos jovens possui singular importância quando a intenção é analisar questões sociais. Simões (2010, p.99) considera que

Os jovens são espelho da sociedade inteira, uma espécie de paradigma dos problemas cruciais dos sistemas complexos. Representam tensões entre a expansão das chances de vida e o controle difuso; entre a possibilidade de individuação e definição externa da identidade. Assim, a mobilização juvenil torna-se elemento revelador, trazendo à luz as demandas profundas, os problemas e as tensões que percorrem a sociedade.

Ser jovem representa uma condição social com características históricas e sociais bem distintas. Segundo Novaes e Cara (2011), a sociedade contemporânea é “juventudocêntrica” e, simultaneamente, bastante crítica em relação aos jovens, pois, o estado de juventude representa um “estado de espírito”, um momento passageiro da vida; o jovem é ser empreendedor que se aventura; todavia, a sociedade também vê no jovem a imaturidade, a rebeldia e impulsividade exageradas, e constrói, a partir disso, um estereótipo para identificar a juventude.

Na área das políticas públicas, é salutar tratar os jovens sem estereótipos, conceder os seus direitos na superação de preconceitos contra a condição juvenil e reconhecê-los como sujeitos agentes e capazes de refletirem também sobre a realidade social e de modificá-la.

Aos jovens, cabe também o direito de serem protagonistas na defesa dos direitos humanos. Segundo Silva e Tavares (2012), exercer o protagonismo juvenil significa participação comprometida dos jovens na vida social e o afastamento de qualquer possibilidade de condução nas questões que afetem os acontecimentos relevantes para a sociedade.

Justifico minha opção por essa fase da vida dos sujeitos por considerar que, nesta etapa, a construção de valores, de formação de opinião e de consolidação de aspirações que a formação básica oferece será alicerce para toda a vida dos educandos, e por perceber que é imprescindível reconhecer nos jovens sua capacidade de serem protagonistas sociais.

Apresento a seguir os dados que compõem o perfil dos sujeitos dessa pesquisa na condição de educandos do IFPI - *Campus* Teresina Central. Os educandos foram identificados pela redução do vocábulo “educando” representada pela letra “E” seguida de numeração. Também constaram para a apresentação do perfil dos educandos os indicadores de idade, de sexo e de curso que cada um frequenta no IFPI - *Campus* Teresina Central.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Codinome	Idade	Sexo	Curso
E1	18	Feminino	Administração
E2	19	Feminino	Eletrônica
E3	18	Feminino	Eletrotécnica
E4	18	Feminino	Manutenção e Suporte em Informática
E5	18	Feminino	Administração
E6	18	Masculino	Eletrônica
E7	18	Masculino	Administração
E8	18	Feminino	Eletrotécnica
E9	18	Feminino	Administração
E10	17	Masculino	Mecânica
E11	18	Masculino	Eletrônica
E12	18	Masculino	Eletrônica
E13	18	Masculino	Administração
E14	18	Masculino	Eletrônica
E15	17	Feminino	Administração
E16	18	Feminino	Administração
E17	19	Masculino	Eletrotécnica
E18	19	Feminino	Administração
E19	18	Feminino	Eletrotécnica
E20	23	Feminino	Eletrotécnica
E21	18	Masculino	Mecânica
E22	18	Feminino	Eletrônica
E23	18	Masculino	Contabilidade

E24	18	Masculino	Administração
E25	18	Feminino	Contabilidade

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a análise de documentos pertinentes ao tema da pesquisa, questionário e grupo focal.

Inicialmente, a pesquisa se orientou por análise de documentos a partir da localização de textos pertinentes à temática em questão: a EDH e a Educação Profissional de Nível Médio na modalidade integrada. A coleta de dados através de análise de documentos é significativa, pois, para Cellard (2008), a coleta de dados que adota a análise de documentos tenciona eliminar - pela presença ou pela intervenção - a influência do pesquisador. Portanto, a princípio, foi analisado o conjunto de documentos internacionais, nacionais e institucionais relacionados à EDH, à Educação Profissional de Nível Médio modalidade integrada e outras fontes documentais relevantes para a compreensão do processo educacional que se refere aos direitos humanos.

No transcorrer da pesquisa, foi aplicado o questionário como estudo exploratório, cujo objetivo principal foi obter informações diversas de um grupo considerável de sujeitos, para se escolher outros instrumentos de coleta de dados, bem como a seleção dos sujeitos para a entrevista no modelo de grupo focal, como orienta Triviños (2001).

Foram matriculados, no primeiro semestre de 2013 no IFPI - *Campus* Teresina Central, 220 (duzentos e vinte) educandos na 4ª série dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada distribuídos em 06 (seis) cursos: Administração, Contabilidade, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Manutenção e Suporte em Informática. O questionário foi aplicado no período de 09 a 25 de setembro de 2013 nas turmas desses cursos aos educandos que estavam presentes na sala de aula no dia da aplicação do questionário e se dispuserem a respondê-lo. Foram respondidos 143 (cento e quarenta e três) questionários distribuídos por cursos: Administração (34), Eletrotécnica (32), Eletrônica (22), Mecânica (21) Contabilidade (15) Manutenção e Suporte em Informática (19). A partir da análise das respostas obtidas no questionário foram selecionados os educandos que participariam do grupo focal.

Os pesquisadores têm a sua disposição diversas maneiras de realizarem entrevistas, tais como: as estruturadas, as semiestruturadas, as não estruturadas e as em grupo (MAY, 2004). O grupo focal configura-se como uma das modalidades disponíveis de entrevista

grupais com informações de caráter qualitativo em profundidade, pois os participantes dialogam sobre determinado tema ao receberem determinados estímulos proporcionados por um mediador. O grupo focal é concebido como instrumento de coleta de dados cujo objetivo é possibilitar que o pesquisador ouça vários sujeitos simultaneamente e observe as interações ocorridas no processo grupal. Gatti (2005, p. 7) conceitua grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. O grupo focal, segundo Kind (2004), almeja obter várias informações, sentimentos, experiências e representações de pequenos grupos sobre um tema específico.

Para a realização desse trabalho optei pelo grupo focal, uma vez que esse instrumento de pesquisa trabalha a reflexão através da “fala” dos participantes ao permitir que todos expressem seus conceitos, impressões e concepções sobre a temática abordada, podendo esses conceitos sofrer ou não interferência dos outros participantes, o que significa dizer que as opiniões poderiam ser alteradas no transcorrer do debate.

Os critérios de seleção dos participantes do grupo focal foram, por ordem: aqueles que se colocaram à disposição em cooperar com a pesquisa manifestando vontade de participar do grupo focal e assinalando resposta afirmativa no questionário expressando sua vontade; aqueles que aprofundaram o tema em suas respostas; e, por fim, utilizando como critério o gênero, foram selecionados 02(dois) participantes de cada curso: um educando e uma educanda de cada turma, totalizados 12(doze) educandos a serem divididos em dois grupos focais com 06 (seis) educandos em cada grupo. Os educandos receberam antecipadamente termo de consentimento (Apêndice A) para ciência dos termos e condições da pesquisa.

Os grupos focais G1 e G2 foram realizados, respectivamente, nos dias 11 e 18 de novembro de 2013, em sala confortável no espaço no próprio IFPI-Campus Teresina Central que se apresentava com condições propícias para realização dos debates e gravações. A escolha do próprio IFPI foi proposital e beneficiou aos participantes, já que esses se encontram no local não sendo, pois, necessário deslocamento dos mesmos para participar do evento.

Das seis turmas selecionadas para a pesquisa, três funcionavam pelo turno da manhã (Manutenção e Suporte em Informática, Eletrônica e Eletrotécnica) e três pela tarde (Administração, Contabilidade e Mecânica). Os educandos selecionados do turno da manhã compareceram no turno da tarde e os da tarde se fizeram presentes pela manhã.

A pretensão inicial era a realização de dois grupos focais com 06(seis) participantes cada um, contudo foi registrada (01) uma ausência do sexo masculino em cada um dos grupos.

Na realização dos grupos focais, foi seguido o recomenda Cruz Neto et al (2002): no início da sessão ocorreu a apresentação dos participantes de cada grupo, foi feita uma breve explicitação sobre a pesquisa, seus objetivos e o que significava o grupo focal. Os encontros foram filmados com a ajuda de uma assistente após consulta aos participantes os quais responderam positivamente. Também foram informados sobre o registro das discussões, foi esclarecido que estas não serão divulgadas e que terão como fim somente a pesquisa. Foi dito ainda que sobre as opiniões emitidas não há o que se considerar certo ou errado, visto que a discussão é totalmente aberta e permite qualquer tipo de reflexão e contribuição pertinente ao tema da pesquisa, seguindo assim a orientação de Gatti (2005). Dando prosseguimento iniciaram-se os debates seguindo o roteiro pré-estabelecido (Apêndice C) para os dois grupos.

Como pesquisadora, procurei desempenhar a função de mediadora na condução dos grupos focais alimentando as discussões orientando-me pelo roteiro de debate, fazendo com que todos os temas fossem abordados e garantindo a participação de todos e contornando, inclusive, situações de fuga do tema em questão, como deve ser o papel do pesquisador, como afirmam Cruz Neto et al (2002).

Salienta Gatti (2005) que cada encontro para a realização do grupo focal deve durar, no mínimo, 01(uma) hora e 30(trinta) minutos e não ultrapassar das 03(três) horas. A duração de cada encontro para a coleta de dados desse trabalho foi em média de 90(noventa) a 120(cento e vinte) minutos para cada grupo focal. No final, foi dispensado 01(um) minuto para que cada participante expusesse suas impressões sobre o evento e também foi servido um lanche.

5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados tiveram como fontes o questionário aplicado e os grupos focais. Para compreensão do que foi dito nesses instrumentos, adotei a análise de conteúdo que significa, segundo Bardin (1979, p.42),

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Minayo (2007) e Bardin (2009), a análise de conteúdo consta de três etapas: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, e a inferência e interpretação. Essas etapas foram realizadas inicialmente com a aplicação do questionário e, num segundo momento, com a realização dos grupos focais.

A fase de pré-análise objetivou a sistematização inicial das ideias retomando os objetivos iniciais da pesquisa e elaborando indicadores que orientassem na interpretação dos dados (MINAYO, 2007). Ainda na pré-análise, foi seguido o que orienta Minayo (2007): foi possível reformulação de hipóteses e objetivos, determinando-se a unidade de registro (vocábulo ou frase) e de contexto (delimitação do contexto para se compreender a unidade de registro), os recortes, a categorização e os pressupostos teóricos gerais que embasaram a análise.

Na fase da pré-análise foi realizada uma “leitura flutuante”, primeiramente nos questionários, com o objetivo de estabelecer contato com os documentos para conhecer a impressão dos sujeitos da pesquisa, como indica Bardin (2009). O mesmo procedimento foi realizado com os dados dos grupos focais posteriormente.

No tratamento dos resultados, inferência e interpretação foram consideradas as categorias utilizadas para se extrair as informações. Nesse momento, foram realizadas leituras mais aprofundadas e repetidas para observar a recorrência de palavras ou temas nas falas dos participantes da pesquisa para definição das categorias.

A inferência é o momento de discussão que é conceituada por Richardson et al (1985, p.177) como “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Nesse momento, orientando-se pelo que dizem Minayo (2007) e Bardin (2009), foram realizadas as inferências e as interpretações já previstas e novas interpretações que foram surgindo e que levaram a novas abordagens teóricas.

Para proceder à análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa é necessário ter em mente que não são as opiniões pessoais que contam, mas, conforme Gomes (2007, p.79), “a dimensão sociocultural das opiniões e representações sociais de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor”, o que não exclui diversidade de opiniões e crenças.

A inferência é o momento de discussão e é conceituada por Richardson et al (1985, p.177) como “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com

outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Na análise, foi proposta uma decomposição dos fatos observando a relação que havia entre eles. Já na interpretação, seguindo a orientação de Gomes (2007), o objetivo foi dar sentido o que foi dito nas falas, explicando e compreendendo, dando dimensão além do que está na transcrição das opiniões, descobrindo o que estava oculto nas falas dos entrevistados.

Na interpretação dos dados coletados foi realizada a análise crítica dos resultados o que resultou nas categorias abordadas nesse estudo. Foi realizado um cruzamento de dados: as categorias foram elaboradas tendo por base o que estava prescrito nos questionários e o que foi dito nos grupos focais, pois, os dados que compuseram as categorias iam sendo confirmados por respostas constantes nos questionários e grupos focais e vice-versa.

É imprescindível para realização de pesquisa científica a adoção de métodos científicos, sendo isso o que caracteriza as ciências, pois mesmo que não se recorra aos métodos científicos em todas as áreas de estudo, não haverá ciência sem adoção deles. Nessa pesquisa, recorreu-se a adoção de ferramentas como questionário e entrevista em forma de grupo focal para coleta de informações relevantes para o estudo, porque, como sustenta Duarte (2008), o cruzamento de fontes para coleta de dados dá “robustez” à análise dos dados e faz com que o estudo seja mais convincente.

6 COMPREENSÃO DOS EDUCANDOS DO IFPI SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

A leitura sobre os direitos humanos constitui-se em processo complexo por ser sempre em perspectiva, uma vez que é uma leitura interessada e ideológica, e por que o núcleo dos direitos humanos radica-se na construção de reconhecimento, de criação de condições de interação e de multidimensionalização das relações humanas, visto que tal processo ocorre por intermédio da luta contra a exploração, a vitimização e a exclusão de todas as formas de apequenamento do humano (CARBONARI, 2007). Segundo o mesmo autor, a formação da sociedade brasileira, no que se refere à afirmação ou a negação dos direitos humanos, perpassa por esse entendimento, por refletir um profundo processo de exclusão da maior parte da população originado em três questões fundamentais: a pobreza e desigualdade, o racismo, e o sexismo.

A pobreza é marca estrutural e histórica consequente das opções dos processos de desenvolvimento que privilegiam as elites econômicas, fortalecem a concentração de renda e de riqueza e aumentam a desigualdade estrutural que origina a formação social e econômica discriminatória para grande parte dos brasileiros. O racismo comparece como resultante da escravidão vigente no país por mais de três séculos e por a irresolução da pós-abolição associada ao processo de mitigação patrocinado pela crença da “cordialidade” e da “democracia racial” que não permitem a participação, de forma integral, dos brasileiros afrodescendentes na vida social e econômica do país. Já o sexismo configura-se como “marca cultural das relações privadas e públicas e se manifesta na subordinação da mulher, na dificuldade de acolher a diversidade de orientação sexual e, sobretudo, no machismo e no patriarcalismo” (CARBONARI, 2007, p.21).

Nessa etapa do processo metodológico, a categorização seguiu a orientação de Minayo (2012) ao afirmar que a elaboração das categorias permite a apreensão e observação presentes no cenário empírico. Assim, após a realização dos procedimentos metodológicos, foi possível aferir que a leitura dos educandos do IFPI - Campus Teresina Central sobre os direitos humanos reflete basicamente o processo de formação da sociedade brasileira na leitura de Carbonari (2007). Realizada a análise/intepretação dos dados, foram elaboradas as seguintes categorias: *direitos humanos como necessidades básicas; direitos humanos no sentido de direitos e deveres na sociedade; direitos humanos: garantias e descrenças; direitos humanos e cidadania; e direitos humanos entre a igualdade e a diferença.*

6.1 DIREITOS HUMANOS COMO NECESSIDADES BÁSICAS

Uma das justificativas da existência dos direitos humanos é associá-los às necessidades básicas, indispensáveis aos seres humanos. Necessidades relacionadas à questão econômica em referência à pobreza ou no sentido de zelo, de promoção do bem-estar físico e psicológico dos seres humanos. Necessidades básicas compreendidas como satisfação de uma carência ou no significado de potência, de busca que pretende a realização de uma vida digna.

Desse modo, a submissão do ser humano a condições sociais ou naturais que lhe provoquem danos obriga à criação de um conceito - necessidades básicas - cujo objetivo é a proteção desse ser. Necessidades básicas definidas, segundo Rabenhorst (2001, p.169), como “exigência de manutenção da vida e às garantias de autonomia”, que além de permitir a condição de existência dos seres humanos também os autoriza a sua condição de ser sujeito agente.

Uma necessidade é considerada básica de fato quando a sua consecução é essencial para a realização de um fim pretendido. Sendo assim, cada necessidade humana básica não concretizada revela um tipo de pobreza além da situação de penúria, pobreza na não realização da condição de sujeito (DEMO, 2003). Logo, atender as necessidades básicas significa proteger e promover ações que garantam a vida e a autonomia dos seres humanos.

A compreensão dos educandos sobre os direitos humanos perpassa pelo entendimento sobre a significação de necessidades básicas humanas compreendidas como direitos humanos.

Os educandos, ao serem indagados sobre o que significavam os direitos humanos para eles, responderam associando os direitos humanos às necessidades básicas com maior incidência para o direito humano à alimentação, à saúde, à educação, ao trabalho, à segurança e à justiça, como exemplifica a fala da educanda E1: “Direitos humanos são direitos que as pessoas têm como educação, trabalho, alimentação e saúde” (E1). Outros educandos elegeram outros direitos básicos como a justiça e a segurança, com comprova o pensamento da educanda E2: “Direitos que as pessoas têm diante da justiça e segurança na sociedade” (E2).

Os direitos humanos, segundo os educandos, são compreendidos como necessidades vitais para a existência humana. É o que afirma o excerto com o depoimento da educanda da E3:

Os direitos humanos são assegurados aos seres humanos para que possam viver e se manter com dignidade, trata-se de condições básicas biológicas e sociais para a existência humana. Aquilo que as pessoas precisam ter garantido para que sua vida seja plena, feliz e digna. (E3)

Atender as necessidades básicas significa proteger e promover ações que garantam a vida e autonomia dos seres humanos. Se a compreensão dos direitos humanos perpassa pelo entendimento sobre o que significam as necessidades humanas básicas, as biológicas e as sociais, então esta compreensão remete para a satisfação humana considerando o ser humano em sua integralidade.

A identificação dos direitos humanos como necessidades básicas resulta da percepção dos educandos em reconhecer que a integralidade relativa a esses direitos ainda não é plenamente satisfeita no país, o que provoca uma reflexão sobre a garantia da universalidade dos direitos humanos e conduz a uma discussão de como se encontram esses direitos identificados como necessidades básicas no atual contexto brasileiro. Daí ser necessária uma abordagem crítica e contextual de cada um dos direitos básicos elencados com maior destaque pelos educandos nesse trabalho: direito humano à alimentação, à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança pública e à justiça.

a) Direito Humano à Alimentação

No Brasil, o tratamento dispensado à questão alimentar e nutricional como direito humano é feito de forma fragmentada, com a separação de suas causas e determinantes estruturais embutidos no modelo de desenvolvimento adotado pelos governos brasileiros que tratam a questão da alimentação a partir de “uma visão assistencial, fortemente matizada pelo forte viés cultural do paternalismo/assistencialismo, ou a partir de uma visão da área da saúde” (VALENTE, 2007, p.310). A questão da alimentação passa a ser tratada com a adoção de programas emergenciais de distribuição de alimentos ou de renda; ou fornecimento de complementos nutricionais, fortificação de alimentos ou orientação alimentar. O Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA),¹⁴ previsto na Declaração Universal, é definido como “direito à alimentação adequada e realiza-se quando cada homem, mulher e criança, sozinho ou em companhia de outros, têm acesso físico e econômico, ininterruptamente, à alimentação adequada ou aos meios para sua obtenção”(ONU, 2004).

O DHAA não deve ser interpretado em sentido restrito ou equacionado em um pacote mínimo de calorias; ao contrário, deve ser resolvido de modo progressivo, com os Estados assumindo a obrigação precípua de implementar ações necessárias para mitigar e aliviar a fome, mesmo em épocas de desastres naturais ou não. O que implica dizer que o DHAA

¹⁴ O DHAA está previsto na Declaração Universal Declaração Universal, no artigo 11 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e no esclarecimento de seu conteúdo presente no Comentário Geral nº 12 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e no texto das Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do Direito à Alimentação Adequada no contexto da segurança alimentar nacional aprovado em Novembro de 2004, na 127ª sessão do Conselho da FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura).

apresenta duas dimensões: o direito de estar livre da fome e o direito à alimentação adequada a partir de diferentes dimensões de alimentação humana digna, onde se considere as práticas alimentares de cada cultura, a alimentação diversificada e saudável e alimentos sem contaminantes ou manipulações genéticas e, principalmente, que o alimento não seja arma política, eleitoral ou mecanismo de troca de valores (VALENTE, 2007).

b) Direito à Educação

O reconhecimento do direito humano à educação como uma necessidade básica decorre do fato de que no país, nas últimas décadas, embora se comprove a ampliação do acesso de muitos brasileiros a todos os níveis de ensino através de programas oficiais, e que as novas tecnologias sejam utilizadas como forma de oferta de serviços educacionais, em virtude dos processos históricos de exclusão social, marcados pela concentração de renda e intenso preconceito ético-racial, ainda permanecem no país enormes contingentes populacionais excluídos do sistema de ensino (GRACIANO, 2007). Esta reflexão está presente no depoimento da educanda E4, quando se referiu à educação brasileira:

Olha, a questão do direito à educação... Nem toda criança tem direito à educação. Se você for aos lugares mais pobres, as crianças estão na rua, não estão na escola. Aí, as mães recebem um auxílio, só que apesar do auxílio da Bolsa Família é necessário que a criança esteja na escola, mas o Governo não tem um controle efetivo sobre isso [...]. (E4)

O direito à educação não pode ser visto somente na perspectiva do acesso a vagas, mas, sobretudo, ao direito à educação de qualidade, com acompanhamento da família e dos entes públicos. Uma educação que envolva múltiplas dimensões, principalmente no reconhecimento da educação escolar como mecanismo na superação de preconceitos e desigualdades, uma vez que “A educação será chamada à cena para garantir a cidadania, em primeiro lugar” (DEMO, 2004, p. 42), e a inserção do sujeito no mercado de trabalho, em segundo lugar. E, apesar da existência das políticas públicas voltadas para a educação, conforme Graciano (2007), a exclusão do sistema de ensino não é aleatória; ao contrário, age de forma precisa subtraindo esse direito humano de grupos sociais em função de sua condição social vulnerável, tais como mulheres negras, idosos, portador de necessidades especiais, populações indígenas, população carcerária e habitantes do meio rural; e com localizações precisas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

Os indivíduos que não têm acesso à educação exclui-se deles a possibilidade de desenvolvimento intelectual e crítico sobre os acontecimentos sociais e políticos, logo não terão possibilidade de exigir a realização dos demais direitos. O depoimento do E3 abordou

essa questão: “[...] com a educação nas escolas, os alunos saberão o quanto é importante considerar os direitos humanos em todas as nossas atitudes, contribuindo para uma sociedade melhor” (E3). Daí a origem reivindicatória dos educandos do IFPI - *Campus* Teresina Central sobre a educação, compreendida como um direito humano essencial, por ser esse direito primordial na consecução de outros direitos.

c) Direito Humano à Saúde

A saúde também comparece como um direito humano reconhecido como uma das necessidades básicas mais reivindicadas na concepção dos educandos, uma vez que a legislação brasileira assegura providências necessárias para a promoção, proteção e recuperação da saúde de todos os cidadãos brasileiros mediante um modelo de assistência inteiramente pública, universal e gratuita.

No depoimento a seguir, percebe-se que a educanda coloca o direito à saúde num patamar superior entre os direitos humanos, por considerá-lo um direito essencial para a existência humana. A fala da educanda E4 comprova essa afirmação:

[...] pra mim é a saúde, porque se você não está bem você não pode está na sua casa, na sua moradia, você não pode ir ao colégio, você tem que ter a sua saúde. E o Governo, como diz no papel, deveria arcar com isso, da maneira mais eficiente possível, mas não é o realmente acontece. [...]. O direito à saúde: muitas pessoas vão atrás do SUS que deveria ser o único mesmo, mas pela falta de eficiência dele, muitas pessoas chegam lá para marcar uma consulta, mas só tem vaga para o mês que vem, ou para o ano que vem e, às vezes, não tem médico para atender na urgência... Eu acredito que os direitos humanos são maravilhosamente lindos no papel, mas, na prática mesmo, não é assim que acontece. (E4)

Nesse excerto, também se percebe críticas sobre a questão da saúde como um direito humano, refletidas na deficiência do serviço oferecido à população com a inexistência de consultas e a falta de profissionais especializados no tratamento que deveria ser público, universal, gratuito e boa qualidade. Essa crítica decorre do fato de que as políticas públicas implementadas para a saúde quase sempre foram insuficientes quanto à realização desse direito, embora se tenha avançado um pouco na realização desse propósito nos últimos anos, principalmente a partir da CF/88.

Essa total descrença na saúde pública emerge por conta das constantes violações desse direito humano básico. O olhar crítico sobre a não observância do direito humano à saúde deve-se à visão de que a eficácia dele é “premissa necessária para a valorização integral da pessoa no sentido de promover a sua existência em todos os aspectos elementares, para além da saúde como acesso a serviços e ações” (ANDRADE; MORAES, 2007, p.237). Além disso, para os mesmo autores, o sistema público de saúde brasileiro contempla apenas cidadãos

ligados ao mercado de trabalho regulamentado e formal, excluindo os demais que, em geral, são os mais necessitados. O sistema de saúde do país é garantido pelo SUS,¹⁵ contudo, percebe-se a ausência do poder público em garantir totalmente o direito humano à saúde como necessidade básica devido à forte mercantilização da saúde no cenário atual onde cabe ao Estado apenas o papel de intermediação nas negociações contratuais, o que resulta num maior número de brasileiros desassistidos pela saúde pública brasileira.

d) Direito Humano ao Trabalho

Se os direitos humanos são historicamente construídos conforme as necessidades humanas, atribui-se também ao direito humano ao trabalho¹⁶ à condição de direito social, baseado no argumento de que através da realização desse direito se garante também a realização dos demais direitos (COSTA; NEVES, 2007). Os educandos também se reportaram ao direito humano ao trabalho juntamente com outros direitos, como sinaliza a fala do educando E5: “Direitos que as pessoas têm como, trabalho, alimentação e saúde” (E5).

Contudo, o modelo político-econômico atual adotado no país não garante plenamente aos brasileiros o acesso a esse direito. As mudanças no mundo do trabalho e o papel que o Estado tem desempenhado não propicia proteção e garantia dos direitos da classe trabalhadora, pois, são cotidianas as denúncias de violação desse direito, de superexploração que leva a exaustão e morte de trabalhadores, de trabalho escravo, de desemprego estrutural, trabalho infantil, trabalho doméstico, além do impacto causado pela reforma que o Estado patrocinou nos serviços públicos. Tudo isso gera uma insegurança quanto à garantia do direito humano ao trabalho, gerando a premissa de que a impossibilidade de realização desse direito prejudica a consecução de outros direitos, uma vez que o trabalho gera a condição econômica de subsistência do trabalhador.

e) Direito Humano à Segurança

Os educandos identificaram o direito humano à segurança como uma necessidade básica. Contudo, no caso citado, o educando atribuiu as falhas presentes no sistema de

¹⁵ O SUS (Sistema Único de Saúde), órgão responsável pela saúde pública no Brasil, tem suas ações básicas previstas nos artigos 196 a 200 da CF/88 e em dois ordenamentos jurídicos específicos: a Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990; e a Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990.

¹⁶ A DUDH (1948) nos artigos XXIV e XXV, o PIDESC (1966) nos artigos 6º e 7º, e o Estado brasileiro, ratificando os tratados internacionais de direitos humanos, dispõem, no parágrafo 2º do artigo 5º da CF/88, sobre o trabalho como direito humano e reconhecendo-o como necessidade básica.

segurança a ausência de conhecimento dos indivíduos sobre os direitos humanos, o que leva as pessoas a não ter potência para reivindicá-los e, por isso, tornam-se vítimas constantes nos processos de violência gerados pela intolerância nas relações sociais. Eis o depoimento do educando E6:

Há casos de falhas na segurança pública devido a não darmos atenção aos direitos humanos, porque é cada vez mais frequente ver pessoas serem abusadas, massacradas, mortas por motivos fúteis... O mundo está cada vez mais violento e intolerante. (E6)

No artigo 6º da CF/88, consta o reconhecimento do direito à segurança como um direito humano, compreendido como um direito determinante para o exercício da cidadania. Porém, atualmente, por questões estruturais, projeta-se no cenário brasileiro e nas operações policiais uma violência social difusa, definida por um conjunto de fatores de discriminação, segregação, agressão, tortura e eliminação física que agem num sistema de ações voltadas principalmente contra as classes populares e os movimentos sociais e, da segregação étnico-racial, constrói-se o corpo material e simbólico do “elemento suspeito” criminalizado (BOCAYUVA, 2007). Conforme assinala o mesmo autor, a conjuntura da segurança pública no país é vista como um fracasso da quase militarização e da quase reforma, o que gera muitas críticas principalmente nas ações e omissões do poder público no que se refere à condução de políticas públicas de segurança e sua relação com as classes sociais, já que as estruturas de poder social e institucional ajudam a sustentação dessa economia criminal agravando assim a violência de base social e fragilizando, portanto, o sistema de segurança do país.

f) Direito Humano à Justiça

Os educandos também identificam o direito humano à justiça como uma necessidade básica indicando que esse direito deve ser invocado quando o ser humano se encontrar como parte em ação judicial ou na convivência social. É o que expressa a falado da educanda E3: “São direitos que as pessoas têm diante da justiça e da sociedade” (E3).

A CF/88 reconhece como garantia fundamental o direito de amplo acesso à justiça, como forma de proteção dos direitos humanos e reparação das violações e determina, inclusive, que os estados federados garantam esse direito por meio de instituições jurídicas,¹⁷ como as Defensorias Públicas, os Juizados Especiais Cíveis e Juizados Especiais Criminais.

¹⁷ As Defensorias Públicas são garantidas pelo art. 5.º, LXXIV, da Constituição Federal, a Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, e a Lei Complementar nº 132, de 7 de outubro de 2009. Os Juizados Especiais Cíveis e os Juizados Especiais Criminais estão amparados pela Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995

As Defensorias Públicas garantem a representação perante o Poder Judiciário a pessoas carentes, e os Juizados Especiais visam ao maior atendimento e celeridade em causas chamadas menores. Embora a criação desses órgãos represente avanços no acesso à justiça, os entes públicos União, Estados, Municípios e Distrito Federal ainda não dispõem dessa estrutura em sua totalidade, o que dificulta o acesso dos brasileiros à justiça, sendo necessário não só a ampliação das funções institucionais no sentido de prestar atendimento aos brasileiros, mas também, difundir o conhecimento dos direitos aos cidadãos, como forma de garantir os direitos humanos de todos com a efetiva participação da sociedade.

Convém dizer que o significado do direito humano à justiça origina-se no que está na Constituição de 1988 no sentido de Estado Democrático de Direito, cuja função é de superação das desigualdades sociais ou regionais, de instauração de um regime democrático, mas, sobretudo, na realização da justiça social. Ao reconhecer o direito humano à justiça, o que o E3 quis dizer é que é necessário buscar uma maneira de realizar a justiça para todos socialmente.

Além da satisfação das necessidades biológicas e sociais, a aceção dos direitos humanos no olhar dos educandos do IFPI - *Campus* Teresina Central, enquanto necessidades básicas, indica a proteção e promoção desses direitos relacionados à questão da autonomia¹⁸ dos indivíduos significando a capacidade do cidadão de se autogovernar, elaborar suas leis e preceitos que orientarão a sua ação. É o que exemplifica a fala do educando E7: “Os direitos humanos... isso torna os alunos mais conscientes de seu papel não só como estudantes, mais como cidadãos comprometidos com suas ações” (E7). Aqui, o educando retoma o sentido dos direitos humanos relacionando-os à autonomia.

Com esse sentido, a autonomia significa a chave da democracia e, conseqüentemente, dos direitos humanos, uma vez que sujeitos autônomos são capazes de decidir por si mesmos na orientação de sua vida na esfera pública e privada. A ausência da autonomia significa pobreza política em conexão com os direitos humanos como afirma Demo (2004), já que a marginalização não está apenas ligada ao acesso precário aos bens materiais, mas também à esfera política, porquanto a marginalização conduz a subalternidade do pobre tornando-o incapaz de mudar a sua própria situação. Sendo assim, a autonomia garante a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista dos direitos relacionados à questão biológica, social e, principalmente política, como explica o educando E8 em seu depoimento: “Os direitos

¹⁸ O termo autonomia origina-se da composição do pronome reflexivo grego *autos* (próprio, a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, norma, regra).

humanos são condições mínimas de sobrevivência de um ser, [...] e o mínimo que você pode ter para se tornar bom cidadão” (E8). Esse pensamento do educando sobre os direitos humanos em relação às necessidades básicas, inclui a autonomia e remete para um dos princípios que norteia a compreensão sobre direitos humanos: o ser humano como ser integral, um ser o qual deve ter satisfeitas na totalidade suas necessidades por sua condição de pessoa humana. Totalidade do ser humano no sentido de atender suas necessidades básicas do viver - física, social e emocional - e de atribuí-lo a potencialidade para a ação, e esta capacidade de realizar esse viver o leva a adquirir direitos (COELHO, 2008), de ser cidadão.

Desse modo, o entendimento sobre os direitos humanos, enquanto necessidades básicas, remete para a realização plena, aquilo que garante a vida dos seres humanos, pois, ao terem atendidas suas necessidades biológicas e sociais o sentido da existência humana se completa. É o que se comprova no excerto seguinte da educanda E9: “Qualidades e benefícios assegurados aos seres humanos para que possam viver e se manter com dignidade. Trata-se de condições básicas biológicas e sociais para a existência humana” (E9).

Essa satisfação plena refere-se à integridade humana que também compareceu no discurso dos depoentes do IFPI - *Campus* Teresina Central. Um dos educandos definiu os direitos humanos como aqueles pautados na integridade humana, porque são direitos inerentes, intrínsecos ao indivíduo por sua natureza de ser humano: “Os direitos humanos são direitos próprios do homem, tratar do tema é o mesmo que dialogar sobre a própria condição de ser ou não humano. Esse assunto trata da integridade do ser humano” (E10). Aqui, o ser humano é visto como um ser possuidor de direitos concretos, no aspecto biológico e social, um ser capaz de pensar, agir e tornar-se sujeito.

Outra acepção dos direitos humanos, enquanto necessidades básicas, emerge do entendimento do que significa a dignidade humana, porque se os seres humanos têm suas necessidades básicas garantidas significa dizer que também é reconhecida sua dignidade. Dignidade fundada no pensamento kantiano, na ideia de natureza racional do homem. Esse atributo próprio do homem o distingue dos outros seres, sendo também o fundamento de sua liberdade. O homem é fim em si mesmo, ou seja, ele não existe como simples meio para o uso arbitrário dessa ou daquela vontade.

Ao contrário de outras coisas, o homem não tem preço: se uma coisa tem preço, pode ser negociada com algo equivalente; contudo, se essa coisa está acima de todo preço, se não é possível trocá-la por algo, então essa coisa possui dignidade. Se o homem não pode ver a si mesmo como objeto, constrói daí sua noção de dignidade humana, compreendida como a “renúncia categórica à coisificação, exploração e degradação do homem. Qualquer

instrumentalização do ser humano poderia ser visto como derrelição do princípio universal.” (NASCIMENTO; FIDÉLIS, 2012, p.180). É nessa direção que caminha o pensamento kantiano: “Age de modo a nunca tornares a humanidade, tanto em tua pessoa, como na pessoa de qualquer outro, meio” (KANT, 1992, p.122).

A dignidade humana é reconhecida como fundamento moral dos direitos humanos, é um valor incontestável e inerente a todos os seres humanos. A dignidade é a construção do reconhecimento, a luta contra a exploração, o oposto da exclusão e princípio ligado às lutas libertárias, é o sentido da humanidade (CARBONARI, 2010). Compreendida dessa maneira, a dignidade humana representa a efetividade da vida humana. A dignidade humana constitui-se assim no mais importante fundamento constitucional da República Brasileira e representa o ‘piso vital mínimo’ do qual decorre todo raciocínio jurídico interpretativo brasileiro (SIQUEIRA, 2007).

Sobre a dignidade humana, os educandos consideraram que a existência humana só terá sentido se for possível ao ser humano ter vida digna. Dignidade humana compreendida como essência dos direitos humanos em sentido amplo atingindo as várias dimensões do ser humano: a dimensão física, a psicológica e a social, principalmente no sentido de proteção. Proteger a dignidade humana não só na esfera individual, mas também de proteção enquanto ser social diante das instituições, o que leva a crer que as entidades que compõem a sociedade, oficiais ou não, também são capazes de ferir a dignidade das pessoas, conforme argumenta o educando E11:

Dignidade humana (...), na prática, é uma série de fatores e ações sociais que visam não agredir ou ferir, como eu falei anteriormente, a integridade física, psicológica, a capacidade do ser humano de pensar e de agir, de fazer determinadas coisas que são, de certa forma, mínimas para o ser humano, que é o direito de pensar, de falar, de se alimentar. A gente vê na prática quando você não agride, quando não existe uma agressão da sociedade, das instituições da sociedade a esse código de regras, aí é que são os direitos. (E11)

A compreensão de dignidade humana relaciona-se à garantia dos direitos humanos como necessidades básicas e no sentido de valores morais, intrínsecos, íntimos dos seres humanos. Trata-se da dignidade humana considerando seu inverso: onde não houver o respeito pela integridade moral e física do ser humano, onde as condições mínimas para uma existência digna não forem asseguradas, não existirá espaço para a dignidade da pessoa humana; pois, desse modo, a pessoa será vista somente como objeto, será destituída do valor de ser um fim em si mesma. Se o ser humano for utilizado como meio para realizar um fim, a sua dignidade será ferida. Na fala seguinte, o educando referiu-se à violação da dignidade

humana exemplificando com dois fatos anunciados diariamente nos meios de comunicação: o primeiro fato traz a questão da moradia como uma negação aos direitos humanos e a omissão da entidade pública quanto a não implementação de políticas que atendam a populações carentes, direitos localizados no plano social; o segundo trata da violência sexual no plano individual, quando a pessoa tem a sua integridade física e moral agredida e sua intimidade violada, inclusive mais de uma vez, se for considerado a forma banal de como os fatos são relatados nos meios de comunicação. Segue o depoimento do educando E12:

Dignidade... a gente vê muito falar nos jornais dos direitos básicos da pessoa, [...] é o direito a moradia, a saneamento básico. A gente vê, por exemplo, aquelas pessoas que sofrem nas favelas e com as cheias. Sempre os jornais falam: o estado da moradia deles não é de pessoas dignas. Outro exemplo é aquela coisa sua, por exemplo, quando a pessoa sofre um abuso sexual, que estão nos programas policiais: eles falam dignidade é aquilo próprio seu, seu ego. (E 12)

A liberdade como direito humano também esteve presente na compreensão dos direitos humanos enquanto necessidades básicas na visão dos educandos do IFPI - *Campus Teresina Central*.

O direito humano à liberdade emergiu como um direito na primeira geração dos direitos humanos no século XVII, cujo princípio centrava-se nas garantias individuais que encontravam limitações diante do poder estatal, essas garantias indicavam um dever de não fazer por parte do Estado com o objetivo de preservar o direito à vida, à liberdade de locomoção, à expressão, entre outros direitos. Além de proteger o ser individualmente, também se deduz que o direito à liberdade protege o ser humano no que se refere às liberdades públicas, civis e políticas e tornando-se a célula matriz de todos os tipos de liberdade desejadas pelo ser humano. Dentre esses tipos de liberdade, destaca-se a liberdade de expressão e de locomoção (direito de ir e vir).

Para compreender o sentido dos direitos humanos associados à liberdade de expressão, faz-se necessário recorrer a Kant. O pensamento kantiano prescreve também a dignidade humana com sentido de liberdade. O homem com sua vontade de ser livre torna-se sujeito autônomo que cria suas próprias leis - autonomia da vontade. Os homens, já que são livres, buscam sua felicidade utilizando-se dos meios que desejarem, desde que tais meios não prejudiquem as outras pessoas, essa condição funciona como uma lei geral. Desse modo, os direitos humanos com valor de dignidade/liberdade estão associados ao princípio da reciprocidade, uma vez que, como afirma Kant (1992, p.237): “Liberdade, na medida em que

pode coexistir com a liberdade de toda outra pessoa, de acordo com uma lei geral, é esse único, original direito que cabe a toda pessoa em virtude de sua humanidade”. Essa é a ideia exposta na declaração do educando E13, quando retoma a ideia de liberdade relacionada aos direitos humanos: “Direitos básicos que todo ser humano tem e necessários a livre vida de cada um e que não prejudique as outras pessoas”. (E 13).

“O ser humano possui uma qualidade particular que lhe atribui dignidade: a liberdade.” (PINSANI 2010, p. 33). A liberdade, significando dignidade humana como algo essencial aos seres, também compareceu nas falas dos educandos sob duas acepções: a primeira no sentido de liberdade de expressão e vista como uma regra ampla que não apresenta destinatário específico, pois qualquer pessoa pode manifestar o que pensa, desde que não o faça anonimamente e nem prejudique a alguém, sendo invocado aqui o senso da responsabilidade. Na exemplificação, os educandos definiram os direitos humanos associados à liberdade. Na fala do educando E14, o direito à liberdade comparece, mas com a garantia de não trazer prejuízo a ninguém: “Direitos do cidadão exercer o que tem vontade, de livre escolha dentro da sociedade, mas de uma maneira que não prejudique o próximo” (E14). Na fala de E15, o foco está no sentido da livre manifestação de pensamento: “Direitos à liberdade que cada um de nós tem de demonstrar nossos pensamentos e vontades” (E 15). Já a educanda E16 associa liberdade ao poder que o ser humano possui: “Todo o poder atribuído ao ser humano: direito de ir e vir, liberdade de expressão e respeito.” (E16).

A segunda compreensão dos direitos humanos no sentido de liberdade remete a questão da locomoção, do direito de ir e vir relacionado à questão da segurança pública. Para Coelho (2008), a liberdade de locomoção remete ao direito à segurança o qual não é garantido pelas instituições governamentais, já que os cidadãos são “punidos” porque ficam em casa aprisionados, o que causa indignação as pessoas. Neste momento, os educandos demonstraram revolta por não terem garantidos o direito de ir e vir, uma vez que as instituições públicas não protegem o cidadão comum e nem garantem a sua segurança. É o que afirma a educanda E4:

[...] no direito de ir e vir também tem essa questão da gente tá mais presa em nossa casa do que os marginais. Assim, às vezes, a gente não pode ir a tal lugar por que lá é perigoso e pode acontecer alguma coisa e a gente sabe que lá é perigoso... Vamos dizer que fere o nosso direito de ir e vir, que é um direito humano. Os presos, os criminosos parecem que podem agir, ter mais direitos que a gente que está presa em nossa própria casa. (E4)

A crítica da educanda fundamentou-se na violência difusa originada por questões estruturais enraizadas na sociedade como a pobreza, a falta de educação e a discriminação, as

quais são resultantes da negação do Estado Democrático de Direito que não se concretiza nas políticas públicas de bem-estar coletivo. Há de considerar-se também a facilidade com que as dinâmicas criminais adentram na sociedade, por omissão do poder público ou, às vezes, pela violência patrocinada pelas entidades que deveriam zelar pela segurança pública. Tudo isso afeta os modos de circulação das pessoas que passam a ser atingidas pelas “regras” e “leis” impostas pela ação de criminosos ou pelo abuso do Estado (BOCAYUVA, 2007) e que passam a limitar a locomoção e a negar o direito de ir e vir às pessoas.

Na última parte da fala da depoente E4, “[...] Os presos, os criminosos parece que podem agir, ter mais direitos que a gente que está presa em nossa própria casa.”, está claro um sentimento de revolta da educanda, pois as pessoas evitam sair de casa por medo de sofrerem atos violentos. Também é de conhecimento geral que os presos, pela condição em que se encontram e pelo tratamento dispensado a população carcerária do país com a negação de direitos que lhes são garantidos por lei, invocam para si os direitos humanos como forma de proteção de sua integridade, o que causa revolta nas pessoas ao verem que as entidades que defendem os direitos humanos buscam meios para resolver a violência praticada contra os presos. Pode-se aferir também que a revolta da educanda se originou no fato de que mesmo isolados da vida social, são constantes as denúncias de ações lideradas por criminosos de dentro dos presídios.

Outros educandos discorreram os direitos humanos associados à proteção de bandidos. Nesse sentido, traçaram um paralelo entre o cidadão e o seu oposto – o bandido. Para os educandos, os direitos humanos devem ser prerrogativas só de cidadãos, não é permitido ao criminoso invocar os direitos humanos. As respostas dadas sugerem que na sociedade atual o entendimento é de que os direitos humanos só são invocados para garantir direitos àqueles que praticam crimes sendo isso uma falha do sistema. Eis a fala da educanda E5:

Os direitos humanos que protegem o cidadão são os mesmos que protegem o bandido sem diferenciação. Acho que esta é uma falha, deveria haver uma maneira melhor de seleção para a ajuda. Se o bandido tem a capacidade de matar por que não paga pelo crime? (E5)

Está subtendido no depoimento de E5 que o sistema só será justo se não for permitido ao preso invocar esses direitos, o que revela uma visão preconceituosa sobre essa temática e demonstra que a falha ocorreu mesmo na EDH oferecida pelo IFPI ao grupo discente representado por E5, porquanto a EDH não atingiu seu objetivo que seria de conscientizar os

educandos de que todos os indivíduos, inclusive os presos, também são detentores dos direitos humanos.

A fala da educanda E5 representa o que pensa grande parte da sociedade, uma vez que essa visão atualmente é muito divulgada pela mídia, compreendida aqui como meio de manipulação da opinião pública quando o tema é tratar dos direitos relacionados à população carcerária do país. Essa visão é resquício do período da ditadura militar brasileira em que os opressores, com o uso da força, acusavam de “bandidos” os ativistas de direitos humanos e opositores ao sistema vigente e afirmavam que estes não mereciam invocar para si os direitos humanos para preservar-lhes a vida e protegê-los contra os martírios da tortura praticada por aqueles que defendiam o regime da ditadura (BENEVIDES, 2007).

Nessa avaliação, o trabalho dos ativistas de direitos humanos também fica posto em questão quanto tentam garantir esses direitos àquelas pessoas consideradas criminosas pela sociedade. No próximo excerto, o educando E11 demonstrou que não compreendia o porquê da ação desses promotores dos direitos humanos:

O que parece quanto à questão da criminalidade em relação com as pessoas que trabalham com órgãos de direitos humanos, parece que para a sociedade em geral os direitos humanos só existem pra bandidos, só serve a classe presidiária ou então aos criminosos. (E11)

Assim como Benevides (2007), também afirma Viola (2010) que, a partir da redemocratização do Brasil, as críticas aos direitos humanos, especialmente as da grande mídia e do pensamento conservador presente no Estado tipo militar, passaram a identificar os defensores dos direitos humanos como defensores de bandidos e marginais, pensamento que, de algum modo, continua presente no senso comum da população brasileira. Esse pensamento está também refletido no imaginário dos educandos do IFPI - *Campus* Teresina Central, demonstrando que a compreensão dos direitos humanos por esse grupo ainda não atingiu a plenitude, uma vez que não os educandos não compreenderam que os direitos humanos são inerentes a todas as pessoas e que todos podem invocá-los se necessário for, independente da condição em que se encontram.

6.2 DIREITOS HUMANOS NO SENTIDO DE DIREITOS E DEVERES NA SOCIEDADE

A compreensão dos direitos humanos no sentido de direitos e deveres na sociedade é entendida como a evolução histórica dos direitos humanos relacionados ao contexto, quando os direitos surgem como tentativa de regular os conflitos de interesses nas relações sociais

(SILVA, 2000). Nesse entendimento, os direitos humanos retomam o sentido da democracia relacionada à solução dos conflitos e objetivando o equilíbrio nas relações sociais. Como afirma Bobbio (2004), se não existe o reconhecimento e proteção dos direitos dos homens não há democracia, se não há democracia torna-se impossível a pacificação desses conflitos. Assim, o entendimento sobre os direitos humanos perpassa pelo sentido de ordenamento normativo de direitos e deveres que regem as relações humanas, seguindo a definição de Direito segundo Bobbio (2004, p.349):

Direito é o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas.

Nessa concepção, a sociedade se organiza numa espécie de contrato interpessoal que passa a ser exigido de todas as pessoas. As regras sociais, transformadas em leis, passam a regulamentar a convivência entre os seres humanos. É disso que trata a fala do educando E17: “Conjunto de direitos ou condutas adotadas com o intuito de se ter uma boa convivência social e de se ter esses direitos validados perante a lei” (E17).

Sobre os direitos humanos, no sentido de direitos e deveres no contexto social, as respostas dos educandos indicaram que os seres humanos por serem integrantes da sociedade devem ter seus direitos respeitados por seus pares e sua dignidade preservada. Cabe aos indivíduos ter consciência de deveres para com os outros, no sentido de que o outro é digno de respeito. Esse equilíbrio entre direitos e deveres devem sempre almejar o bom convívio social, posto que os direitos humanos passam a ter um caráter regulador das ações humanas na sociedade. O extrato abaixo exemplifica a ligação entre direitos humanos e direitos e deveres na percepção da educanda E18:

Direitos humanos [...] eu entendo como uma regulamentação. É a partir dos direitos humanos é que eu posso assegurar a minha dignidade [...]. A partir do momento que o homem se sente igual, que se instituiu isso de se ter direitos, de ter dignidade, isso começa a necessitar de uma regulamentação. Os direitos humanos vêm para padronizar mesmo o meio de cada um ter direito. (E 18)

6.3 DIREITOS HUMANOS: GARANTIAS E DESCRENÇAS

Os direitos humanos vistos como garantias e descrenças apresentam como base da discussão a concretização ou não dos direitos humanos.

A DUDH (1948) representou a evolução dos direitos humanos na realidade social e um componente fundamental para a afirmação da democracia. O reconhecimento desses direitos foi uma das criações mais significativas da sociedade moderna, mas também uma das suas principais problemáticas, uma vez que os direitos humanos ora são aclamados, ora negados, embora exista todo um amparo legal de proteção e os Estados tenham se esforçado em realizar ações afirmativas para a efetivação desses direitos (CANDAUI, 2011).

No plano dos direitos políticos e civis, os direitos humanos já foram consagrados. Os direitos econômicos, políticos e culturais necessitam ainda de ação positiva do Estado, pois, caso sejam desrespeitados, todo o sistema será atingido impossibilitando a realização de outros direitos.

Piovesan (2005) salienta que não pode haver separação entre os direitos humanos, todos devem ser garantidos segundo as declarações, pactos e resoluções editados e reconhecidos pelos Estados componentes da ONU. A mesma autora afirma que o não reconhecimento dos direitos econômicos, políticos e sociais ocorre porque o indivíduo é vulnerável junto ao Estado, mesmo quando se vive no Estado Democrático de Direito com a obrigação de se proteger os direitos fundamentais dos indivíduos.

Os Estados que seguem as orientações na defesa dos direitos humanos não instituem esses direitos quando existe interesse político ou econômico ou por conta de sua soberania. O Estado torna-se superior com prerrogativas estabelecidas por força política ou militar. Desse modo, conforme afirma Bobbio (2004), as ameaças à vida, à liberdade e à segurança podem ser originadas nas ações do próprio Estado por este ter sempre maior poder e por estar em condições de usá-lo. Dessa maneira, os direitos humanos, no plano dos direitos econômicos, sociais e culturais, são afirmados em documentos jurídicos e políticas, mas quanto a sua concretude, ora são visto como garantia, ora como descrença.

Como garantia, os direitos humanos estão prescritos nas leis, apoiados na igualdade formal, garantidos que são no princípio clássico que afirma *todos são iguais perante a lei*. A leitura dos educandos sobre os direitos humanos destacou o princípio de que todos são detentores de direitos garantidos pelo Estado, mas observando a diversidade e as singularidades de cada caso, como afirma a educanda E19:

A gente pode ver muito claramente quando o Estado, o governo intervém em alguma ação para poder proteger o indivíduo como a lei Maria da Penha,

com a mulher que é agredida. O Estado intervém contra aquela pessoa que agride a mulher, né!? A mulher tem que ser defendida porque, lógico, ela não tem força para lutar com um homem. Eu vejo a lei nesses momentos, quando uma criança é agredida, violentada, ou adolescente... (E19).

Subtende-se na fala da educanda E19 que os direitos humanos compreendidos como garantia significam ações protetivas dirigidas a todas as pessoas e, especialmente, a grupos sociais excluídos que necessitam de ações específicas para proteção e garantia de seus direitos, os quais passam a ser efetivados através de normais legais que se tornam imperativas para toda sociedade. Os direitos humanos como garantias passam a defender grupos mercedores de garantias especiais como: as mulheres, os idosos e as crianças, principalmente quando se referem a maus-tratos.

Outro educando reconheceu a existência de ações voltadas para a efetivação dos direitos humanos através da criação de órgãos públicos específicos para esse fim, mas de forma parcial. Apontou como causa da não efetivação dos direitos no plano social as interferências na consecução de políticas públicas como, por exemplo, a corrupção que gera a ineficiência das ações. É o que afirma o depoimento do educando E12:

[...] eu acho que tem os direitos humanos sim, não do jeito que era pra ser, porque existem algumas intervenções, por exemplo, a bandidagem, a corrupção, mas tem. O Governo procura fazer... tanto que tem a Secretaria Especial para os Direitos Humanos para garantir isso. Vem o dinheiro, o problema é que roubam. (E12)

Nesse excerto, o E12 retoma a questão da gestão nas instituições públicas no sentido da ética vista como valores que orientam o modo de viver dos indivíduos e das relações que se estabelecem entre eles. Nesse sentido, Tosi (2002, p.101) define ética como “uma reflexão crítica ‘sobre’ os costumes coletivos e individuais para saber quais deles podem ser aceitos ou devem ser rejeitados” na sociedade. Dentre os comportamentos não aceitos que ferem a ética está a corrupção, entendida como ação nociva que, no entender do E12, emperra a realização dos direitos humanos enquanto política pública. Essa concepção representa o que pensa grande parte dos brasileiros quando se posicionam sobre a interferência da corrupção na consecução das políticas públicas sobre os direitos humanos.

Carbonari (2008) afirma que embora as democracias prometam transparências no controle sobre o uso dos fundos públicos, as exigências e normatizações parecem não serem suficientes para esse controle frente à corrupção, porque os órgãos especializados de fiscalização e as organizações da sociedade civil ficam presos à lógica tecnicista e à ausência

de condições para investigar os casos, o que inibe a tarefa de fiscalização e faz com que, de fato, a corrupção triunfe e inviabilize a realização dos direitos humanos. É necessário que as democracias sejam mais efetivas no controle das políticas públicas no intuito de se não aniquilar ao menos reduzir os males que impedem a realização dos direitos humanos como políticas públicas.

Outros educandos se manifestaram ironicamente quanto à não concretização dos direitos humanos. A descrença está principalmente nos princípios propostos pela própria DUDH (1948) quanto aos princípios da universalidade e da invisibilidade na aplicação dos direitos humanos, refletidas na não efetividade de políticas públicas ou na sua fiscalização para assegurar esses direitos.

O excerto a seguir retoma a questão do direito à educação como um direito que gera descrença, porque deveria ser um direito universal, contudo, como declara a educanda E4, nem todas as pessoas são detentoras desse direito:

Eu entendo os direitos humanos como algo que... sinceramente, está só no papel. A Declaração dos Direitos Humanos é algo maravilhoso de se ver, mas na realidade é mínimo o que acontece, infelizmente. Olha, a questão do direito a educação... Nem toda criança tem direito à educação. Se você for aos lugares mais pobres, as crianças estão na rua, não estão na escola.(E4)

Na fala da E4, a não efetivação dos direitos humanos descaracteriza-os como direitos universais porque não atendem a todos os indivíduos. A não observância desses direitos, na percepção do educando E11, está ligada à questão da desigualdade econômica e social: “A sociedade vê os direitos humanos restritos à minoria social ou então como direito devido (inaudível) a um criminoso” (E11). Assim, os direitos humanos são limitados e só beneficiam a uma minoria social, aquela que detém conhecimento e meios para invocá-los na sua proteção ou no caso da população carcerária.

A compreensão dos educandos nessa questão coaduna-se com o que pensam muitas pessoas no país. Embora as leis indiquem a realização dos direitos humanos, são poucos os processos concretos de sua efetivação. Segundo Carbonari (2008, p.22), “A realização da justiça e dos direitos humanos exige uma dinâmica formal e formalizada - jurídica -, mas não pode prescindir da dinâmica política concreta”. Se a sociedade não for capaz de garantir a concretização dos direitos humanos, então, a promessa da igualdade como reconhecimento da diversidade dos seres humanos descaracteriza a democracia (CARBONARI, 2008).

6.4 OS DIREITOS HUMANOS ASSOCIADOS À CIDADANIA

A cidadania é compreendida como o direito a ter direitos. Para esse entendimento, parte-se do princípio de que o cidadão é o sujeito que cria os próprios direitos e se define simultaneamente através deles – sujeito de direitos. A cidadania é então compreendida como uma questão de pertencimento, de defesa frente à sociedade (MELO, 2010).

No atual contexto, a concepção de cidadania estende-se a todas as pessoas para que estas se tornem titulares de direitos assegurados através do Estado Democrático de Direito na esfera do Direito Constitucional positivado, como afirma Arendt (2004, p.253),

dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos.

O exercício da cidadania se dá na possibilidade de participação e tomada de decisão por parte dos indivíduos em situações que surtem efeitos sobre seus interesses individuais, sociais ou/e difusos; o indivíduo, tido como cidadão, possui o *status* de ser ativo nas questões políticas e na construção e garantia de seus direitos (MELO, 2010). A negação dessa condição torna o indivíduo excluído do mundo social. Nesse sentido, o direito à cidadania representa o direito universal à política, porque os direitos do homem são direitos políticos e a exclusão política dos indivíduos condiciona sua própria exclusão social. Sendo assim, a cidadania na perspectiva política possibilita a efetivação dos direitos humanos.

A política configura-se como projeto cuja realização orienta-se através dos direitos humanos, porque as normas que dimensionam esse projeto são os direitos humanos, consagrados nas convenções de direito internacional; e os direitos fundamentais, elaborados a partir dos direitos humanos, que são reconhecidos nas constituições dos Estados e representam as projeções normativas da defesa da vida e da dignidade humana (MELO, 2010, p.203).

Entretanto, a existência de leis não é garantia de efetividade dos direitos humanos. Para se usufruir desses direitos, é vital que o indivíduo exercite sua cidadania, conscientize-se que é portador de direitos, mas também de obrigações, e que saiba utilizar os instrumentos disponíveis para concretizá-los (SILVA, 2000). É necessário que a sociedade, as instituições e os seres humanos, transformados em cidadãos, renunciem a herança escravocrata e clientelista que ditam as normas nas relações da sociedade brasileira e impedem a prática da cidadania democrática no país (BENEVIDES, 2007).

A formação de sujeitos para o exercício da cidadania requer apropriação de conhecimentos básicos dentro de um contexto histórico-político de direitos humanos e da própria cidadania, almejando mudança de valores, atitudes e posturas (SILVA, 2000). Essa formação situa-se no entendimento que se tem sobre os direitos humanos e democracia considerando o contexto político, econômico, social e cultural. Democracia no sentido pleno significando soberania popular baseada na liberdade e igualdade. A igualdade no acesso aos bens materiais necessários à existência humana e igualdade perante a lei, contudo, sem esquecer a diferença de cada pessoa. A liberdade observada como princípio dos direitos humanos, como aquilo que é inerente aos seres humanos: ser livre no sentido de liberdade de expressão, de ir e vir, de credo e de outras formas (COMPARATO, 1989).

Assim, na expressão de Silva (2000), a cidadania na perspectiva democrática é a materialização dos direitos legalmente reconhecidos e garantidos pelo Estado, o que inclui o exercício da participação política e o acesso aos bens materiais, como também a condição de participar de uma comunidade com valores e história comuns, a qual permite aos indivíduos uma identidade coletiva.

Candau (1995) afirma que a luta pelos direitos humanos ocorre no cotidiano e afeta a vida de cada pessoa e de cada grupo social: não é só a teoria sobre esses direitos que obriga sua efetivação, é necessário práticas por meio de atitudes e comportamento, porque isso obriga a formação e prática cidadãs democráticas para assegurar os direitos humanos de si próprio e dos demais indivíduos. Essa formação é imprescindível para educar em tempos conflituosos como o atual que exige a construção de novos paradigmas para um outro viver possível, onde a cidadania e os direitos humanos, juntos, possam ter significados plenos. Para essa realização, propõe-se uma educação comprometida com a cidadania democrática e que rompa com a cultura autoritária de submissão que está presente nas diferentes relações sociais. Para tornar possível uma educação para cidadania democrática é importante observar que

É verdade que os direitos humanos extrapolam as condições legais e as fronteiras, as quais definem a cidadania e a nacionalidade e que a ausência da cidadania jurídica plena, por exemplo, não implica na ausência de direitos humanos; contudo, essa nova cidadania implica na efetiva participação e num processo de corresponsabilidade na vida pública, assim como na reivindicação de uma solidariedade planetária, no que diz respeito aos direitos dos povos, à partilha do patrimônio cultural, científico e tecnológico de humanidade, à defesa mundial do meio-ambiente.(CANDAU, 1997).

Muitos educandos consideraram a relação entre direitos humanos e cidadania sintetizada na expressão “ter conhecimento”. Para eles, ter conhecimento ou discutir sobre esses direitos provoca reflexões nas pessoas tornando-as sujeitos e sabedoras de seus direitos. A informação é vista como pré-requisito essencial para se tornar cidadão. Reconhecer os direitos humanos no plano legal e reivindicá-los torna a pessoa apta na defesa da dignidade humana e a conduz na sua identidade como cidadã. Enquanto que o não entendimento sobre esses direitos condena os seres humanos a situações degradantes e injustas. A fala da educanda E20 exemplifica essa afirmação:

Conhecer para ter informação completa dos reais direitos que o ser humano tem, ter consciência dos direitos garantidos pela constituição brasileira, para o reconhecimento de direitos por parte dos cidadãos menos dotados de conhecimento na área do Direito. Por falta de informação sobre direitos [...], por isso muitas pessoas sofrem injustiça. (E20)

No excerto a seguir, o educando indica que conhecer os direitos humanos orienta na conscientização no sentido reivindicatório, pois, os indivíduos, ao se apropriarem do discurso sobre os direitos, reconhecem seus direitos no plano legal e os reivindicam mais eficientemente: “[...] conhecer os direitos para reivindicá-los e dialogar para conhecer melhor seus direitos: mais cientes de nossos direitos, melhor lutaríamos por eles (E21). Nessa fala, destaca-se ainda a importância do diálogo como meio de aprofundar o debate que leva os seres a investirem na luta, seguindo o que afirma Carbonari (2010): lutar em nome dos direitos humanos leva o indivíduo a se reconhecer como gente fazendo-o marcar seu lugar no meio social.

Na visão do educando E20, o debate é essencial e interfere diretamente no contexto social na redução de atentados contra os direitos humanos, uma vez que pode apontar causas e soluções para erradicar sua incidência: “Com a discussão, pode-se descobrir as causas e soluções para possíveis situações de desrespeito aos direitos humanos. (E20). Afirma também o educando E17 que à medida que aumenta no meio social a noção de respeito aos direitos humanos, ocorre a diminuição das situações de violação, reportando-se, especificamente, a questão do preconceito: “Com a discussão diminuirá o número de ocorrência em relação ao preconceito, diminuirá o preconceito com próximo” (E17).

Foi possível aferir também que os educandos posicionaram-se criticamente sobre os direitos humanos no espaço social no sentido de democracia. O caso citado é o direito humano à saúde como um direito público, universal e gratuito a ser garantido pelo Estado. Referiram-se ao comportamento conformista das pessoas em momentos que deveriam reivindicar seus

direitos. Ficou claro, através dessa fala, que a educanda E4 percebeu que a sociedade renega o exercício da cidadania quando, em diversas situações, busca outras alternativas para solucionar seus problemas: ou por não reconhecer os direitos que possui, ou por não saber reivindicá-los perante ao Estado. A reflexão da educanda E4 evidenciou uma avaliação crítica sobre como a sociedade se porta ante aos obstáculos a serem vencidos na garantia de seus direitos e de sua postura enquanto o exercício da cidadania. Eis o depoimento da educanda E4:

Eu acredito que a sociedade não vê seus direitos sendo efetivados na prática e mesmo assim está conformada. Por exemplo, eu não posso sair da minha casa por que é perigoso, então eu vou cercar a minha casa, eu não vou no SUS por que no SUS não dá certo, então eu pago um plano de saúde. A sociedade é muito conformada, eu sei que tenho direito a isso, mas eu não tenho então vou procurar outra perspectiva, vou pro setor privado não sei... A sociedade tá muito conformada, ela não busca realmente seus direitos, às vezes nem conhece seus direitos, às vezes desconhece quais são os deveres do Estado. (E4)

É imprescindível perceber que a luta pelos direitos humanos deve ocorrer no cotidiano das pessoas, como afirma Candau (1995); uma vez que a não efetivação dos direitos, como os que foram citados no excerto anterior, afeta a vida de todo o grupo social, sendo, portanto, necessário exercitar a cidadania por meio de práticas, atitudes e mudança de comportamento, para que se construa em cada ser uma mentalidade que busque a democracia e os direitos humanos através do exercício pleno da cidadania.

No próximo excerto, o educando E23 destacou a importância dessa formação representada na figura do professor e da educação como responsáveis pelo processo de aquisição de conhecimentos desses direitos, sobretudo, pela conscientização sobre a importância dos direitos humanos na vida das pessoas. Frisou ainda que cada pessoa, depois do acesso aos conhecimentos sobre os direitos humanos, deve buscar em si mesma a motivação para exercitá-los. Numa interpretação breve, percebe-se a importância que é dada a educação como fator decisivo para o exercício da cidadania para garantir os direitos humanos.

As pessoas estão acomodadas demais em frente a TV. A vontade de mudar o mundo e de mudar as pessoas tem que partir da gente, desde quando a gente está aprendendo as coisas. Isso até me da vontade de ser professor. Muitas pessoas na sala não querem ser professor. Por exemplo, eu me importo demais com a criança. Quando eu vejo uma criança jogando bola, assistindo novela, largada, eu fico preocupado com a formação dela, de saber se ela tem acesso à educação, quando ela crescer vai ficar na frente de casa sofrendo, vai ter um emprego que não valoriza seus direitos humanos. (E23)

As categorias analisadas até aqui se orientaram por dados colhidos através dos questionários e dos dois grupos focais indistintamente. A partir desse momento, optei por fazer a análise dos dados dessa pesquisa em separado, considerando o processo e os dados colhidos em cada um dos grupos focais. Embora tenha sido utilizado o mesmo roteiro temático nos encontros com os dois grupos, a discussão em cada um deles transcorreu de modo bem distinto. Por isso, o que cada grupo focal pensa sobre os direitos humanos e a cidadania será analisado separadamente, observando-se como os educandos perceberam o processo de formação de suas opiniões sobre essa temática. Portanto, a partir desse tópico, a fala dos educandos será apresentada levando-se em conta o posicionamento predominante em cada um dos grupos: no Grupo Focal I e no Grupo Focal II.

No Grupo Focal I, os educandos divergiram em alguns pontos quanto à questão da formação para a cidadania no espaço escolar e a discussão se tornou bem calorosa.

Os educandos indicaram a educação como essencial para a formação que leva ao exercício da cidadania. Afirmaram que é na escola onde ocorre a transformação que orienta a formação da consciência cidadã. No excerto a seguir, a educanda ressalta o papel da educação no sentido de aquisição de conhecimentos e como estes são significativos para que as pessoas identifiquem e reconheçam seus direitos, principalmente os direitos fundamentais como a educação, como algo imprescindível para a formação do ser humano:

[...] É por meio da educação que a gente adquire vários conhecimentos que vão contribuir para a nossa formação, pois, dessa forma, a gente adquirindo conhecimento... e um desses conhecimentos são os direitos humanos. A educação contribui para que você conheça os seus direitos, os direitos fundamentais. (E4)

Outra educanda, além de reconhecer a importância da educação como meio de garantir os direitos humanos, ainda exemplificou com uma situação de trabalho em que é o exercício da cidadania comparece como essencial na proteção da dignidade humana e da própria vida do trabalhador, quando a mesma citou direito de recusa em caso de trabalho escravo ou perigoso. Percebe-se que a formação recebida no IFPI habilitou a educanda a propor e sistematizar situações-problemas que abordem, na prática, a relação direitos humanos e cidadania. Além disso, a educanda esclareceu que o não conhecimento dos direitos humanos e o não exercício de cidadania pode levar o trabalhador a sofrer coação e ter sua dignidade ferida. Segue o excerto da educanda E19:

Com a educação você vai a qualquer lugar, a gente fica mais esclarecida do mundo, a gente conhece as coisas é estudando. Então eu acho que é importante a educação para conhecimento dos direitos humanos. [...], lá no curso a gente conhece bastante do direito do trabalho que muitas vezes o agricultor que é trabalhador não conhece. Os operários daqui de Teresina que tem um trabalho escravo e eles não conhecem [...] eles não conhecem que existe o direito de recusa, que se você estiver fazendo um trabalho perigoso você pode recusar e a pessoa fica logo pensando: se eu recusar eu vou perder o emprego. (E19)

Nesse momento, a discussão tornou-se bem calorosa. Os educandos divergiram de como se dá o processo de aquisição de conhecimento sobre os direitos humanos e cidadania no IFPI. Nesta fala: “É, eu aprendi o que é os direitos humanos nas aulas de Filosofia e Sociologia, na escola e na mídia, mas pra mim, o que é direitos humanos mesmo é da minha casa”(E12). O educando E12 referiu-se a formação recebida no IFPI através das disciplinas de Sociologia e Filosofia, mas considerou também a mídia como fonte de conhecimentos; contudo, demonstrou que aquilo que ele pensa sobre os direitos humanos é resultado exclusivo de sua formação familiar, descaracterizando, desse modo, a escola como espaço primordial para a EDH.

É verdade que a EDH não é objeto exclusivo da escola, não é só nesse espaço que se adquire conhecimentos sobre os direitos humanos e tampouco seja esse contexto exclusivo para o exercício da cidadania. A educação, de modo geral, seja ela sistematizada ou não, pode oferecer condições de construção de conhecimento sobre os direitos humanos, neste caso específico, coube à instituição família contribuir para a formação de valores pautados nos direitos humanos. A reflexão do educando condiz com o que apregoam a DUDH (1948), a CF/88 e a LDB/96 quando afirmam que a educação é direito de todas as pessoas e que os responsáveis por essa formação devem ser o Estado e a família com a colaboração de toda a sociedade.

A educanda E22 parece ter compreendido que a intenção do educando E12 era desqualificar a escola como orientadora para a formação em direitos humanos e, de imediato, posicionou-se de maneira firme frente ao colega, destacando a importância da escola como meio para o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania em favor dos direitos humanos:

Pra mim não é só um meio, mas o meio. Quando você começa a estudar dependendo da escola, se for uma escola boa, com professores bons, você vai ser uma pessoa diferente do que se você tivesse numa escola de qualidade inferior. (E22)

A educanda E22 deixou claro que a educação sistematizada dissemina os conhecimentos necessários para se tenha uma boa formação acerca dos direitos humanos, contudo ressaltou que a escola deve realmente cumprir o seu papel, deve ser uma instituição comprometida e com professores interessados o que se conclui que a junção desses elementos transformará os educandos em cidadãos. Subtende-se que a escola comprometida é a que oferece uma educação que comporta processos socializadores, que privilegie a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, que não discrimine e que promova o diálogo, a solidariedade, tolerância, respeito e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no sentido de cidadania. Essa é a escola que forma para os direitos humanos.

O educando E12 reforçou o seu posicionamento sobre a compreensão dos direitos humanos:

Professora, pra mim (inaudível) o que os direitos humanos se resume: não faço com você o que eu não quero que façam comigo, pra mim é isso. Eu quero ter uma casa, você tem que ter sua casa, se resume a isso. Então, você pode ver isso na igreja, na praça, na sua casa e em qualquer lugar, a educação é mais um meio de difundir os direitos humanos. Pra mim você vê os direitos humanos aonde você quer. A educação pra mim tem que se preocupar com outras coisas, não com isso aí. (E12)

O mesmo apresentou uma visão simplista e ao dizer que os direitos humanos significam “não faço com você o que eu não quero que façam comigo” (E12). Associou-os somente a aquisição de bens e colocou a educação apenas como só mais um canal para se tratar desses direitos. Ao afirmar que a educação deve pretender outros objetivos e não almejar a formação em direitos humanos, o educando E12 expressou uma desvalorização da educação com meio significativo para a formação que conduz ao reconhecimento dos direitos humanos. Desse posicionamento pode-se deduzir que o IFPI, enquanto instituição responsável pela formação em direitos humanos e a cidadania, não cumpriu o seu papel junto aos discentes representados pelo educando E12.

Nesse grupo focal, as opiniões se contrapõem quanto à importância da EDH na educação formal. Há reconhecimento de que outras instituições sociais também são responsáveis pela educação de modo geral, visto que a EDH ocupa espaços formais e não formais, todavia, reconhece-se também que é na educação formal que se disseminam conteúdos objetivando a socialização de valores intrínsecos aos direitos humanos. A escola, como esclarece o PNEDH (2006), no âmbito de sua atuação pode contribuir para que as ações educativas que realizem e que essas ações possam fomentar /estimular/ promover a cultura dos direitos humanos mediante o exercício de práticas educativas que fortaleçam o

entendimento sobre esses direitos conduzindo seu corpo discente a torna-se sujeito. Se essa prática não acontece, a educação escolar perde o seu valor.

No Grupo Focal II, os educandos convergiram nas afirmações e indicaram que seu processo de apreensão sobre a cidadania relacionada aos direitos humanos ocorreu no espaço do IFPI - *Campus* Teresina Central. Destacaram que a educação é essencial para a formação de consciência crítica no sentido de pertencimento, reconheceram-se como sujeitos de direitos no seu cotidiano e passaram a compreender melhor as questões político-sociais que determinam as relações humanas. É o que se extrai do depoimento a seguir:

Como já foi falado, as aulas que a gente teve no Instituto desenvolveram em mim um senso crítico e que, com certeza, eu ponho em prática no meu dia a dia tanto dentro da instituição como fora. Reconheci que eu tenho direitos e que os meus colegas têm direitos e que eu tenho que lutar não só pelos meus direitos, mas também pelos deles, que diante de uma situação de desrespeito aos direitos humanos eu saiba me posicionar e, às vezes, até conversar com as pessoas. Se for possível, intermediar ou buscar uma solução. Acho que isso é muito importante. A consciência que fica na gente é de respeito e o senso crítico. (E18)

Na fala da educanda E18, evidenciou-se que educação sistematizada no modelo do IFPI garante acesso e ampliação, através de vivências e práticas, aos direitos humanos visando à cidadania, posto que a escola, ao comportar processos socializadores, capacita os educandos na perspectiva de tornarem-se sujeitos e agentes na proteção de seus próprios direitos e dos direitos das demais pessoas ao se depararem com situações violadoras de direitos humanos. A educanda reconheceu-se enquanto sujeito social e histórico, capaz de ações interventivas exercendo assim a cidadania no seu cotidiano por ter se tornado um ser crítico e mais consciente de seus atos e de seu valor na sociedade enquanto cidadão.

A implementação das matérias de Sociologia e Filosofia possibilitaram que eu tivesse um senso crítico bem maior, mais agudo do que eu tinha antes de entrar na escola. Deu pra perceber a minha importância na sociedade principalmente em política, fato de eu poder reivindicar os meus direitos, por que quando eu via antes uma manifestação... sempre na mídia a manifestação é vista como coisa de vândalo até o momento que toma proporção gigantesca como no caso que está acontecendo agora. Hoje, eu tenho mais consciência do meu direito, eu sei que eu tenho poder pra correr atrás das coisas, eu sei que posso me defender enquanto pessoa bem mais do que antes, de algum tempo atrás. (E23)

Os educandos indicaram as áreas de Sociologia e Filosofia como espaços propícios para a discussão sobre os direitos humanos e cidadania. O educando E23 refletiu sobre suas

atitudes antes e depois da formação construída acerca dos direitos humanos. Reconheceu que sua compreensão sobre o que representa a política foi alargada no sentido reivindicatório e na compreensão do atual momento político por que passa o Brasil. Foi retomado aqui o aspecto político-educativo da EDH, ao proporcionar mudanças aos educandos, ao potencializar atitudes questionadoras com o exercício da autonomia, individualmente ou em grupo, com o objetivo de gerar a corresponsabilidade para que seja possível estabelecer vínculos de solidariedade entre os educandos e o meio em que vivem, conforme orienta Zenaide (2007).

Além de apontarem a escola como espaço fundamental para a EDH, outros aspectos desse processo educativo foram referenciados como aponta a educanda E18:

Pra mim tanto na parte teórica de fundamentos, de discussões como na parte prática, a escola é muito importante e principalmente durante o ensino médio que é o momento que o jovem tá formando sua consciência, vivenciando, buscando uma direção pro seu pensamento, da formação de sua personalidade, isso foi e está sendo muito importante. E também por que a escola une o teórico e o campo prático das coisas dos direitos humanos por que você acaba vivenciando as situações de maneira positiva e muitas vezes de uma maneira negativa em que você precisa se posicionar a respeito daquilo. (E18)

A educanda E18 destacou a questão metodológica aplicada à EDH, enfatizou que o processo utilizado, através da articulação entre os conhecimentos teóricos associados a questões práticas, é o elemento-chave que garante a aprendizagem sobre os direitos humanos. Nesse sentido, conforme Silva e Tavares (2013), a incorporação da prática com casos concretos e situações focadas nos direitos humanos fazem com que a EDH alcance maior êxito na formação dos educandos, porquanto, vista dessa forma, esse processo formativo solidifica princípios e valores relacionados a esses direitos. As situações práticas mais que os conteúdos transmitem exemplos de condutas, provocam reflexões e intentam mudanças de atitudes dos educandos.

O processo metodológico utilizado na EDH no IFPI, para o grupo em que a educanda E18 integra, segue as orientações constantes no PNEDH (2006): A EDH deve articular as áreas do domínio dos conhecimentos da área de direitos humanos com habilidades práticas para que se incorporem valores e atitudes nos educandos conduzindo-os ao desenvolvimento de ações e processos de intervenção na realidade social.

Relevante também foi abordagem da educanda E18 ao citar a importância dessa formação para os jovens, especificamente os que estão na educação básica de nível médio, por ser essa fase da vida um momento de dubiedade em que ser jovem significa ser vibrante, viril, espontâneo, mas, simultaneamente, ser jovem representa um estado incômodo, de imaturidade política e indecisão profissional. Então, a EDH incorporada à formação de nível médio

possibilita formação libertadora que conscientiza os jovens para o exercício da cidadania e no respeito à diversidade.

Os debates realizados no Grupo Focal II identificaram um componente relevante para o processo de redemocratização do país e a realização dos direitos humanos enquanto política pública, quando destacaram a importância dos movimentos sociais.

[...] Eu não entendia o que era o movimento dos Sem terra, só via o povo no meio da rua e aí eu passei a entender que é um movimento que ocupa as terras que não estão sendo utilizadas e que podem ser ocupadas, o que é garantido pela Constituição, a reforma agrária. Eu passei a respeitar e a explicar para as pessoas que não entendem disso, explico que isso ocorre pelo o que aconteceu no passado. Pra mim ficou a consciência e essa vontade de transmitir aquilo que eu aprendi com as professoras. (E24)

Nesse excerto, o educando E24 referiu-se aos movimentos sociais como entidades que propõem ações conscientizadoras e reivindicatórias. A partir do que foi visto nas aulas sobre os direitos humanos, para o educando foi possível compreender as razões que justificam os movimentos sociais.

Os movimentos sociais normalmente têm, não só no Estado seu principal foco de demandas, mas também almejam transformações nas relações econômicas e culturais. Segundo Carbonari (2008, p.14), os movimentos sociais “[...] se caracterizam essencialmente por sua inconformidade e por sua luta pela transformação da realidade. Isto porque são agentes políticos que demandam o alargamento dos direitos humanos, das identidades sociais e da participação”. Nesses movimentos, os sujeitos tornam-se autônomos e conscientes de seus direitos, inclusive os garantidos por lei, e exercitam sua cidadania a partir da compreensão dos aspectos sociais e políticos da sociedade que os exclui e não permite a participação desses sujeitos nas decisões, inclusive as de seu interesse.

Nessa fala, o educando E24 destaca que a partir do que foi apreendido na reflexão sobre os direitos humanos tornou-o capaz debater sobre o tema, o que pode ser identificado como a prática dialógica de que fala Freire (1977) ao afirmar que é através do diálogo que o homem busca a sua humanização. O educando, nesse caso, ao identificar as razões do Movimento dos Sem-Terra e justificá-las interagindo com outras pessoas humanizou-se e exercitou sua cidadania. As condições para o exercício da cidadania na perspectiva dos direitos humanos demandam conhecimento sobre esses direitos, seus referenciais e valores e, principalmente, consciência de que é portador de direitos e deveres o que acarreta mudança de atitudes e comportamento.

O indivíduo é tido como cidadão quando exercita sua liberdade em espaço público, identificado como espaço do Estado, a cidadania ativa surge como ponto de apoio aos avanços democráticos e respeito aos direitos humanos. Assim, o exercício da cidadania só é compreendido na relação concreta da vida social, e a formação do indivíduo em cidadão está relacionada ao processo de construção da sociedade, ou seja, o indivíduo participando na organização da vida privada e coletiva, na realização de um processo de democratização (COELHO, 2008). A democracia se concretiza na prática e se o indivíduo participar, usufruir e lutar por condições melhores de vida, assim, estará cumprindo sua função social como membro ativo de uma sociedade e exigindo o cumprimento dos deveres do Estado, essas ações configuram-se como exercício de cidadania.

Nas falas dos educandos do IFPI, a cidadania comparece a partir do processo de sua construção. Os educandos declararam que a educação exerceu papel fundamental na formação para cidadania. A escola na contemporaneidade é espaço que possibilita formação emancipadora, da consolidação de valores e promoção da cidadania e da constituição dos sujeitos sociais (MACEDO, 2009). Nesse sentido, a EDH demanda a discussão do papel da escola na formação para a cidadania. É necessário desenvolver a construção de uma educação para a democracia que trabalhe junto aos educandos, não apenas com o reconhecimento de seus direitos, mas enfatizando também os direitos das demais pessoas. Para o exercício da cidadania é, portanto, essencial à apropriação de conhecimentos básicos, considerando o contexto histórico e político dos direitos humanos e da própria cidadania vista numa perspectiva democrática (SILVA, 2000).

6.5 DIREITOS HUMANOS ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA

Os direitos humanos relacionados à igualdade e à diferença retoma a compreensão do que seja o multiculturalismo compreendido como a expressão das diferentes culturas nos espaços sociais que devem ser respeitadas nas suas especificidades, derivando daí a ideia de que a construção de uma sociedade terá por paradigma a compreensão de organismo plural e diverso, onde o respeito integral aos direitos humanos prevaleça e se estenda a todas as pessoas não importando as diferenças que são inerentes à condição de ser pessoa, sua individualidade e singularidade enquanto ser social e cultural. (SILVA; TAVARES, 2012)

Hoje, tratar de direitos humanos é conviver na tensão entre igualdade e diferença. O objetivo das declarações, pactos e tratados é garantir o primeiro artigo da DUDH que se centra na liberdade e igualdade: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em

dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros” (ONU, 1948).

A compreensão dos direitos humanos, segundo Candau (2013), alargou-se, passou de uma perspectiva mais individual baseada nos direitos civis e políticos, para atingir outros direitos como os coletivos, sociais, culturais e ambientais. Esta compreensão fez emergir o reconhecimento das diferenças representado pelas lutas empreendidas por distintos grupos, por exemplo, os que tratam de questões relacionadas a gênero e à sexualidade (FRASER, 2001), uma vez que a tônica desses grupos se fundamenta nas reivindicações por igualdade social e ações defensivas de reconhecimento da diversidade cultural e da diferença, já que que a sociedade vê com inferioridade aqueles grupos/pessoas quem fogem ao modelo ideal do humano.

Na sociedade capitalista contemporânea, a produção e a reprodução das desigualdades sociais têm como um de seus sustentáculos a ideologia androcêntrica e cultura patriarcal que dominam as atuais relações sociais, permeadas que são de distintas formas de discriminação, principalmente quando se trata das questões de gênero e/ou de sexualidade.

Na ideologia androcêntrica, o homem é considerado a centralidade e modelo ideal do humano e, a partir daí, generaliza-se toda a sociedade - homens e mulheres -, ocultando a diversidade que constitui a sociedade. Assim, a sociedade vê com inferioridade aqueles grupos/pessoas que fogem a esse modelo ideal de humano, os quais passam a ser desprezados, como as mulheres e as pessoas que vivem relações homo afetivas.

Neste trabalho, para se compreender os direitos humanos no sentido de igualdade e diferença, foi usado como parâmetro a questão do gênero (feminino) e a identidade sexual. Com relação ao gênero, segundo Saffioti (2004), os aparelhos ideológicos do Estado, representados por igreja, família, escola, meios de comunicação, leis e outros, alimentam a não aceitação de que homens e mulheres são essencialmente desiguais, transformam as diferenças biológicas em desigualdades sociais e isso é o que define os papéis sociais/sexuais na nossa sociedade.

Na visão androcêntrica, o homem é identificado como o “senhor” do mundo do trabalho, do espaço público e político, destinado a ocupar a cargos de mando; enquanto que as mulheres são o “sexo frágil”, as figuras “delicadas”, destinadas à vida familiar, à maternidade, e que necessitam de proteção (Mesquita, 2012). As diferenças entre homem e mulher no aspecto biológico é o que sustenta as relações sociais e considera natural a hierarquia de gênero. Enquanto o homem é visto como ser dominante, a sociabilidade das mulheres, em

geral, é pautada para a convivência com a impotência, a submissão, a aceitação das ordens oriundas da “força” masculina, já que os homens são preparados para o exercício do poder (SAFFIOTI, 2004).

A outra questão a ser considerada nessa pesquisa é a da identidade sexual. Segundo Rios (2002) a identidade sexual é aquela atribuída a alguém considerando a direção de seu desejo e/ou condutas sexuais, seja para pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade), ou de ambos os sexos (bissexualidade). A identidade sexual sempre foi questão polêmica por constituir-se aspecto conflituoso e desconhecido do ser humano e uma dificuldade para a sociedade, uma vez que esta cria modelos para enquadrar e classificar as pessoas.

Esses modelos criados em torno da identidade sexual, segundo Mello Neto e Agnoletti (2012), são baseados no preconceito e na falta de informação, gerando o homofobismo, outra grave manifestação de violência que tem como pano de fundo a ideologia hegemônica do modelo viril, sustentada por uma concepção de humano que se vê como pertencente a uma “categoria superior” e que a sociedade apresenta como modelo de referência de organização social e ideológica e político-econômica: o homem (gênero), branco (raça/etnia), burguês (classe social) e heterossexual (comportamento sexual).

Aqueles que se incluem na orientação não heterossexual são expostos a situações vexatórias com brincadeiras de mau-gosto ou atitudes preconceituosas. Esses vários segmentos representados por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos (LGBTTI), buscam dar destaque a produção cultural com a temática da diversidade como um meio de inclusão e fomento da cidadania plena (MELLO NETO; AGNOLETI, 2012).

Como afirma Silva (2012), essas manifestações de violências sociais e históricas, que vão sendo subjetivadas nas pessoas e contribuem para o afastamento do acesso aos direitos de todos, têm referência com a cultura escravocrata, de submissão e violências diversas que formaram uma organização político-social com situações de discriminação, preconceitos de cor, etnia, opções religiosas e comportamentos homofóbicos no país.

Contudo, com a nova realidade - reflexo da evolução da interação humana e do desenvolvimento da sociedade - a instituição familiar foi modificada. A família, que antes se configurava como procriacionista e matrimonialista com a mulher numa posição submissa, e a orientação sexual vista como tabu e excluída das discussões, transformou-se. Os princípios e garantias constitucionais focados nos direitos humanos possibilitaram novos referenciais para a família e novos debates sobre o gênero feminino e a identidade sexual pautada nas relações homo afetivas.

Nesta categoria, que trata direitos humanos entre a igualdade e a diferença, optou-se também pela análise dos dados observando o posicionamento do Grupo I e do Grupo II.

No Grupo I, a temática da diversidade relacionada ao gênero feminino e à identidade sexual foi surgindo à medida que avançava a discussão entre os educandos sobre a significação dos direitos humanos, não foi proposital apresentar uma questão específica para tratar da diversidade com esse enfoque.

Na abordagem quanto ao gênero, as falas se restringiram a dois participantes desse grupo focal, os educandos E19 e E12. A participante E19, apoiada na questão biológica, considerou importante a legislação, especialmente a Lei Maria da Penha, reconhecer que as mulheres necessitam de amparo legal diferenciado no sentido de proteção, de defesa, em relação ao homem:

A gente pode ver muito claramente quando o Estado, o governo intervém em alguma ação para poder proteger o indivíduo como a Lei Maria da Penha, com a mulher que é agredida. O estado intervém contra aquela pessoa que agride a mulher, né!? A mulher tem que ser defendida, porque lógico, ela não tem força para lutar com um homem. (E19)

A educanda E19 reconheceu o que determina o artigo 3º, § 1º, da Lei nº 11.340, de 07 de Agosto de 2006 (Lei Maria da Penha): “O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 2006).

O depoente E12, para defender seu pensamento, opinou sobre o tema seguindo a orientação da cultura patriarcal e concordando com a ideologia androcêntrica sustentada nos valores presentes no aparelho ideológico predominante na sociedade, os quais afirmam que a mulher deve preocupar-se apenas com questões domésticas, na direção do que afirma Saffioti, (2004). É o que está presente no excerto:

Em casa é o pilar dos direitos humanos pra mim. Eu vejo na mídia dizendo as mulheres têm que trabalhar. Na minha casa, a sociedade é machista, para mim, mulher é no fogão, só um exemplo. [...] mesmo eu vendo na escola e na mídia que todo mundo tem que ter os seus direitos, na minha casa, de acordo com a minha família, não é. Então, eu sigo o que diz a minha família. (E12)

Em outra fala, para E12, a legislação proteger as mulheres e prejudica os homens demonstrando que não reconhece a relação direitos humanos e diversidade, e o porquê de ser necessário amparo legal diferenciado para determinados grupos como as mulheres,

homossexuais e idosos. Ao criticar a Lei Maria da Penha, fica evidente que sua formação do educando E12 é extremamente conservadora. Eis o excerto:

Direitos humanos pra mim é igualar todas as pessoas. Por exemplo, um homem tem o mesmo direito que a mulher, um gay tem o mesmo direito que um hétero, um idoso, mas não deve ter aquela discriminação, [...]. Só que os direitos humanos divergem como a Lei Maria da Penha. Eu não sou machista, por que se um homem agride uma mulher ele tem uma sentença maior do que se uma mulher agredir um homem entendeu?! Eh! minha gente, tá acontecendo a valorização da mulher sobre o homem. (E12)

Nos valores do educando E12, não transpareceu a evolução da instituição família que seguiu as transformações histórico-culturais vividas pela sociedade atual e configura-se hoje modificada com o reconhecimento da mulher como portadora de direitos. Direitos estes que buscam desqualificar a cultura que diminui, estigmatiza e afeta as mulheres gerando fenômenos discriminatórios e de subalternidade (ANDRADE; LIBARDONI, 2007).

O depoente E12 ainda demonstra uma dificuldade em compreender a ideia da igualdade no que se refere ao gênero na direção dos direitos humanos, ao dizer que todos devem receber o mesmo tratamento, seja homem ou mulher, seja homo ou heterossexual, afirmando assim uma homogeneidade entre os seres humanos.

Para os direitos humanos, a igualdade não significa “uniformidade” de todos os seres humanos, não há homogeneidade entre as pessoas. O princípio da igualdade significa o direito à diferença, como afirmam Santos (2002) e Benevides (2004). Para a pensadora brasileira, “O direito à diferença nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são motivo para exclusão, discriminação ou perseguição” (BENEVIDES, 2004, p.63). Logo, se homens e mulheres, ou homossexuais e heterossexuais são diferentes, devem ser tratados na medida de suas diferenças.

Os direitos humanos focados na identidade sexual, ao ser discutido no Grupo I, levou o grupo a posiciona-se com certa esquivia comprovando a dificuldade que a sociedade, de modo geral, apresenta ao tratar desse tema. Os educandos disseram que respeitavam a opção sexual de cada um, contudo, não aceitavam isso como um comportamento natural. Afirmaram que houve uma “pressão” por parte dos professores do IFPI para que se reconhecesse que esses grupos excluídos, principalmente do LGBT, também tivessem seus direitos respeitados, ou seja, o respeito que dizem ter não foi construído por intermédio de uma ação reflexiva, isso estava transparente no comportamento dos educandos, pois não se sentiam à vontade com a

discussão. Esse comportamento, segundo Melo Neto e Agnoletti (2012), reflete ainda um certo preconceito e falta de informação sobre a questão da identidade sexual, o que gera o preconceito e origina o homofobismo. Eis as falas:

A professora de Sociologia fazia uma lavagem cerebral. Eu acho que a instituição não deveria trabalhar com a aceitação, mas com o respeito. Eu não acho aquilo ali certo, como a professora quer e diz que é tudo certo, que é direito. Não vejo como certo, mas respeito. (E4)

E essa questão aí como ela falou. Aí os professores falam que é um direito deles, e sempre dá uma confusão lá na sala. Muitos começam a criticar esse aqui é o primeiro (referindo-se a E12) por que lá na sala tem muito homofóbico. Eu não aceito, mas respeito. (E19)

A EDH, segundo o PNEDH (2006), propõe a valorização da diversidade cultural, individual ou coletiva, e o reconhecimento das particularidades de cada ser humano. Essa proposta de educação objetiva formar cidadãos plenos que respeitem os demais, que reconheçam as particularidades de cada um sob a ótica da diversidade e que também percebam que é necessário o desenvolvimento de políticas públicas diferenciadas para atender a grupos que são excluídos e vulneráveis socialmente. Se há a negação desses direitos, ou se eles se apresentam com ressalvas, como está colocado nas falas de alguns educandos do IFPI, conclui-se que a EDH não atingiu seu objetivo, pelo menos para os educandos representados nesse grupo focal. Confirmando essa reflexão, a opinião do E12 deixa claro um senso reprovador do comportamento dos participantes do grupo LGBT, porquanto recrimina o modo como essas pessoas se comportam nos eventos. Segue o excerto:

O caso do LGBT, o assunto que eu apresentei... Eu não concordo, mas aceito o direito deles de dizer que querem ser. Eu não concordo, mas aceitei com a lavagem cerebral que a professora fez. Tudo bem, o que eu não concordo ainda é que eles querem respeito, querem ser respeitados, mas na manifestação tá todo mundo lá se mostrando. (E12)

Subtende-se que aceitação, o reconhecimento desse grupo como detentores também de respeito depende de sua conduta. Para o educando E12, essas pessoas devem modificar seu jeito de portar-se socialmente para que sejam aceitas, principalmente quando participarem de comemorações/passeatas em que reivindicarem seus direitos de cidadãos. A crítica feita ao comportamento está refletida no fragmento: “[...] querem ser respeitados, mas na manifestação tá todo mundo lá se mostrando.” (E12). Nesse momento, o E12 fez gestos insinuando a nudez dos participantes dos eventos patrocinados pelo grupo LGBT. Essa mudança de comportamento seria algo contraditório para essas pessoas, pois como seria

possível reivindicar direitos, exercer sua cidadania, negando a sua própria condição de ser e a sua identidade?

No Grupo II, as falas dos educandos convergiram. Tanto na questão de gênero feminino quanto na de identidade sexual as reflexões foram de cunho crítico.

Ao discutirem sobre o papel da mulher na sociedade, os educandos refutaram os valores que sustentam a cultura patriarcal, o fato de o homem ser visto como um ser preparado para o exercício do poder e como representante de uma “categoria superior” que a sociedade valoriza como padrão: homem, branco, burguês e heterossexual; enquanto que as mulheres são vistas ainda presas à ideia de impotência, de fragilidade, apesar de todos os avanços no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres.

No excerto a seguir, o E24 ao relatar um caso mostrou-se indignado com a omissão da mulher em tratar de assunto de seu próprio interesse, principalmente porque ela própria considera-se inferior e frágil, frente a uma situação de embate com um prestador do serviço:

[...]. No caso específico da mulher foi tão forte que sinto revolta quando vejo uma mulher ser submissa. Uma colega de trabalho foi destrutada pelo pedreiro porque quebrou algo da casa. Ela foi falar com o marido dizendo que ele tinha que ir falar com o pedreiro porque ela era mulher e não poderia resolver o problema. Aí eu pensei: Poxa! Só porque ela é mulher, ela não pode resolver com um homem de igual para igual. Qual é o sentido depois dessa formação de hoje em dia, para ela? [...] talvez não ela tenha tido acesso a esse entendimento. Hoje em dia, dentro desse universo de direitos que a mulher já tem, qual é o motivo que impede essa mulher debater com ele, discutir, ir atrás do direito que é dela? Por que que o homem tinha que resolver e não ela? Isso me revolta: mulher que é submissa ao marido. (E24)

O E24 questionou se a formação destinada na atualidade às mulheres referente à autonomia delas em sentido reivindicatório ocorreu de fato, ou se as mulheres, de modo geral, têm ou não acesso a essa formação, numa referência de que mesmo com as políticas públicas destinadas a elas, as mulheres ainda não se veem como pessoas portadoras de direitos e aptas a negociarem/posicionarem em seu próprio nome. Isso gera uma reflexão sobre o andamento dessas políticas. De acordo com Andrade e Libardone (2007), dentre os vários fatores estruturais que impedem a plena implementação dos direitos humanos das mulheres no Brasil, destaca-se a permanência da cultura machista, patriarcal e autoritária que ainda permeia a sociedade e, somada a isso, têm-se a ineficiência, desarticulação, fragmentação e descontinuidade das políticas públicas implementadas pelo Estado destinadas as mulheres.

O atual contexto sócio-político brasileiro esteve presente na reflexão feita pelo E24, porquanto, percebeu-se que ele ficou indignado com o desenrolar dos fatos que narrou,

apontando assim para a ação primeira quando se pretende ter consciência no sentido reivindicatório e de reconhecimento dos direitos humanos: é necessário indigna-se com o que se ver, posto que esse comportamento reflete o que diz Honneth (2006. p. 53): “É pela indignação concreta que o Homem se reconhece e reconhece no outro uma dignidade podendo, assim, elaborar um sistema de proteção dos direitos”.

As referirem-se à relação entre direitos humanos e questão do gênero feminino, os educandos demonstraram ainda ter conhecimento sobre as lutas das mulheres na conquista de seus direitos. A educanda E25, em sua fala, retomou os valores que cercam a vivência da mulher no espaço doméstico - por ser a mulher submissa ao seu parceiro, uma vez que ele é visto como o chefe da família-, e no espaço profissional - por ter a mulher salário inferior ao homem -, valores sociais centrados na ideologia androcêntrica. Destacou também o trajeto histórico-social para a emancipação feminina, abordando inclusive a questão política, e demonstrou claramente que tratar dessa temática, rumo à cidadania ativa, convém ter conhecimento sobre os direitos humanos e ação reflexiva para compreender esses fenômenos sociais. Eis o excerto:

Ficou a questão de ver que a mulher sofreu muito no passado, dentro de casa pelo fato do chefe da família ser homem e ela ter que se sujeitar a fazer o que ele queria, de ficar calada e só obedecer. A gente foi vendo o caminho que a mulher foi trilhando para poder adquirir alguns direitos e hoje a gente vê como uma coisa tão simples e tão presente na nossa vida. A mulher queimou o sutiã e ganhou o direito de votar. Nossa! Isso é tão presente na minha vida, tão simples, e a gente vai vendo que para nós pode ser simples, mas há uns vinte anos não era uma coisa tão simples. Tudo era visto como absurdo. Também fica a questão da gente observar que ainda hoje algumas mulheres sofrem preconceito, discriminação, por questões salariais: ela exerce o mesmo cargo que o homem só que pelo fato dele ser homem, ele vai ganhar um salário maior do que o dela. Porque isso ocorre? (E25)

O depoimento da E25 demonstrou que a EDH oferecida no IFPI atingiu seu objetivo para os educandos representados por esse grupo focal, uma vez que ficou claro que a educanda demonstrou apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre a questão feminina relacionando-os aos direitos humanos. Detectou-se que também foi proporcionado à educanda um fortalecimento de valores, atitudes e práticas sociais com a formação de uma consciência cidadã que busca práticas individuais e sociais no sentido de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, como recomenda o PNEDH (2006).

No último excerto, a questão abordada foi da identidade sexual compreendida como aquela atribuída a pessoa tendo por base seus desejos e condutas sexuais dirigidas a pessoas do mesmo sexo. A E25 relatou uma situação familiar confirmando que está temática sempre

foi uma questão polêmica, pois, constitui um aspecto conflituoso e desconhecido do ser humano, e também uma dificuldade para a sociedade, uma vez que esta cria modelos para enquadrar e classificar as pessoas. Eis o depoimento da educanda E25:

Eu via as pessoas falando sobre homossexualismo, eu ficava boiando, alheia, se eu era contra ou a favor. Buscava fundamento nas pessoas que estavam próximas a mim. Se as pessoas fossem contra, eu achava que deveria ser contra. Então se criou um senso crítico dentro de mim. Não, eu não tenho que pensar como todo mundo, eu tenho que pensar diferente. Hoje em dia eu defendo, questões homo afetivas dentro do meu ambiente de trabalho. Tudo bem que eu sou só um aprendiz. Às vezes estão lá falando, aí eu chego e digo “não é assim, vamos abrir um pouco a mente para vocês respeitarem um pouco os outros”. E, nesse ano, uma prima contou para nossa família, assumiu que é homo afetiva e que vem em dezembro apresentar a namorada e eu estou super feliz por isso. A minha atitude hoje é... Talvez se tivesse faltado essa base no passado, eu teria reagido como algumas pessoas, com espanto “meu deus, ela está namorando uma mulher!”. Não gente, vamos conversar, vocês conhecem ela desde criança e ela é a mesma pessoa, só a opção sexual dela é que é diferente. Ela não mudou, continua sendo a mesma pessoa e nossa prima. Hoje a minha família está muito mais aberta e aceitando. (E25)

Percebeu-se ainda que, nessa fala, sobressaiu-se, no primeiro momento, a questão do desconhecimento do que seja a identidade sexual, e que sem apropriação da questão, a pessoa torna-se influenciável, incapaz de posicionar-se criticamente. A partir do processo educativo sobre os direitos humanos, a autonomia emergiu para a educanda E25 que passou a posicionar-se e a se manifestar no espaço público. A EDH a conduziu para a autonomia, compreendida como o meio que propicia condições para a conquista da emancipação. A ação reflexiva presente na EDH possibilitou que a educanda questionasse a si mesma, conduzindo-a para um processo de conscientização que se cria através de um movimento contínuo no âmbito social e individual, e objetiva mudanças culturais e transformações sociais, processo revelado quando a educanda E25 propôs para a sua família a aceitação, o respeito pela identidade sexual e a escolha feita por sua prima.

Através da análise desses excertos nesta categoria, foi possível aferir que o processo formativo na perspectiva dos direitos humanos pressupõe que o educando experimente/exercite a alteridade, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro nas relações interpessoais (MACEDO, 2009). A mudança de comportamento cria nas pessoas condições para que haja o reconhecimento da pluralidade e o respeito ao outro como recomenda o PNEDH (2007).

Compreender o sujeito como ser autônomo à luz dos direitos humanos significa dizer que o sujeito não é uma abstração formal, ao contrário, é uma construção relacional, “é uma

intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo a *alteridade* como *presença*” (CARBONARI, 2007, p. 177). A grande questão é saber como realizá-la no convívio social, já que a amplitude da autonomia do sujeito depende de inúmeras variáveis como circunstâncias da ação, motivação voluntária ou escolha consciente. (PEQUENO, 2007).

Nesse sentido, convém dizer que os direitos humanos e os sujeitos nascem na relação do ser humano com os outros, nas interações conflituosas que marcam a convivência humana. Os sujeitos e os direitos extrapolam a visão sobre o Direito, pois, como sinaliza Carbonari (2007), acima de quaisquer regulações normativas de qualquer natureza estão as razões de tal regulação: sujeitos livres e autônomos, emancipados no sentido de *ser mais*.

Ser livre e autônomo ocorre na percepção dos sujeitos na tensão entre a liberdade e igualdade. Liberdade no sentido de não se ter apenas uma opção, ao contrário, pressupõe repostas universais, contudo, ajustadas às diferenças; e igualdade “como possibilidade de não haver diferenças limitando a possibilidade de opções e condicionando as opções à possibilidade de garantir a todos e a cada um o que precisa para ser, o que demanda que as respostas sejam justas (CARBONARI, 2007, p.178).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema dessa pesquisa foi examinar que significados os educandos dos cursos técnicos de nível médio modalidade integrada do IFPI-*Campus* Teresina Central atribuem aos direitos humanos em relação à EDH desenvolvida por essa instituição educacional. Para responder este questionamento, retomei os direitos humanos referenciando aos aspectos histórico-políticos e a EDH como processo que pretende formação no reconhecimento dos direitos humanos pela sociedade brasileira.

Os resultados do estudo indicaram que o processo de construção do reconhecimento dos direitos humanos na modernidade está diretamente associado às questões político-sociais, que seu fundamento centra-se na dignidade humana, inerente a todas as pessoas por sua condição de ser humano, e que esses direitos são bem constituídos nos aspectos legal na esfera internacional. No Brasil, os direitos humanos são reconhecidos também como resultado de processo histórico relacionado à resistência no campo político-social e que no plano jurídico esses direitos estão bem representados na Constituição Federal de 1988.

Contudo, na atualidade, é possível perceber um enfraquecimento no reconhecimento desses direitos, principalmente os sociais. A não efetivação dos direitos humanos no Brasil sofre influência direta patrocinada pelas leis de mercado, processo de globalização e pela ausência do poder público representado por sucessivos governos que optam pelo ‘Estado mínimo’ como modelo de administração, o que origina uma frágil representação dos direitos humanos no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais na sociedade brasileira.

Essa situação gera a necessidade de ação através de programas e planos que tenham como objetivo disseminar uma cultura que proteja os direitos humanos. As ações desenvolvidas nos últimos anos indicam que o brasileiro já compartilha de uma concepção sobre direitos humanos. Entretanto, está muito presente a necessidade de solidificar essa cultura com ações mais objetivas. Essa certeza motivou reivindicações da sociedade civil organizada e do próprio Estado refletidas na criação de planos e programas destinados a fortalecer o respeito a esses direitos como o PNDH, com ações dirigidas a vários segmentos e instituições da sociedade, e o PNEDH, com ações voltadas especificamente para a área da educação na tentativa de criar, desenvolver e fortalecer uma cultura brasileira acerca dos direitos humanos. Justifica-se desse modo o surgimento da EDH com prática educativa no Brasil.

Nesse estudo, a EDH é referenciada nos seus aspectos legais e conceituais e pedagógicos. A EDH comparece como um modelo de formação multidimensional que tende a inculcar valores no reconhecimento da dignidade humana como liberdade, justiça, igualdade, diversidade na questão cultural e no reconhecimento de que o outro também é portador de direitos; e também como formação que pretende o exercício da cidadania democrática em busca da justiça social. Dessa maneira, a EDH busca atingir a formação humana nos aspectos educativos nos âmbitos cultural, político e jurídico; ou seja, o principal objetivo da educação em direitos humanos é construir valores nas sociedades que garantam a dignidade humana possibilitando que o ser humano se reconheça como sujeito de direitos e que se torne apto a exercê-lo em seu próprio benefício e no respeito aos direitos de outra pessoa.

Destacou-se também a importância da educação como um direito humano e essencial para a consecução de outros direitos, reconheceu-se também a importância da escola como mediadora para se atingir esse fim, especialmente a formação de nível médio e, ainda, a importância da EDH para o exercício da cidadania ativa.

A escolha do espaço educacional para a realização do estudo foi o IFPI-Campus Teresina Central caracterizado como instituição que responde pela educação de base técnica e tecnológica e que anuncia como modelo educacional a formação profissional para inserção dos discentes no mercado de trabalho, mas também prega a formação cidadã. Justificou-se ainda a escolha dos sujeitos da pesquisa: os discentes que cursam o ensino médio integrado por ser esse nível de ensino propício à solidificação dos valores que os acompanharão ao longo da vida. Além disso, houve a preocupação de se traçar uma relação entre o modelo educacional proposto pela formação de nível médio profissional adotado pelos Institutos Federais e a EDH.

Muitos temas poderiam ser objeto de pesquisa na área da EDH no IFPI *Campus Teresina-Central*, mas minha escolha em tratar dos direitos humanos na percepção dos educandos se justifica por considerar que o processo educativo se revela nas atitudes e opiniões dos discentes. Embora a apropriação de valores referentes aos direitos humanos não seja formação exclusiva da escola, não se pode negar que é nesse espaço principalmente na educação básica, como assinala Silva e Tavares (2010), onde ocorre a evolução dos processos educativos que levam a inserção dos sujeitos na sociedade.

Com relação aos resultados obtidos, esse estudo aponta para duas dimensões na compreensão dos educandos sobre os direitos humanos: a primeira considera o ser humano

com ser integral que deseja ter suas necessidades básicas satisfeitas no plano físico, psicológico e social para existir; a segunda retoma o sentido sócio-político dos direitos humanos.

Na primeira acepção, os educandos identificaram a dignidade humana como fundamento dos direitos humanos referindo-se às condições mínimas de existência humana destacando os aspectos biológicos e sociais e a questão da autonomia no sentido de que os direitos básicos essenciais que devem ser assegurados a todos os seres para que se tenham vida digna. Associaram esses direitos à liberdade de expressão no sentido democrático de se ter escolhas. Quanto à liberdade de locomoção (o direito de ir e vir), mostraram um contraponto como justificativa de não satisfação plena desse direito: trata-se da influência dos meios de comunicação que disseminam uma visão negativa dos direitos humanos associando-os à proteção de bandidos, essa compreensão retoma a questão de segurança pública ainda não efetivada plenamente no país no âmbito dos direitos sociais.

Os direitos humanos também são vistos como direitos e deveres na sociedade. Aqui, passam a ser referenciados como parâmetro para a resolução de conflitos na sociedade aproximando-se da democracia no sentido de que todos têm direitos, mas também têm obrigações. Segundo afirma Hinkelammert (2003, p.340), “[...] assegurar os direitos humanos é um projeto de vida, um estilo de vida para cada um e também para a própria sociedade.”

No sentido de garantias e descrença, os direitos humanos foram analisados considerando principalmente a sua (in) eficácia. Os direitos humanos surgem através de declarações, pactos internacionais que não obrigam no plano interno dos Estados a sua concretização, embora haja mecanismos de monitoramento para medir a realização desses direitos; e as várias políticas públicas em prol dos direitos humanos em muitos casos não alcançam seu fim, originando daí o sentimento de descrença, uma distância entre o que diz a lei e o que acontece na prática. Contudo, também há o reconhecimento dos educandos de que os direitos surgem para garantir os direitos daqueles grupos sociais mais vulneráveis e que por isso são merecedores de ações diferenciadas do Estado.

No significado de cidadania, os direitos humanos foram entendidos como o direito a ter direitos, dando ao ser humano a possibilidade de participar nas decisões sociais tornando-os assim seres ativos e sujeitos de direitos que têm o direito de reivindicar e de posicionar-se. Aqui, os educandos reconheceram a importância do IFPI na formação sobre cidadania ativa como consequência da EDH oferecida por essa instituição ao destacarem que os

conhecimentos adquiridos nesse espaço reposicionaram-nos quanto à mudança de valores e atitudes a respeito dos direitos humanos, embora alguns educandos descaracterizassem a instituição escolar como espaço para a formação que priorize os direitos humanos.

Com respeito à diversidade, nas duas questões que emergiram – gênero e identidade sexual - é possível afirmar que são temas complexos que necessitam de maior aprofundamento nas discussões. Uma parte dos educandos reconheceu que sociedade ainda prioriza um modelo ideal de ser humano tendo por base a cultura patriarcal e androcêntrica, estes educandos posicionaram-se criticamente demonstrando que os conhecimentos adquiridos provocaram reflexões no sentido de reconhecer os direitos humanos nesses dois casos. Isso indica que essas temáticas necessitam de mais debates para que os seres humanos sejam reconhecidos na sua igualdade e diferença, não no sentido de exclusão, mas articulando-as, para que se possa tratar os iguais de modo igual e os diferentes de maneira diferente, buscando o reconhecimento da igualdade na diferença como propõe Boaventura Sousa Santos.

Embora o reconhecimento aos direitos humanos nessa parte não tenha atingido a totalidade de opiniões, o que se pode perceber é que o processo de conscientização surge como resultado de um processo de aprendizagem que resultou numa formação humana no sentido dos educandos desenvolverem valores refletidos nas atitudes como no respeito ao outro na busca de sua identidade e igualdade no reconhecimento de direitos que possibilitem vida digna para todos.

De modo geral, pode-se afirmar que o IFPI oferece uma formação voltada para os direitos humanos, como foi aferido pelas falas dos sujeitos da pesquisa; contudo, é necessário disseminar uma cultura de direitos humanos nessa instituição tendo por base a democracia. A EDH não pode se restringir a conhecimentos em uma ou duas disciplinas, é necessário estender a discussão sobre os direitos humanos em todas as áreas, tornar a escola um espaço de socialização com processos educativos que reconheçam os direitos humanos em todos os espaços.

Esse estudo não acoberta toda a reflexão acerca da compreensão dos direitos humanos pelos educandos do IFPI, tampouco era a minha intenção, quis apenas mostrar o resultado da EDH oferecida a esses educandos de formação profissional de nível médio por considerar que a Instituição tem papel relevante na formação de valores em educandos com esse perfil.

Como desdobramentos dessa pesquisa, acredito que seus resultados serão aplicáveis no sentido de intervenções socioeducativas almejando mudanças a respeito da EDH no IFPI em todos os *campi* ou em outra instituição educacional de educação básica de nível médio, o que não inviabiliza outras pesquisas na mesma instituição com a mesma temática e com objetivos distintos.

Certamente, outros temas que envolvam a EDH também podem ser alvo de pesquisa no IFPI suscitando questionamentos que não puderam ser abordados devido à necessidade de se limitar nesse trabalho, mas destaco alguns que considero relevantes como: O que leva os sujeitos da pesquisa pertencentes a mesma instituição com os mesmos professores expressarem-se de modo tão divergente quanto algumas temáticas como a questão do gênero e da identidade sexual? Que outros sentidos os educandos podem atribuir aos direitos humanos em outros cursos e em outros níveis de ensino do IFPI?

Acredito que novas investigações possam ampliar ainda mais o reconhecimento da EDH no atual cenário brasileiro e que façam todos os envolvidos no processo educacional perceberem que a EDH que pretendemos é a que fará a sociedade ser mais justa. Uma EDH que reinvente uma nova compreensão de poder e de produção, nesse sentido, a EDH simboliza uma educação corajosa e que desperte em todos o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.
- AMARAL, A. P. M. A intercionalização dos direitos humanos: evolução histórica. In: BITTAR, E. C. B. **Direitos Humanos no século XXI: cenários de tensão**. São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, 2009.
- ANDRADE, J. et al. O Direito Humano à Saúde no Brasil. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p. 216- 240.
- APEL, Karl-Otto. **Estudos de Moral Moderna**. Trad. Brenno Dischinger. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Trad. R. Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ARAÚJO, U; KLEIN, A. M. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 119-125. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. Trad. R. Raposo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. (2013) Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013 Acesso em: 10 de fev. 2014.
- BARBOSA, M. das G. da C. A educação em direitos Humanos: uma perspectiva para a formação do educador. In: CARVALHO, M. E.G., **Educação e Direitos Humanos: estudos e experiências**, João Pessoa: UFPB, 2009. p. 159-170
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BASTOS, J. A. de S. L. A educação tecnológica – conceitos, características e perspectivas. In: **Tecnologia & Educação. Coletânea educação e tecnologia**: publicação do programa de pós-graduação em tecnologia Cefet-PR. Curitiba, 1998..
- BENEVIDES, M. V.. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: ZENAIDE, N. Et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 335-350.
- BITTAR, Eduardo. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: GODOY, Rosa Maria et al.(Org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p.313-334.

BIELEFELD, Heiner. *Filosofia dos direitos humanos*. Trad. Dankwart Bernsmüller. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BOBBIO, N. **O filósofo e política: antologia**. Trad. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 1979.

BENEVIDES, M. V. S. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e Direitos Humanos**. Petropolis: Vozes, 2004. p. 43 - 65.

BOBBIO, N. **O filósofo e política: antologia**. Trad. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BOCAYUVA, P. C. C. J. et al. Relatório Periódico Temático: Segurança e Justiça. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p. 267 - 289.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 11 ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BORGES, C.D.; SANTOS, M.A.; Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, v.6, n.1, 2005.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC/CNE, Brasília, 2012.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. (1996). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 26 de abr. de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. (2002). Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>>. Acesso em: 26 de abr. de 2013.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. (2010). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh> >. Acesso em: 24 de abr. de 2013.

_____. **Decreto nº 5.154, de 13 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2013.

_____. **Diretrizes nacionais em direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/promocaodh/edh/Resolucao%20-20Diretrizes%20Nacionais%20EDH.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. de 2013

_____. Lei N 11.340, de 07 de agosto de 2006 (Lei “Maria da Penha”). Disponível: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=referencia%20lei%20maria%20da%20penha>> Acessado em 15 de mar. 2014

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859> Acesso em : 12 de maio de 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Ministra de Estado Chefe de Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Portaria nº 396. De 18 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes para a apresentação de propostas envolvendo a realização de projeto, atividade, ou evento de Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 75, 19 de abril. 2011. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2013/Abr/19/portaria-no-396-de-18-de-abril-de-2013-estabelece>> Acesso em: 11 de maio de 2013.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília**: Secretaria especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça: Unesco, 2009.

CALLO, J. I.H. **Panorama de los Drechos Humanos**. Buenos Aires: Editora da UBA, 1977.

CANDAU, Vera Maria Et al. **Educação em direitos Humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo (Org.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

_____. **Educação em direitos humanos hoje**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edc/edcetxt12.htm>> Acesso em: 26 de abr. 2013.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: ZENAIDE, N. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 399-412..

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&, 2000.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 1998.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: TOSI, E. C.B.B. (orgs) **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**, João Pessoa: Editora da UFPB, ANDHEP, 2008.

_____, Paulo César. Franz Hinkelammert: utopia crítica, libertação e direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César (Org.). **Sentido filosófico dos direitos humanos: leituras de pensamento contemporâneo 2**, Passo Fundo: IFIBE, 2009.

_____, P. C. KARL-OTTO APEL: Ética e direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César Et al. **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo** Passo Fundo: IFIBE, 2006. 231p.

CARBONARI, P. C. et al J. et al. Direitos Humanos no Brasil. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p. 17 - 66.

CARVALHO, M.; ZACOUTEGUY, J. A. Educação para que serve? In: FRANZOI, N. L. et al (Orgs). **Trabalho, trabalhadores e educação: conjecturas e reflexes**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85-105.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Terra & Paz, 1992. v.3

CARVALHO NETO, J. B. O princípio da afetividade : razão para a preservação de direitos humanos no âmbito da instituição familiar. In: CARVALHO, M. E.G., **Educação e Direitos Humanos: estudos e experiências**, João Pessoa: UFPB, 2009. p. 29 – 45.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M.. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, M. **A educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, S. V. **Representações sociais de direitos humanos: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária**. 2008, 178 f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2008.

COLETTI, L. NOBERTO BOBBIO: Historicidade dos direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César Et al. **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo**. Passo Fundo: IFIBE, 2006. p. 81-96.

COMPARATO, F. K. **Fundamentos dos direitos humanos**. In: MARCÍLIO, Maria Luiza e PUSSOLI, L. (Orgs.) **Cultura dos Direitos Humanos**. São Paulo: LTr, 1998. p. 53-74.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS HUMANOS, 2., 1993, Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Viena, ONU, 1993. Disponível em:

<<http://www.quebreociclo.com.br/leis/files/2010/11/6-Declaração-e-Programa-de-Ação-de-Viena.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. 2013.

COSTA, C. da; NEVES, C. S. das. As mudanças no mundo do trabalho e as novas formas de exploração dos trabalhadores: o trabalho no Brasil. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p.135 – 164.

CRUZ NETO, O. ; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf> Acesso em: 10 de mar. 2013.

DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM (1948). Disponível em: [www.http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_dev_homem.pdf](http://www.pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_dev_homem.pdf). Acesso em: 28 de Fev.de 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS . Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 26 de fev. de 2013.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro, modo de generalização. **Revista Lusófona de educação**. v. 11, p. 113-132, 2008.

DUTRA, A. os direitos humanos na sala de aula: algumas atividades. In: SANTANDER, U.C (Org.). **Memória e Direitos Humanos**. – Brasília: LGE, 2010. p. 51-57.
FARAH, Elias. **Cidadania**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento: dilemas da justiça na era possocialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

GOMES, Nilma. **Diversidade e currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. ; CIAVATA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007 .
- GOMES, E. S; BARBOSA, E.F. 1999. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Disponível em < <http://www.educativa.org.br>> Acesso em: 12 de mar. De 2013.
- GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educação em direitos humanos: para uma cultura de paz. **Educação**, Porto Alegre: v.31, n.1 p. 66-74, jan/abr. 2008.
- GRACIANO, M. O Direito à educação. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p. 197 - 212.
- GRINSPUN, M.P. S. Z. (Org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HADDAD, S. ; GRACIANO, M. (Orgs). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Ação Educativa, 2006.
- HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HINKELAMMERT, Franz. Cultura de la esperanza y sociedade sin exclusión. San José, Costa Rica: DEI, 1995. [Tradução nossa]
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2010-2014**, Teresina, 2010. 123p. Disponível em:< <http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2013.
- KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros escritos**. Lisboa, Edições 70, 1992.
- KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUÑO, Antonio E. Perez. **Los derechos fundamentales**. 4 ed. Madrid: Tecnos, 1991.
- MACEDO, G. Educação básica e direitos humanos. In: CARVALHO, M. E.G. **Educação e Direitos Humanos: estudos e experiências**, João Pessoa: UFPB, 2009. p. 17-28
- MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; NEVES, Yara Pereira da Costa e Silva. A escola como espaço dos direitos humanos. In: RIBEIRO, Mara Rejana; RIBEIRO, Gétulio Ribeiro (Orgs). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares**. Maceió: EDUFAL, 2012. p 110-220.

MELO, Milena Petters. *Direitos Humanos e Cidadania*. In: LUNARDI, Giovanni; SECCO, Márcio.(orgs)**Fundamentos filosófica dos direitos humanos**, Florianópolis: Editora da UFSC, 2010. p 87-90.

MINAYO, M.C.de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petropolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M.C.de S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, J. **Manual de direito constitucional**. Coimbra: Coimbra editora, 1991.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N. S.; MOLINA NETO, V. (Orgs). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Universidade/ Ed UFRGS/Sulina, 1999.

MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MORGADO, Patrícia. **Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes na Educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2001, p. 1-16 Disponível em<<http://www.anped.org.br/25/patriciallimamorgadot04.rtf>>. Acesso em: 4 de jan. 2014>.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. **Educar em Direitos humanos**. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000.

NOVAES, R; CARA, D. Jovens como sujeitos de direitos: novas interrogações. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H (orgs.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. 2.ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

NUNES, M. L. R. L. et al. **Avaliação do Plano Nacional De Educação em Direitos: a experiência do estado do Piauí**. Disponível em > http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/textos/lurdinha_avaliacao_pnedh.pdf> Acesso em: 20 de dez. de 2013.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. IN: SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos : fundamentos teóricos e metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 295-31.1

PACHECO, E. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, São Paulo: Santilana, Moderna, 2011.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. In: HADDAD, S. ; GRACIANO, M. (Orgs). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Ação Educativa, 2006. p. 210-230

POLLITI, M. Prefácio. In: SANTANDER, U.C (Org.). **Memória e Direitos Humanos**. Brasília: LGE, 2010.

PURIN, P. C. Trabalho e educação: reflexões e implicações. In: FRANZOI, N. L. et al. **Trabalho, trabalhadores e educação**: conjecturas e reflexes. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2010. p. 58-63.

RABNHORST, Eduardo Ramalho. **Dignidade Humana e Moralidade Democrática**. Brasília. Brasília Jurídica, 2001, v.1.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> acesso em: 20 de fev. de 2013.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSIN, N. Theodoro W. Adorno. Eldon Henrique et al. **Textos referenciais para a educação em direitos humanos**. Passo Fundo: IFBE, 2009. p. 11-18

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação na América Latina**. Petrópolis: DP et alli., 2009.

SAFFIOTI, Heleieth, “**Rearticulando Gênero e Classe**.” In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Questão de Gênero**, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 2004, p. 183-215.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Oficina%20do%20CES_10.pdf> Acesso em: 16 de abr. de 2013.

SANTOS, R. dos. Immanuel Kant. In: MUHL. Eldon Henrique et al. **Textos referenciais para a educação em direitos humanos**. Passo Fundo: IFBE, 2009. p. 83-88.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. SAVIANI, D.

A nova Lei da Educação: LDB, limite, trajetória perspectivas. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan/abr. 2013

SILVA, F. S. da; CANUTO, M. Transversalidade e educação em direitos humanos. In: BROCHADO, M.; ABREU, D.; FREITAS, (Org.) **Educação em direitos humanos: uma contribuição**, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. p. 113-122.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional positivo.** 20 ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SILVA, A. M. M. A Escola e a formação da cidadania: limites e possibilidades. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo - Educação, São Paulo, 2000.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. **A formação cidadã no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

SIQUEIRA JR. P. H; OLIVEIRA, M. A. M. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SIVIERO, I. HANNAH ARENDT: pluralidade e universalidade dos direitos humanos. In: CARBONARI, Paulo César Et al. **Sentido Filosófico dos Direitos Humanos: leituras do pensamento contemporâneo.** Passo Fundo: IFIBE, 2006. p. 61-80.

SOUSA, N. H. B. Educação em direitos humanos e emancipação. In: VENTURI, Gustavo (Org.) **Direitos humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional,** Brasília: Secretaria de direitos Humanos, 2010. p. 229 a 240.

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Hman and Social Sciences.** Maringá, v.31, n.2, p. 141-150, 2009.

_____. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: GODOY, R; DIAS, A; FERREIRA, L; FEITOSA, M; ZENAIDE, N (Ed). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: UFPB, 2007. P. 487-503.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas em preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Faculdades integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis, v.4).

VALENTE, F. L. S. A evolução da promoção da realização do direito humano à alimentação adequada. In: **Direitos Humanos no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad X, 2007. p.309 – 334.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: _____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, José Ribas. Estado de direito e ao acesso à justiça: uma contribuição para o debate dos direitos humanos no Brasil. In: GOFREDO, Gustavo, s. de; DORNELLES, J.R. W. et al. **Direitos humanos: um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 150 f. (Dissertação em Sociologia da educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de (orgs). Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p .15-40

_____. Educação em Direitos Humanos Perspectivas e desafios. In: Santander, U. C. (Org.). **Memória e Direitos Humanos**, Brasília: LGE, 2010. P. 8 a 15

_____. *Prefácio*. In: LUNARDI, Giovanni; SECCO, Márcio.(orgs)**Fundamentos filosófica dos direitos humanos**, Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

WINCKLER, C.R. ; SANTAGADA, S. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? . **Revista FEE**, São Paulo, v. 39, n.3 p. 97-110. 2012. Disponível em: <
<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/2631/3062>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed. Tradução do original de 1994 ZACOUTEGUY, J A.; CARVALHO, M. Educação: para que serve?. In: FRANZOI, N. L. et al. **Trabalho, trabalhadores e educação: conjecturas e reflexes**. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2010. p. 34-38

ZENAIDE, N. et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007. P. 487-503.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R; ZITKOSKI, J. J (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
 UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MINTER IFPI/UNISINOS
 MESTRANDA: NEILA MARTA DE SÁ
 ORIENTADOR: PROF. DR. DANILO ROMEU STRECK

TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO CORPO DISCENTE DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL

Caro (a) participante:

Estamos convidando o (a) Sr (a) para participar da entrevista relacionada ao Projeto de Pesquisa intitulado “Educação em Direitos Humanos no olhar do corpo discente nível médio do IFPI – Campus Teresina Central”. A referida pesquisa é realizada por mim, **Neila Marta de Sá**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS, sob a orientação da **Prof. Dr. Danilo Romeu Streck**.

As entrevistas em forma de grupo focal serão instrumentos utilizados na pesquisa cujo objetivo é investigar a educação em direitos humanos na compreensão dos alunos do IFPI-Campus Teresina Central do curso de formação profissional de nível médio na modalidade integrada. Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Contamos com a sua colaboração voluntária e isenta de despesas para ambos envolvidos, assegurando para a clareza das relações que se iniciam que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo.

Eu, _____, estou de acordo em participar da entrevista e concordo com o termo de consentimento. A minha participação nesta pesquisa, como entrevistado, não oferece riscos ou prejuízos às pessoas. Se no decorrer dessa entrevista não quiser mais continuar tenho toda a liberdade de fazê-lo.

Comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente venha a ter no momento da entrevista ou posteriormente através do telefone _____ ou também por e-mail _____.

Eu, Neila Marta de Sá, mestranda e pesquisadora, responsabilizo-me em resguardar os dados fornecidos para a pesquisa no total respeito a/ao entrevistado/a quanto ao sigilo de sua identidade, respeitando todos os preceitos da ética.

Telefone/e-mail do entrevistado (a) _____
 Teresina (PI), _____ de _____ de 2013.

 Assinatura do entrevistado ou responsável

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 MINTER IFPI/UNISINOS
 MESTRANDA: NEILA MARTA DE SÁ
 ORIENTADOR: PROF. DR. DANILO ROMEU STRECK

TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO CORPO DISCENTE DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI – *CAMPUS* TERESINA CENTRAL

Identificação:

Nome: _____

Curso: _____ Idade: _____

Idade: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

1) O que você compreende por direitos humanos?

2) Na atualidade, você considera importante a discussão sobre os direitos humanos?

Sim Não

Justifique: _____

3) Você já presenciou de situação que desrespeitasse os direitos humanos no IFPI?

Sim Não

Caso sua resposta seja “sim”, que situação foi essa?

4) Na sua opinião, a promoção de ações educativas sobre os direitos cabe a quem?

(Caso considere mais de uma alternativa, marque-as)

Escola

Família

A própria pessoa

Os meios de comunicação

Toda a sociedade

5) Você considera importante as escolas se preocuparem em oferecer educação voltada para os direitos humanos?

Sim Não

Justifique: _____

6) Na sua opinião, o IFPI proporciona a seus alunos educação sobre os direitos humanos?

Sim Não

7) Caso sua resposta seja “sim” de que maneira ou momentos ocorre a educação voltadas para os direitos humanos no IFPI?

8) Caso sua resposta seja “não”, na sua concepção, o que impede que a educação voltada para os direitos humanos ocorra no IFPI?

9) Na sua percepção, a formação voltada para os direitos humanos torna as pessoas mais humanizadas, preocupadas com seu próximo?

Você poderá contribuir novamente com essa pesquisa participando uma entrevista em grupo?

Sim Não

Muito obrigada por sua colaboração.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE DEBATE DO GRUPO FOCAL

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MINTER IFPI/UNISINOS

MESTRANDA: NEILA MARTA DE SÁ

ORIENTADOR: PROF. DR. DANILO ROMEU STRECK

**TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO OLHAR DO
CORPO DISCENTE DE NÍVEL MÉDIO DO IFPI – CAMPUS TERESINA CENTRAL**

1. Direitos humanos na percepção dos discentes.
2. Significação de dignidade humana e direitos humanos.
3. Relação entre direitos humanos e sociedade atual.
4. Responsabilidade pela formação em direitos humanos.
5. Relação educação e direitos humanos.
6. Compreensão sobre Educação em Direitos Humanos
7. Educação em Direitos Humanos no IFPI.
8. Educação profissional e Educação em Direitos Humanos.
9. Educação em Direitos Humanos e autonomia.