

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências

TALITA SANTANA MACIEL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**

MARÍLIA-SP
2023

TALITA SANTANA MACIEL

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília (Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

MARÍLIA-SP
2023

M152e Maciel, Talita Santana
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR : análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo /
Talita Santana Maciel. -- Marília, 2023
202 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação em direitos humanos. 2. Educação Superior. 3.
Formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília (Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

2º Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Walkiria Martinez Heinrich Ferrer
(Universidade de Marília)

3ª Examinador: _____

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

4º Examinador: _____

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandao
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

5ª Examinador: _____

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Marília, 10 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho a todas as mulheres
e homens que, assim como eu,
ainda acreditam que pode existir
um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão de quem recebe um benefício
é sempre menor que o prazer daquele de quem o faz”.

(*Machado de Assis*).

Sorte a minha: todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse enfrentar os desafios da vida acadêmica o fizeram com prazer e com amor. A jornada foi leve graças a vocês, querida família e queridos(as) amigos(as), e é a vocês que dedico esta conquista.

Começo dirigindo o meu muito obrigada aos meus pais, *José Roberto* e *Maria de Lourdes*, por todo suporte e apoio que me deram, principalmente quando mais precisei. Dois guerreiros que não tiveram a oportunidade de estudar por muito tempo, mas que fizeram de tudo para que eu e meus irmãos pudéssemos alçar altos voos.

Obrigada, *Tamiris* e *Thiago*, queridos irmãos, por serem meus eternos parceiros e por depositarem sempre muita confiança em minhas capacidades, incentivando-me na caminhada.

Obrigada, meu parceiro de vida, *Kauê*, por todo auxílio, carinho, compreensão, paciência e acolhida.

Obrigada, querida Professora Orientadora e amiga *Tânia*, por ser minha inspiração, por estar comigo há tantos anos, apoiando meus sonhos e guiando todos os meus passos.

Há outros nomes que não posso deixar de mencionar nesse ato de agradecimento: muito obrigada *Laís Alves*, *Matheus Silva* e Professor *Carlos Brandao*. Laís, minha parceira de estudos e de profissão, sempre me deu forças para seguir, oferecendo-me seu ombro amigo. Matheus, enquanto estudante cheio de garra e vontade de vencer, ajudou-me a alcançar objetivos acadêmicos tão sonhados. Professor Carlos, com sua sabedoria e disponibilidade, iluminou muitos dos caminhos que precisei trilhar.

Por fim, muito obrigada a todos os amigos e amigas que estiveram presentes. Alguns contribuíram com troca de conhecimentos e ideias, outros contribuíram alegrando meus dias em momentos de descontração e de trabalho, outros, ainda, mesmo longe motivaram a minha chegada ao período final deste Doutorado em Educação. A vocês, todo o meu amor.

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire).

MACIEL, Talita Santana. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. 2023. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

RESUMO

Nesta tese, apresentam-se resultados de pesquisa de Doutorado em Educação que foi norteadas pelas seguintes questões investigativas: de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos (EDH) estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo? Quais as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades (instituições públicas e privadas) no que diz respeito às formas dessa implementação? Diante do contexto mundial pautado na ideologia neoliberal, educar em direitos humanos tornou-se uma esperança de efetivação de uma cultura de direitos humanos, que promova a paz, a justiça social, a prática da tolerância e do respeito à diversidade. A formação permanente de professores(as) foi apresentada como um dos cinco componentes determinantes para o êxito da EDH em todo o mundo, logo na primeira fase do Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e, em nível nacional, políticas públicas regulamentam a inserção da EDH em Instituições de Ensino Superior (especialmente naquelas que ofertam cursos de formação para a docência), como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Assim, a pesquisa apresentada nesta tese teve como objetivo geral: identificar de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo e realizar uma análise das formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa. No que concerne aos procedimentos metodológicos, optou-se por realizar pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando-se instrumentos de coleta de dados da abordagem qualitativa de pesquisa, como a aplicação de questionários. A técnica de análise de conteúdo orientou as interpretações e inferências sobre os dados coletados. A finalização deste estudo investigativo leva à ponderação de que é preciso repensar a maneira como todas as instituições vêm abrindo espaço para a educação em direitos humanos na formação de professores(as), visto que, no geral, as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas de maneira insuficiente em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo, embora cada segmento de Instituições de Ensino Superior apresente especificidades.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos; Educação Superior; Formação de professores.

MACIEL, Talita Santana. **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: análise de cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. 2023. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ABSTRACT

In this thesis, we present the results of a Doctorate in Education research that was guided by the following investigative questions: how are public policies for human rights education (HRE) implemented in face-to-face Pedagogy courses in the state of São Paulo? What are the possible differences and/or similarities between isolated colleges, university centers and universities (public and private institutions) with regard to the forms of this implementation? Faced with the global context based on neoliberal ideology, educating in human rights has become a hope for the realization of a culture of human rights, which promotes peace, social justice, the practice of tolerance and respect for diversity. The permanent training of teachers was presented as one of the five determining components for the success of EDH worldwide, right in the first phase of the Plan of Action of the World Program on Education in Human Rights (PMEDH) and, at the national level, public policies regulate the inclusion of EDH in Higher Education Institutions (especially those that offer training courses for teaching), such as the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH) and the National Guidelines for Education in Human Rights (DNEDH). Thus, the research presented in this thesis had the general objective: to identify how public policies for education in human rights are implemented in face-to-face Pedagogy courses in the state of São Paulo and to carry out an analysis of the forms of this implementation, considering the diversification of Higher Education Institutions that offer this course, with regard to academic organization and administrative category. With regard to methodological procedures, it was decided to carry out bibliographical, documentary and field research, using data collection instruments from the qualitative research approach, such as the application of questionnaires. The content analysis technique guided the interpretations and inferences about the collected data. The completion of this investigative study leads to the consideration that it is necessary to rethink the way in which all institutions have been making room for human rights education in teacher training, since, in general, public policies for education in human rights human resources are insufficiently implemented in face-to-face Pedagogy courses in the state of São Paulo, although each segment of Higher Education Institutions presents specificities.

Keywords: Human rights education; College Education; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Eixos formativos do GRUPO B.....	161
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Percentual dos cursos de Pedagogia pesquisados, por organização acadêmica	129
GRÁFICO 2 – Percentual dos cursos de Pedagogia pesquisados, por categoria administrativa	129
GRÁFICO 3 – Perfil dos cursos de Pedagogia pesquisados conforme o Conceito Preliminar de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa.....	130
GRÁFICO 4 – Número de disciplinas presentes nas grades curriculares sobre direitos humanos e sobre temas afetos aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa	141
GRÁFICO 5 – Avaliação de coordenadores(as) de curso acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos na Pedagogia.....	147
GRÁFICO 6 – Formas de implementação curricular da educação em direitos humanos em cursos de Pedagogia	147
GRÁFICO 7 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de universidades públicas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam	149
GRÁFICO 8 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de universidades privadas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam	150
GRÁFICO 9 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de centros universitários acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam ..	152
GRÁFICO 10 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de faculdades privadas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam ..	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Modelo de registro de acesso às páginas virtuais dos cursos de Pedagogia...	128
QUADRO 2 – Modelo de codificação textual em PDI de universidade pública: processo de recorte do texto, organização de índices e elaboração de indicadores	133
QUADRO 3 – Principais categorias referentes ao conteúdo dos PDI de universidades públicas	134
QUADRO 4 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de universidades privadas	133
QUADRO 5 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de centros universitários	136
QUADRO 6 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de faculdades privadas...	136
QUADRO 7 – Principal categoria referente ao conteúdo dos Projetos Pedagógicos de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa	138
QUADRO 8 – Principais categorias referentes ao conteúdo das grades curriculares dos cursos, por organização acadêmica e categoria administrativa	140
QUADRO 9 – Disciplinas optativas relacionadas aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa	142
QUADRO 10 – Cursos, linhas, núcleos, programas e projetos de extensão relacionados aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa	143
QUADRO 11 – Linhas/Grupos de Pesquisa e Grupos de Estudos relacionados aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa	144
QUADRO 12– Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de universidades públicas	148
QUADRO 13 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de universidades privadas, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam	149
QUADRO 14 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de centros universitários, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam	151
QUADRO 15 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de faculdades privadas, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos na educação superior, no período de 2006 a 2021	20
TABELA 2 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa (público e privado) – 1994 a 2018.....	87
TABELA 3 – Evolução do número de matrículas na educação superior por categoria administrativa (público e privado) – 1994 a 2018.....	87
TABELA 4 – Número de cursos de Pedagogia pesquisados, por organização acadêmica e categoria administrativa.....	129
TABELA 5 – Perfil dos cursos de Pedagogia pesquisados conforme o Conceito Preliminar de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa.....	130
TABELA 6 – Número e percentual de IES que disponibilizaram o Plano de Desenvolvimento Institucional por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e categoria administrativa	132
TABELA 7 – Número e percentual de IES que disponibilizaram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e categoria administrativa	138
TABELA 8 – Número e percentual de IES que disponibilizaram a grade curricular por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa.....	140
TABELA 9 – Percentual aproximado de disciplinas sobre direitos humanos e temas afetos, em relação ao total de disciplinas obrigatórias, por organização acadêmica e categoria administrativa	142
TABELA 10 – Número e percentual de IES que disponibilizaram um e-mail para contato com o(a) coordenador(a) do curso de Pedagogia, por organização acadêmica e categoria administrativa	145
TABELA 11 – Número e percentual de respostas obtidas via questionário, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES onde trabalham os coordenadores(as) respondentes	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CDHCD – Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DH – Direitos Humanos

DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UDF – Universidade do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMPREENDENDO A TEMÁTICA	24
<i>1.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: trajetória de afirmação da dignidade humana.....</i>	<i>24</i>
1.1.1 Historicidade dos direitos humanos em contexto nacional.....	37
<i>1.2 RELAÇÕES ENTRE A DEMOCRACIA E A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE DIREITOS HUMANOS.....</i>	<i>41</i>
1.2.1 Para onde caminha a democracia?	50
<i>1.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: formação para o exercício da cidadania ativa.....</i>	<i>57</i>
1.3.1 contexto histórico.....	57
1.3.2 fundamentos teóricos.....	61
1.3.3 documentos internacionais e políticas públicas	68
2 DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)	78
<i>2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</i>	<i>78</i>
2.1.1 Trajetória de surgimento e expansão.....	79
2.1.2 O que é (ou deveria ser) uma instituição universitária?	89
<i>2.2 A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</i>	<i>98</i>
2.2.1 Trajetória histórica	99
2.2.2 Orientações pela ótica de documentos internacionais e políticas públicas.....	105
2.2.3 Alguns desafios e possibilidades de superação.....	110
<i>2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM DIREITOS HUMANOS.....</i>	<i>114</i>
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA	124
<i>3.1 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS JUNTO A INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</i>	<i>124</i>
3.1.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI)	132
3.1.2 Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).....	137

3.1.3 As grades curriculares.....	139
3.1.4 Pesquisa e extensão.....	142
<i>3.2 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS JUNTO A COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA</i>	<i>144</i>
3.2.1 Perguntas e respostas de coordenadores(as): apresentação de quadros e gráficos de maior relevância	146
<i>3.3 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS.....</i>	<i>153</i>
3.3.1 GRUPO A: sobre a presença da EDH nas universidades públicas.....	154
3.3.2 GRUPO B: sobre a presença da EDH nas universidades privadas	160
3.3.3 GRUPO C: sobre a presença da EDH nos centros universitários	165
3.3.4 GRUPO D: sobre a presença da EDH nas faculdades privadas	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO A COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA (MODELO).....	197
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	200

INTRODUÇÃO

A Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, que foi proclamada em Viena (1993), além de ter afirmado ao mundo que os direitos humanos (DH) são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados, reafirmou a premissa principal da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de que esses direitos têm origem na dignidade e valor inerente a toda pessoa humana, sem distinção.

Sabe-se, no entanto, que a prática efetiva de defesa dos direitos humanos não acontece de imediato ou de modo natural. O abismo social existente no contexto nacional e internacional marcado pelo neoliberalismo acarreta a violação cotidiana de direitos humanos, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico e destituídas de condições dignas de vida.

Assim, a relação entre a educação e os direitos humanos tornou-se um dos elementos essenciais na discussão sobre a construção de uma sociedade mais justa e pautada na democracia, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX. Educar em direitos humanos tornou-se esperança de efetivação de uma cultura de direitos humanos, com promoção da justiça social, da paz, da prática da tolerância e do respeito à diversidade.

Conforme afirmam Zenaide e Tosi (2005), o Estado Democrático de Direito – consolidado no Brasil após a promulgação da Constituição da República Federativa (1988) – admitiu os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas públicas e da cultura democrática, fato que acarretou a introdução da educação em direitos humanos (EDH) como um dos temas centrais de discussão.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2006, indica a preocupação que o governo brasileiro teve em relação à educação em direitos humanos e cidadania, visto que essa importante política pública compreende a EDH como elemento fundamental para a construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que foram estabelecidas no ano de 2012 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, também assumem essa forma de educar como um importante instrumento de promoção e proteção dos direitos humanos.

As DNEDH apresentam orientações para a inserção da EDH nas Instituições de Ensino Superior (IES) em geral, mas um artigo do texto é especialmente voltado à formação docente, como segue: “Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente

curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012). Percebe-se, pois, que a educação em direitos humanos representa uma das demandas para a formação docente e aparece como um dos objetivos a serem cumpridos pelas IES, fato que representa um grande avanço na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, desperta o interesse em investigar se a EDH está presente de maneira efetiva nos cursos de Pedagogia, assim como determinam as políticas públicas supracitadas.

A EDH aparece na redação do critério de análise número cinco (conteúdos curriculares) do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2017), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de Graduação, nos graus de tecnólogo, licenciatura e bacharelado. Embora seja recente, a educação em direitos humanos vem conquistando espaço na educação superior e na área da educação em geral, constituindo-se como um campo amplo e fértil para o fortalecimento da democracia, para a expansão da cultura dos direitos humanos e para o exercício da cidadania.

Diante desse cenário, a pesquisa ora apresentada teve como guia as seguintes questões investigativas: de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos (EDH) estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo? Quais as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades (instituições públicas e privadas) no que diz respeito às formas dessa implementação?

A maior contribuição dessas questões investigativas para a área da pesquisa em educação está na análise sobre o espaço destinado à educação em direitos humanos na formação inicial do(a) pedagogo(a), tendo em vista que documentos oficiais nacionais e internacionais, bem como estudiosos da área, apontam para a importância de um bom processo de formação docente como um dos meios estratégicos para efetivação de uma cultura de direitos humanos. Este estudo pretende contribuir, ainda, para com o avanço teórico da temática educação em direitos humanos na educação superior, entendendo-a como formação para a cidadania e para a justiça social.

Utilizamos como referencial teórico nesta tese produções acadêmicas que concebem a educação em direitos humanos numa perspectiva histórico-crítica e contra-hegemônica, por considerá-la, assim como Candau *et al.* (2013), orientada à afirmação da democracia e à construção de uma cultura de direitos humanos não seletiva, que contemple todos os âmbitos e atores sociais.

O objetivo geral da pesquisa é o seguinte: identificar de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo e realizar uma análise das formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa.

Os objetivos específicos são: discutir possíveis semelhanças e/ou diferenças entre cursos de Pedagogia no que concerne ao espaço dedicado à educação em direitos humanos, levando-se em consideração a forma de organização acadêmica e a categoria administrativa de cada IES pesquisada; e refletir sobre avanços e dificuldades quanto à efetivação da educação em direitos humanos na educação superior brasileira, considerando-se, sobretudo, os cursos de Pedagogia.

O estudo investigativo que esta tese apresenta foi guiado pela abordagem qualitativa de pesquisa, com base em Lüdke e André (1986). Selecionamos **175 cursos de Pedagogia** presenciais do estado de São Paulo¹ e analisamos todos os documentos que se encontravam disponíveis no *site* eletrônico de cada um desses cursos. Nessa análise documental, consideramos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Projetos Político-Pedagógicos (PPP), grades curriculares, informações sobre pesquisa e extensão e informações gerais sobre os cursos de Pedagogia.

Houve envio de questionário eletrônico para 97 coordenadores(as) de cursos de Pedagogia, considerando-se todos os endereços de e-mail a que tivemos acesso em consulta aos *sites* dos 175 cursos participantes. Obtivemos **15 respostas ao questionário – o que equivale a uma taxa de 15% de retorno.**

Assim, esta pesquisa aconteceu em triangulação, considerando-se três faces principais: **as políticas públicas para a educação em direitos humanos (sobretudo o PNEDH e as DNEDH); os documentos coletados via *sites* eletrônicos; e as respostas atribuídas ao questionário por coordenadores e coordenadoras de cursos de Pedagogia.**

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram devidamente submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), conforme determinação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), sendo que o ANEXO A apresenta o Parecer Consubstanciado do CEP, sinalizando a aprovação. A análise dos dados coletados aconteceu por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2002; FRANCO, 2008).

¹ O terceiro capítulo desta tese apresenta com detalhes o processo de seleção que culminou nesse número de 175 cursos pesquisados.

É válido mencionar que a trajetória acadêmica da pesquisadora influenciou no levantamento das questões investigativas que guiaram a pesquisa apresentada nesta tese. No ano de 2011 a pesquisadora ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Marília-SP (Faculdade de Filosofia e Ciências), e, no mesmo ano, começou a participar do Grupo de Estudos *Direitos Humanos, Gênero e Cidadania*², coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Esse Grupo de Estudos vinculava-se ao *Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília* (NUDHUC)³ e ao Grupo de Pesquisa *Organizações e Democracia*⁴, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri. Desde então, o tema dos direitos humanos passou a ser o centro das reflexões acadêmicas da pesquisadora.

Além da participação no Grupo de Estudos, a pesquisadora foi aluna-bolsista do projeto de extensão universitária *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola*, durante os anos de 2011 a 2014. Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e financiado pelo Núcleo de Ensino da UNESP (*campus* de Marília), o projeto contou com a parceria do NUDHUC, da Prefeitura Municipal de Marília e da Secretaria Municipal de Educação de Marília. O objetivo do projeto consistiu na promoção de formação em gênero e direitos humanos para professores(as) de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de Marília, para alunos e alunas da mesma escola e para alunos e alunas do curso de Pedagogia que participaram do projeto. As experiências proporcionadas por esse projeto à pesquisadora foram decisivas para a continuidade dos estudos na área da EDH: no ano de 2018, a pesquisadora decidiu cursar Mestrado em Educação e investigou concepções de professores(as) de educação infantil acerca da educação em direitos humanos⁵.

² Atualmente, o Grupo de Estudos constitui-se como Grupo de Pesquisa, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob a liderança de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, juntamente com Arilda Inês Miranda Ribeiro.

³ O NUDHUC foi criado por um grupo de professores e professoras da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), alunos, alunas e outros profissionais, tendo como objetivo a promoção dos direitos humanos em Marília-SP e região. Foi criado e trabalha acreditando na necessidade de projetos coletivos voltados para a educação em direitos humanos.

⁴ Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq; certificado pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁵ Para consulta: MACIEL, T. S. **Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2018.

Enquanto cursava a Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, a pesquisadora realizou uma busca no site Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ a fim de resgatar os estudos que já haviam sido desenvolvidos na área da educação em direitos humanos, dentro do período de 2006 a 2017⁷. Constatou-se, então, que as investigações acerca da temática EDH eram ainda muito incipientes, já que apenas no ano de 2015 houve um aumento significativo de produções acadêmico-científicas que problematizaram essa área do saber. Os assuntos que foram mais pesquisados durante o referido período de 2006 a 2017, dentro da temática EDH, foram: a escola pública e as políticas públicas de educação em direitos humanos.

Para a redação desta tese, no mesmo sentido, fizemos um levantamento de todas as teses e dissertações que já foram desenvolvidas sobre a temática **educação em direitos humanos na educação superior**, a partir do BDTD, considerando-se o período de 2006 a 2021⁸. Para localizar as referidas pesquisas consideramos apenas as que contêm a expressão **educação em direitos humanos** no título do texto, enunciando que a pesquisa se refere, de fato, a esse campo de estudos, observando se o recorte feito trata da educação superior. Foram localizadas apenas 7 pesquisas, dentre as quais, 6 são dissertações e somente 1 é tese:

TABELA 1 – Quantidade de teses e dissertações produzidas sobre educação em direitos humanos na educação superior, no período de 2006 a 2021

Ano	Teses	Dissertações
2006 - 2015	0	0
2016	0	1
2017	0	3
2018	0	0
2019	1	2
2020	0	0
2021	0	0
Total	1	6

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

⁶ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 09 jan. 2023. O BDTD foi escolhido, em detrimento do Portal de Teses da Capes, porque neste último não é possível o acesso ao resumo de todas as teses ou dissertações: o repositório só contém os detalhes dos documentos submetidos após a criação da Plataforma Sucupira (após 2013). Já o Banco Digital de Teses e Dissertações, além de apresentar o resumo de todas as teses e dissertações submetidas por universidades que utilizam o sistema IBICT, oferecem acesso ao texto completo de cada produção acadêmico-científica.

⁷ Esse período foi escolhido em virtude da publicação do PNEDH no ano de 2006, ou seja, foram identificados estudos na área da educação em direitos humanos desde a publicação dessa importante política pública até a fase de escrita da dissertação.

⁸ Assim como aconteceu ao longo do Mestrado em Educação, a pesquisadora selecionou o ano de 2006 como início para as buscas, tendo em vista que esse ano foi um marco para a política pública de educação em direitos humanos no Brasil, após a publicação da primeira versão do PNEDH.

A dissertação do ano de 2016, fruto de Mestrado em Sociologia, tem como título: *Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD*. O objetivo da pesquisa foi compreender em que medida o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, atende aos requisitos de uma proposta de educação intercultural que contribui para o fortalecimento e para promoção dos direitos humanos dos povos indígenas (CALDAS, 2016).

No ano de 2017, as seguintes dissertações foram desenvolvidas sobre educação em direitos humanos na educação superior: *Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas do IFCE* (RÊGO, 2017); *Desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico: um estudo a partir das representações sociais do estudante de Direito* (AMARAL, 2017); e *A implementação da educação em direitos humanos no ensino superior do Instituto Federal do Piauí - Campus Piripiri* (MARREIRO, 2017). A primeira pesquisa (fruto de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) buscou compreender como os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará têm contemplado a EDH na formação dos estudantes; a segunda pesquisa (de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) teve como objetivo geral investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico; e a terceira pesquisa (desenvolvida para Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) buscou analisar o processo de implementação da educação em direitos humanos como campo de saberes e práticas educativas no ensino superior do Instituto Federal do Piauí, após o PNEDH.

A dissertação *Educação em direitos humanos na formação de professores de ciências da natureza e matemática: um estudo de caso* (MENEGATTI, 2019), desenvolvida para o Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências da Universidade federal de Itajubá, teve como objetivo analisar a formação docente sob a ótica da EDH, no cenário dos cursos de Licenciatura em Matemática e Ciências da Natureza de uma universidade pública brasileira. Já a última dissertação, desenvolvida no ano de 2019 para Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sob o título *A educação em direitos humanos no ensino superior: uma análise do compromisso social da universidade pública sob a perspectiva da produção e disseminação de conhecimentos* (DIBBERN, 2019), objetivou identificar e analisar a produção e disseminação de conhecimentos acerca da educação em direitos humanos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) através dos Projetos de Pesquisa e Práticas Extensionistas desenvolvidas no período de 2006 a 2017.

A única tese desenvolvida até então sobre a temática **educação em direitos humanos na educação superior** tem como título *Políticas públicas para a educação em direitos humanos: conquistas e limites para sua efetivação no ensino superior* e foi desenvolvida por Pádua (2019), também para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília/SP. Essa pesquisa teve como objetivo estudar a inserção da EDH em cursos de Direito e de Pedagogia de universidades do estado de São Paulo, a partir das determinações da Resolução nº 1/2012 e do Parecer nº 8/2012, que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Diante desse levantamento de produções acadêmicas, percebe-se que a pesquisa apresentada nesta tese é inédita, uma vez que não se restringe ao estudo da universidade pública: considera-se a questão da diversificação das Instituições de Ensino Superior, não só no que diz respeito à categoria administrativa, mas também à organização acadêmica. Tendo em vista a baixa produção de teses e dissertações nessa área do saber, esperamos contribuir efetivamente com este trabalho para a construção de novas pesquisas.

Esta tese foi organizada em três grandes capítulos. No primeiro deles, a fim de facilitar uma compreensão geral acerca do tema enunciado, resgatamos a construção histórica dos direitos humanos em âmbitos internacional e nacional; dissertamos sobre a relação entre a concepção contemporânea dos direitos humanos e a democracia, frisando a importância do aprofundamento e defesa da democracia em sua acepção material e participativa; expusemos o contexto histórico da EDH no Brasil e no mundo, esclarecendo quais são os fundamentos teóricos que estão alinhados à educação para a cidadania e quais são os principais documentos nacionais e internacionais que orientam a prática da educação em direitos humanos.

No segundo capítulo, discutimos a relação entre a educação em direitos humanos e a educação superior, sobretudo considerando a formação de professores pedagogos(as) em direitos humanos. Assim, apresentamos o contexto geral da educação superior no Brasil, com discussões sobre a trajetória de expansão desse nível de ensino, incluindo as contradições e problemas que o envolvem; argumentamos sobre a concepção de universidade pública enquanto instituição social, na defesa de que esta carrega os critérios históricos sobre o que deve ser uma instituição universitária, ressaltando-se as finalidades e funções que de fato alinham-se aos princípios dos direitos humanos; dissertamos sobre os caminhos de inserção dos direitos humanos na educação superior, expondo orientações de documentos nacionais e internacionais, bem como alguns desafios e possibilidades de superação; e tecemos considerações a respeito da importância da formação de professores(as) em direitos humanos,

apresentando possibilidades de implementação da EDH na formação inicial (e até mesmo continuada) de docentes, com destaque para o curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos a explicar detalhadamente como aconteceu a pesquisa no que concerne aos procedimentos metodológicos, apresentando os resultados e discussões. Esse capítulo mostra como deu-se a coleta, a organização e a análise dos dados.

Ao final deste trabalho, apresentamos as conclusões, a relação de referências de textos citados, um apêndice sobre o modelo de questionário enviado a coordenadores(as) de cursos de Pedagogia e um anexo que apresenta o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, emitido após submissão do projeto de pesquisa que culminou nesta tese.

Cabe ressaltar que esta tese foi escrita em meio a uma grande (talvez a maior) crise sanitária e hospitalar de nível mundial, em decorrência da Covid-19. Em tempos de pandemia foi muito difícil ter acesso a obras impressas disponíveis em bibliotecas. A realização deste trabalho foi possível graças à tecnologia, pois navegando pelo mundo virtual é que fizemos a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica, acessando livros disponíveis online, E-books, artigos, teses e dissertações. Em meio ao caos, buscamos vencer e, sobretudo, sobreviver.

1 DIREITOS HUMANOS, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMPREENDENDO A TEMÁTICA

Discutimos, a seguir, questões pertinentes à compreensão geral sobre a temática enunciada. Resgatamos, primeiramente, a construção histórica dos direitos humanos em âmbitos internacional e nacional, depois dissertamos sobre a relação entre a concepção contemporânea dos direitos humanos e a democracia, frisando a importância do aprofundamento e defesa da democracia em sua acepção material e participativa. Na terceira e última seção que compõe este capítulo, expusemos o contexto histórico da EDH no Brasil e no mundo, esclarecendo quais são os fundamentos teóricos que estão alinhados à educação para a cidadania e quais são os principais documentos nacionais e internacionais que orientam a prática da educação em direitos humanos.

1.1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS: trajetória de afirmação da dignidade humana

Benevides (1998, p. 7) afirma que os direitos humanos são, ao mesmo tempo, direitos naturais⁹, universais e históricos: “São históricos no sentido de que mudaram ao longo do tempo, de que mudaram num mesmo país e é diferente o seu reconhecimento em países diferentes, num mesmo tempo”. A historicidade dos direitos humanos (DH) está fundamentada, pois, no fato de que esses direitos estão em constante processo de transformação.

A construção e a afirmação dos direitos humanos, de modo geral, possuem uma ligação muito próxima com os grandes acontecimentos da história, por isso novas demandas sempre são incorporadas e os direitos humanos ampliam-se, de acordo com a trajetória da humanidade. Como discute Arendt (1979), os homens não nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mas conquistam esses direitos em processo histórico de construção e reconstrução, de organização e de luta política. Na mesma perspectiva, Bobbio (1992) ressalta que os direitos humanos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas, não estão

⁹ Direito natural (da expressão latina *ius naturale*) ou jusnaturalismo é uma teoria que procura fundamentar o direito no bom senso, na equidade e no pragmatismo. A teoria do direito natural tem como objetivo avaliar as opções humanas, com o propósito de conduzir as ações de modo razoável e bom, por meio da fundamentação em determinados princípios que são considerados bens humanos evidentes em si mesmos. Os principais representantes de tal teoria são os filósofos Tomás de Aquino, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e, na atualidade, o jurista inglês John Finnis é o maior expoente das escolas de direito natural. Para aprofundar conhecimentos, ler: FINNIS, J. **Lei Natural e Direitos Naturais**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

prontos e concluídos, e sim são (re)construídos segundo os acontecimentos históricos, segundo a necessidade da humanidade, segundo as lutas libertárias e emancipatórias pela sua radicação.

Os direitos humanos são concebidos como naturais e universais porque vinculam-se à ideia de natureza humana, e a afirmação dessa concepção foi construída por meio do reconhecimento da dignidade humana. Um complexo de tratados, convenções, acordos, protocolos facultativos, bem como de imperativos constitucionais e infraconstitucionais¹⁰ demarcaram a compreensão sobre a dignidade humana ao longo da história.

Nas palavras de Benevides (2005, p. 12):

[...] dignidade humana é a qualidade própria da espécie humana que confere a todos e a cada um o direito à realização plena como ser em permanente inacabamento, ao respeito a certos bens e valores (anunciados na Declaração Universal de 1948), em qualquer circunstância, mesmo quando não reconhecidos em leis e tratados. Dignidade é aquele valor sem preço! — que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança — contra a opressão, o medo e a necessidade — com todas as exigências que, na atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

Para Kant (1980), todas as pessoas possuem dignidade em virtude de sua natureza racional. Cada ser humano, portanto, possui um valor primordial independentemente de suas características individuais e posição social. Parte-se do princípio de que as coisas possuem preço e as pessoas são dotadas de dignidade (valor incomensurável). O vínculo entre esse conceito de dignidade humana e a ideia de que existem necessidades humanas básicas universais sustenta a justificativa moral dos direitos humanos.

De acordo com Rabenhorst (2008, p. 51), a ideia de direitos pode ser justificada tanto a partir de uma ordem jurídica, quanto a partir de uma ordem moral, dando origem, portanto, a duas classes de direitos: os direitos legais e os direitos morais. Os direitos humanos, concebidos como o “[...] conjunto de faculdades e instituições que buscam tornar possíveis as condições básicas de existência e coexistência dos seres humanos”, são, simultaneamente, direitos legais e direitos morais¹¹.

Rabenhorst (2008, p. 57) afirma que “existem necessidades básicas objetivas e universais, que funcionam como condições prévias para a ação e a interação humanas, em qualquer quadro cultural [...]. A não satisfação delas se configura como um dano

¹⁰ Imperativos constitucionais são todos aqueles que compõem a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Infraconstitucional é o termo utilizado para se referir a qualquer lei que não esteja incluída na norma constitucional e, de acordo com a noção de ordenamento jurídico, esteja disposta em um nível inferior à Carta Magna do Estado. São leis que não são julgadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que cuida exclusivamente da interpretação e aplicação da Constituição Federal.

¹¹ Direitos legais são demandas reconhecidas por uma lei positiva (nacional ou internacional), reivindicáveis diretamente ao Estado e suas instituições. Direitos morais, em contrapartida, são pretensões que os indivíduos possuem independentemente da existência de uma lei que os explicita.

irremediável”. Dessa forma, por serem fundamentadas pelo pressuposto de igualdade universal da pessoa humana, as necessidades humanas básicas, conjugadas ao conceito de dignidade humana, formam os pilares para a ideia de direito moral.

Como coloca Rabenhorst (2008, p. 59), “os seres humanos não são autossuficientes, mas necessitam de ajuda para a consecução de uma vida digna e autônoma”. Nesse sentido, para que homens e mulheres possam guiar suas vidas, é preciso que necessidades básicas sejam devidamente satisfeitas. Atender às necessidades básicas dos seres humanos significa proteger e promover ações que garantam a vida, a autonomia e, sobretudo, a dignidade humana. Se a compreensão dos direitos humanos perpassa pelo entendimento sobre o que significam as necessidades humanas básicas (biológicas e sociais), então essa compreensão volta-se para a noção de dignidade humana, considerando-se o ser humano em sua integralidade.

Portanto, a ideia comumente defendida acerca de uma definição de direitos humanos é a de que esses direitos são universais e baseiam-se no conceito de dignidade humana, ou seja, independentemente das condições física, intelectual, étnico-racial, socioeconômica, religiosa, política, de orientação sexual, ou de qualquer outra característica humana, todas as pessoas são detentoras de direitos humanos, simplesmente por pertencerem à espécie humana e por possuírem as mesmas necessidades básicas. Quando a dignidade humana e a dimensão histórica dos direitos humanos são reconhecidas, admite-se que tais direitos acompanharam e ainda acompanham os processos de mudanças nos âmbitos social, político, econômico e em todos os outros campos da atuação humana. Não são direitos que pararam no tempo e espaço.

Para pontuar marcos históricos sobre os direitos humanos não utilizaremos a perspectiva linear, mas a que se baseia na concepção de direitos humanos como frutos de lutas coletivas e como um tema que ultrapassa contextos da história, pois surgiu em meio a múltiplos movimentos em prol da dignidade humana. Assim como afirma Marinho (2012, p. 25), quando a movimentação histórica e social dos direitos humanos é discutida sob uma visão reducionista e lenta, com fixação de momentos históricos isolados, corre-se o risco de “[...] transformar a teoria em dogma que encobre as reais mutações dialéticas sociais, especialmente porque existem, ao longo da história, avanços e retrocessos incompatíveis com uma absoluta tendência linear progressiva”.

A partir do advento do liberalismo, no século XVIII, surgiram os direitos individuais contra a opressão do Absolutismo e contra as perseguições religiosas e políticas que caracterizavam o período. As liberdades consagradas foram o direito à locomoção, expressão, opinião, propriedade, segurança, acesso à justiça, crença religiosa, dentre outros direitos que

foram nomeados direitos civis e firmados em constituições de diversos países, bem como em várias Declarações. De acordo com Mondaine (2006), estabeleceu-se uma Era dos Direitos, já que esse momento caracterizou-se pelos primeiros passos rumo à constituição de um Estado dos cidadãos, em oposição ao Estado regido pelo poder absolutista.

A ideia de pessoa humana constituiu-se no período da modernidade, momento em que alguns grupos antes menosprezados passaram a ser notados como portadores de direitos. A ruptura com as posturas discricionárias do período medieval oportunizou ao sujeito um outro olhar sobre si mesmo e, por consequência, um outro olhar sobre a conquista de seus direitos. De acordo com Pires (2011, p. 48), “esse momento da modernidade, também chamado de Ilustração, contribuiu de modo fundamental para a noção moderna de direitos humanos”.

A partir das relações sociais e construções históricas da sociedade moderna, que culminaram no chamado Tempo das Luzes, foi que surgiu o ideário dos direitos humanos, como um novo momento da humanidade. Nesse Tempo das Luzes, a orientação humanista do Renascimento permitiu que o ser humano fosse reconhecido como ser imbuído de valor, cuja vida e liberdade não poderiam ser violadas, nem por senhores, nem por governantes. O projeto político que estava por vir, em consonância com a Ilustração, exigia, pois, a razão como norte e a distância dos subterfúgios das crenças medievais.

A história dos direitos humanos modernos, como se lê em Pires (2011, p. 49), “[...] está associada ao resultado das revoluções liberais, que produziram declarações de princípios na nova organização da vida civil”. Um dos primeiros documentos que reconheceram explicitamente os direitos naturais ficou conhecido como *Bill of Rights* e foi elaborado em 1689: a declaração inglesa de direitos. Segundo Marinho (2012), o *Bill of Rights* foi elaborado pelo Parlamento e assinado por Guilherme Orange, como condição para que este assumisse o trono inglês. Foi o documento que melhor sintetizou os objetivos da chamada Revolução Gloriosa, que aconteceu no ano de 1688, na Inglaterra.

No período de transição para o capitalismo, países como a Inglaterra e a França impulsionaram as revoluções liberais que lançariam novos alicerces políticos e ideológicos, como resposta a uma situação que se mostrava inevitável: os anseios da nova classe emergente. Nesse contexto, a terra era vista pela burguesia não mais como local de ócio, mas como mercadoria, o que demonstra o emergir do que poderia se chamar de uma nova ordem moral e social.

A Revolução Americana de 1776 se localiza entre aquelas que instituíram valores diretamente relacionados aos direitos humanos. Apesar de se diferenciar da Revolução Francesa, cujos protagonistas faziam parte, efetivamente, de camadas populares, a Revolução

Americana também trouxe em seu bojo o desejo de libertação das estruturas de poder estabelecidas pela monarquia – no caso, a inglesa. Do ponto de vista da reivindicação de direitos, um dos fatos mais marcantes dessa revolução foi que ela procurou favorecer e expressar interesses mais específicos do ser humano, introduzindo, por exemplo, o direito à felicidade.

A Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (1776)¹², decorrente da Revolução Americana, é um dos documentos pioneiros quanto à expressão clara da primazia do ser humano em sua relação com o Estado. Mais tarde, esse documento veio a contribuir na construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), do ano de 1948.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pela Assembleia Nacional da França em 1789, durante a Revolução Francesa, é importante por ter inaugurado simbolicamente a moderna concepção dos direitos humanos. Essa Declaração, que expressou as mudanças ensejadas pela Revolução Francesa, proclama a liberdade e a igualdade de todos os homens e reivindica como direitos naturais imprescritíveis a liberdade, a propriedade, a resistência à opressão e a segurança.

Conforme observa Marinho (2012), as revoluções e respectivos documentos que surgiram ao longo da história possibilitaram a existência do marco a partir do qual geralmente são pensados os direitos humanos, isto é, esses fatos históricos contribuíram na constituição da conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos, que veio a ser promulgada no século XX.

Com relação ao fato de que foram as revoluções modernas que impulsionaram os propósitos dos direitos humanos – conforme discutido até então –, dois pontos merecem destaque: esses acontecimentos tiveram caráter eminentemente político; são movimentos provindos de anseios populares. Por essa razão é que podemos afirmar que o reconhecimento da dignidade humana (traduzida como direitos humanos) não acontece de maneira natural. É necessário que haja organização e luta política, constantemente.

Partindo de um ponto de vista didático, muitos estudiosos têm utilizado a expressão **gerações de direitos humanos** para referir-se à sequência de acontecimentos históricos que envolvem os direitos humanos. De acordo com Wolkmer (2012, p. 125), a classificação dos direitos em gerações sucessivas que incluem direitos civis, políticos e sociais feita pelo sociólogo britânico T. H. Marshall (em sua clássica obra *Cidadania, classe social e status*)

¹² Na visão de Gauer (2012), outros estados americanos reconheceram os direitos humanos antes mesmo da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, por meio do Pacto estabelecido pelos Peregrinos do *Mayflower*, em 1620. Outros estados foram mais longe em 1647, ao acentuarem, sobretudo, o direito à liberdade religiosa.

tornou-se um “[...] referencial paradigmático enquanto processo evolutivo de fases históricas dos direitos no Ocidente”.

Contudo, é válido considerar os questionamentos críticos levantados por autores nacionais, como Bonavides (2004), Brandão (2000) e Trindade (2002), sobre o uso da expressão **gerações de direitos humanos**. Para esses autores, essa linguagem pode provocar a errônea interpretação de que na construção de direitos humanos houve um processo substitutivo, compartimentado e estanque. Assim, para evitar esse equívoco de linguagem, Bonavides (2004, p. 525) sugere o seguinte: “[...] o vocábulo ‘dimensão’, substitui, com vantagem lógica e qualitativa, o termo ‘geração’ caso este último venha a introduzir apenas sucessão cronológica e, portanto, suposta caducidade dos direitos das gerações antecedentes, o que não é verdade”. Por esse motivo, adotaremos nesta tese a expressão **dimensões de direitos humanos**.

De acordo com alguns autores – dentre os quais destacamos Rubio (2014) –, existem dois posicionamentos distintos frente às dimensões de direitos humanos: um de caráter conservador e outro de caráter mais progressista. Nas palavras de Rubio (2014, p. 84):

A posição mais conservadora geralmente questiona a existência de vários tipos sequenciais de direitos humanos porque defende que há unicamente um conteúdo básico ou um conjunto mínimo de direitos, independentes dos processos históricos e suas condições sociais de produção. [...] Colocam os direitos individuais, os de primeira geração, como os únicos direitos universais e válidos, sendo os verdadeiramente originários. Consideram que há uma incompatibilidade natural e racional entre os direitos de liberdade ou individuais e o resto dos pseudodireitos que classificam como segunda e terceira geração. Inclusive estes podem ser compreendidos como ameaça aos primeiros.

Desse modo, é importante destacarmos que até mesmo o discurso dos direitos humanos pode ser usado para o bem ou para o mal, para a emancipação ou para a dominação. Mézáros (2008, p. 161) faz o seguinte alerta, nesse sentido:

[...] sabemos muito bem – e não simplesmente como questão de coerência teórica, mas sobretudo como fato histórico amargamente desumanizado, que vêm piorando cada vez mais no nosso mundo dividido entre aqueles que “têm” e aqueles que “não têm” – que a propriedade privada como base suprema dos direitos humanos os despoja de qualquer conteúdo significativo e os transforma, seja em nome do “consenso tácito” ou de suas recentes versões mais sofisticadas, em uma justificativa clamorosa da realidade cruel do poder, da hierarquia e do privilégio.

Deixamos claro, portanto, que nossa opção por apresentar as dimensões de direitos humanos nesta tese deu-se como oposição a esse pensamento conservador acerca dos DH, pois consideramos que tais direitos são amplos, complexos, abrangem a pluralidade e estão intrinsecamente relacionados a mobilizações populares e a lutas de movimentos sociais.

A primeira dimensão de direitos humanos (referente às liberdades individuais ou civis) foi consagrada por várias constituições ocidentais no século XIX, como consequência das

Declarações do fim do século XVIII – especialmente da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia (USA – 1776) e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (França – 1789). Conforme se lê em Dornelles (2006), os direitos reclamados atendiam, na verdade, às necessidades da classe que emergia naquele momento (a burguesia) no processo de constituição do mercado livre e, conseqüentemente, criavam as condições favoráveis à consolidação do modo de produção capitalista, sendo, por isso, fundamental a consolidação do Estado liberal e a regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos. As sete primeiras décadas do século XIX foram marcadas pela consolidação do Estado liberal e pelo acelerado desenvolvimento da economia industrial.

Essa primeira dimensão de direitos humanos inclui os direitos conhecidos como civis e políticos, assim como:

[...] o direito à vida, liberdade, propriedade, segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito à privacidade do lar e ao respeito à própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito ao asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o próprio princípio da soberania popular e regras básicas de democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.). (NODARI; BOTELHO, 2008, p. 137).

Na sequência histórica em que evoluíram os acontecimentos, os direitos considerados de primeira dimensão passaram a ser violados sistematicamente. Assim, com o avanço do capitalismo e as mudanças no modo de produção, surgiram lutas pela ampliação dos direitos humanos. Os direitos humanos de segunda dimensão expressam as chamadas liberdades positivas do cidadão, ou direitos econômicos, sociais e culturais, e buscam proteger a integridade social das pessoas. Não se tratava mais de considerar o direito à sobrevivência, mas sim “[...] de construir condições para uma vida digna, no mundo do trabalho, dentro do modo de vida capitalista.” (PIRES, 2011, p. 52). Os direitos humanos de segunda dimensão surgiram a partir das lutas dos trabalhadores no âmbito da Revolução Industrial. Nodari e Botelho (2008, p. 137-138) apresentam os seguintes direitos da sociedade contemporânea correspondentes à chamada segunda dimensão de direitos humanos:

[...] o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado e do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito a participar da vida cultural da comunidade e de se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas. (NODARI; BOTELHO, 2008, p. 137-138).

Essa segunda dimensão nasceu em contexto de luta, como consequência de uma nova etapa no estado de consciência sobre as necessidades básicas do ser humano, dadas pela Revolução Industrial. Foi a partir das transformações sociais e econômicas que surgiu uma nova classe social: a classe proletária. Se, para o povo, o direito à liberdade era uma conquista em relação ao sistema feudal que o prendia à terra ou aos estatutos de fidelidade aos seus senhores, para a burguesia era fundamental a liberdade desse povo para vender a sua força de trabalho no mercado. Na ótica da burguesia, era fundamental levantar a bandeira da liberdade de ir e vir, da liberdade de mercado destituída dos tributos feudais, e a bandeira das ameaças da nobreza e do clero.

Os acontecimentos dessa época revelaram uma grande contradição: por um lado, por meio de diversos documentos cada pessoa foi reconhecida como ser humano livre e imbuído de valor; por outro lado, muitos trabalhadores livres continuavam a viver em situações precárias. Como podemos ler em Dornelles (2006, p. 26): “[...] o fosso existente entre as declarações de igualdade de direitos, de liberdades para todos os seres humanos e a realidade da vida dos trabalhadores, questionava frontalmente os princípios liberais dos direitos humanos”.

Em virtude dessa contradição, a concepção liberal dos direitos humanos foi impetuosamente criticada pelo pensamento marxista¹³. As lutas operárias populares que se seguiram colocavam a questão dos direitos sociais, econômicos e culturais em evidência, visto que as desigualdades sociais e a concentração de capital nas mãos de poucos revelavam insuficientes as interpretações liberais acerca dos direitos humanos, ditos como inerentes à natureza do ser humano, independentemente da sua condição social e da sua classe de origem (DORNELLES, 2006). Diferentemente dos direitos de liberdade, os direitos sociais reivindicavam os meios para que os direitos se tornassem efetivos, ou seja, se na concepção liberal cabe ao Estado a abstenção, relegando às pessoas a melhor maneira de exercerem seus direitos individuais, as lutas sociais reivindicam a presença efetiva do Estado (SILVA, 1995).

Marx (2005) e outros pensadores destinaram severas críticas à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, pois, na visão desses estudiosos, esse documento garantia direitos iguais apenas aos burgueses, e não a todas as pessoas. Apenas os burgueses detinham as condições de serem verdadeiramente cidadãos:

Marx enxerga uma separação entre o cidadão e o homem e, dentro desta, entre o seu aspecto civil e o seu aspecto político. A Declaração de 1789 não considera como

¹³ Em *Sobre a questão judaica*, Marx (2005) analisa a concepção de direitos humanos como sendo de caráter individualista-burguês, impregnada pela ideologia dominante. Dessa forma, a pretensão à universalidade desses direitos não afastaria a sua verdadeira natureza liberal-burguesa.

autêntico e verdadeiro o homem enquanto cidadão, senão enquanto burguês. “O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta, e o homem verdadeiro, somente sob forma do citoyen abstrato” e, por isso, “os direitos humanos, ao contrário dos direitos dos cidadãos, são só direitos do membro da sociedade burguesa do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade”. (PROGREBINSCHI, 2003, p. 133).

Conforme se lê em Mészáros (2008, p. 158), “a objeção de Marx diz respeito à contradição fundamental entre os ‘direitos do homem’ e a realidade da sociedade capitalista, onde se crê que esses direitos estejam implementados”. Na leitura desse mesmo pensador, para Marx os direitos humanos de liberdade, fraternidade e igualdade eram vistos como problemáticos,

[...] não por si próprios, mas em função do contexto em que se originaram, enquanto postulados ideais abstratos e irrealizáveis, contrapostos à realidade desconcertante da sociedade de indivíduos egoístas. Ou seja, uma sociedade regida pelas forças desumanas da competição antagônica e do ganho implacável, aliados à concentração de riqueza e poder em número cada vez menor de mãos. (MÉSZÁROS, 2008, p. 161).

Para Wolkmer (2004), a intenção de Marx ao direcionar críticas à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi romper com a liberdade individualista defendida pelo pensamento liberal. Na mesma perspectiva, Davidson e Weekley (2003) afirmam que a intenção de Marx não era negar a natureza popular da Revolução Francesa, mas sim sugerir que os direitos proclamados na época nada significavam além de estabelecer o direito do Estado de proteger e fazer cumprir os direitos privados (em particular, os de propriedade e religião). Isso significava, na realidade, proteger e manter as desigualdades e contradições que estão escamoteadas na defesa das questões privadas da sociedade capitalista. Mészáros (2008, p. 161, grifo do autor) explica o seguinte:

Não há uma oposição **apriorística** entre o marxismo e os direitos humanos: pelo contrário, Marx na verdade nunca deixou de defender “**o desenvolvimento livre das individualidades**”, em uma sociedade de indivíduos **associados** e não antagonicamente opostos [...]. O objeto da crítica de Marx não consiste nos direitos humanos enquanto tais, mas no uso dos supostos “direitos do homem” como racionalizações pré-fabricadas das estruturas predominantes de desigualdade e dominação.

Assim, ainda de acordo com Mészáros (2008, p. 164), “longe de ser um inimigo dos direitos humanos”, “[...] Marx se preocupa com as condições da liberdade pessoal, entendida como um controle significativo das relações interindividuais pelos próprios indivíduos, e totalmente em oposição às condições determinadas de existência que escapam à sua vontade”.

A leitura crítica de Marx sobre os direitos humanos só poderia ter sido essa, dado o momento histórico em que ele viveu. No entanto, os direitos humanos adquiriram outros sentidos com o tempo, abrangem outras causas e defesas e, por esse motivo, talvez a partir da

década de 1990 “[...] nem Marx nem Gramsci bombardeariam o alvo com o mesmo tipo de crítica que usaram em 1843 ou 1919” (DAVIDSON; WEEKLEY, 2003, p. 88).

Os direitos humanos de segunda dimensão foram incorporados à ordem jurídica de alguns Estados nas primeiras décadas do século XX: estiveram presentes nas constituições mexicana (1917), russa (1918) e da República de Weimar, na Alemanha (1919). Além dessas constituições, a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo tratado de Versalhes (1919), contribuiu para a ampliação da realidade sociopolítica e para a abrangência dos direitos humanos, que deixaram de ser entendidos apenas como direitos individuais e passaram a agregar o entendimento dos direitos coletivos de natureza social.

Ainda no século XX, após grandes conflitos – especialmente após a Segunda Grande Guerra – outras reivindicações passaram a fazer parte do cenário internacional e das sociedades contemporâneas. As condições para a ampliação dos direitos humanos surgiram por meio de novas contradições e confrontos que reclamavam respostas no sentido da promoção do bem comum, da garantia e proteção da vida, dos direitos civis e sociais. Esse contexto deu abertura para a chamada terceira dimensão de direitos humanos, ou concepção contemporânea de direitos humanos, que abrange a dimensão internacional a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos (1976). Sem deixar de considerar a historicidade dos direitos humanos, pode-se dizer que a concepção contemporânea de direitos humanos merece destaque.

Nesse período, muitos documentos internacionais, pactos e encontros sobre direitos humanos foram surgindo com o intuito de complementar, aprofundar e buscar caminhos jurídicos orientados à efetivação de determinados aspectos da DUDH, dentre os quais podemos citar a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Convenção Relativa à Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972).

Esse volume de documentos se faz necessário quando se tem em vista a universalidade efetiva dos direitos humanos, pois, como afirma Bobbio (1992), os direitos humanos possuem um movimento dialético em sua essência: nascem como direitos caracterizados por uma universalidade abstrata, precisam se desenvolver como direitos positivos particulares (com a incorporação desses direitos na Constituição dos países), para que, finalmente, encontrem a plena realização como direitos positivos universais.

No entanto, é importante deixarmos claro que a conquista de direitos humanos vai muito além da materialização desses direitos em documentos, e não é mérito exclusivo de

instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo. Na verdade, esses direitos são frutos de muitas lutas populares e de derramamento de sangue daqueles que reivindicaram condições de vida digna ao longo da história. Os documentos e políticas públicas de direitos humanos correspondem a **uma síntese** dessas lutas.

De acordo com Guerra (2008), o direito internacional clássico não reconhecia a condição da pessoa como sujeito de direito, ao contrário, essa visão era restritiva e apenas os Estados usufruíam dessa condição, ou seja, a sociedade internacional era considerada uma sociedade eminentemente interestadual. Ao longo do tempo, e após muitas lutas, o nível de proteção internacional da pessoa humana, tal qual conhecemos, foi alcançado. O processo de internacionalização dos direitos humanos teve início com a formação da Liga das Nações e com a criação da OIT, institutos esses que contribuíram, cada qual ao seu modo, tanto na fixação de objetivos internacionais à manutenção da paz e segurança internacional, quanto na fixação de padrões globais mínimos para as condições de trabalho no plano mundial e, ainda, na proteção dos direitos fundamentais em situações de conflito armado.

No período pós-Segunda Grande Guerra, deu-se uma profunda mudança quanto aos direitos humanos e quanto à concepção de pessoa humana, em razão de que esses direitos foram internacionalizados, a começar pela criação da ONU. O século XX foi marcado por acontecimentos de barbárie e por uma violação dos direitos humanos sem precedentes, portanto, foi na luta contra o eixo nazista e no momento pós-Segunda Grande Guerra que os direitos da pessoa humana ganharam relevância.

A manutenção da paz, a segurança internacional e a valorização da pessoa humana são pontos que estão presentes logo no preâmbulo da Carta das Nações Unidas, documento assinado em 26 de junho de 1945 com o propósito de fomentar relações amistosas entre as nações, com base no respeito e na igualdade de direitos e autodeterminação dos povos. Dentre os objetivos da carta, estão também a cooperação na resolução de problemas internacionais de caráter econômico, cultural e humanitário, e o estímulo do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Mais tarde, em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que enunciou direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente de qualquer característica humana. Segundo Guerra (2008, p. 138), a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

[...] foi adotada como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações, a fim de que os indivíduos e órgãos da sociedade, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito a esses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e sua aplicação, tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob sua jurisdição.

A partir da internacionalização dos direitos humanos, os Estados submeteram-se ao controle da comunidade internacional, como afirma Piovesan (2002).

Benevides (2002, p. 128) afirma que essa terceira dimensão de direitos humanos refere-se, inclusive, “[...] à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico”. Nodari e Botelho (2008) explicam que os direitos de terceira dimensão trazem dificuldade para a teoria jurídica, já que, ao contrário dos direitos liberais e sociais, são direitos difusos, difíceis de limitar. O direito ao meio ambiente, por exemplo, consiste num direito-dever, na medida em que a pessoa, ao mesmo tempo em que é titular do direito ao meio-ambiente ecologicamente equilibrado, também tem o dever de preservá-lo. Nas palavras de Piovesan (2002, p. 94), os direitos de terceira dimensão são chamados direitos coletivos da humanidade, pois:

[...] não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo, ou de um determinado Estado, mas apresentam como destinatário o gênero humano. São os direitos de fraternidade, como o direito ao desenvolvimento, o direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito à proteção do patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação. (PIOVESAN, 2002, p. 94).

Candau *et al.* (2003) afirma a existência de uma quarta dimensão de direitos humanos: refere-se ao direito à vida em sua dimensão planetária, que inclui o direito à vida saudável em harmonia com a natureza, aos princípios ambientais e ao desenvolvimento sustentável, conforme posto na Declaração do Rio em 1992. Nodari e Botelho (2008) consideram que essa quarta dimensão de direitos humanos se resume a um compromisso de deixar o mundo em que vivemos melhor para as gerações futuras.

O professor brasileiro Wolkmer (2012) dedicou-se a estudar a Teoria do Direito e escreveu sobre a emergência do que denominou **novos direitos**. Para ele, a quarta dimensão diz respeito aos **novos direitos** referentes à biotecnologia, à bioética e à regulação da engenharia genética. Nas palavras do autor, esses direitos de quarta geração têm vínculo direto com “[...] a vida humana, como a reprodução humana assistida (inseminação artificial), aborto, eutanásia, cirurgias intra-uterinas, transplantes de órgãos, engenharia genética (clonagem), contracepção e outros” (p. 131). Embora esses direitos mereçam atenção por serem de natureza complexa, ainda não há uma legislação nem uma teoria jurídica que os regulamentem a fim de acompanhar as novidades e assegurar a proteção à vida humana.

Wolkmer (2012) destaca, ainda, que existe uma quinta dimensão de direitos humanos, a qual diz respeito aos novos direitos advindos das tecnologias de informação, do ciberespaço e da realidade virtual em geral. Vivenciamos uma contínua e progressiva evolução tecnológica, por isso os espaços virtuais são explorados cotidianamente pela maioria das

peças. Portanto, como afirma Wolkmer (2012, p. 134), “torna-se fundamental definir uma legislação que venha regulamentar, controlar, proteger os provedores e os usuários dos meios de comunicação eletrônica de massa”.

Ao comentar cada uma das dimensões de direitos (especialmente as últimas) Wolkmer (2012, p. 142) parte do princípio de que o clássico modelo jurídico-liberal-individualista “[...] tem sido pouco eficaz para recepcionar e instrumentalizar as novas demandas sociais, portadoras de ‘novos’ direitos referentes a dimensões individuais, coletivas, metaindividuais, bioéticas e virtuais”. Assim, é preciso que haja um esforço por parte das áreas do conhecimento responsáveis por esses direitos, no sentido de propor novos instrumentos jurídicos (mais flexíveis, mais ágeis e mais abrangentes) capazes de regular situações complexas e fenômenos novos.

Como advertem Tosi (2005) e Piovesan (2002), deve-se compartilhar o entendimento de que uma dimensão de direitos não substitui a outra, nem, tampouco, estão dissociadas. São dimensões que se interagem, estão organicamente relacionadas, de tal forma que uma dimensão de direitos complementa e se realiza junto com as outras. A divisão em dimensões cede espaço aos já firmados conceitos de indivisibilidade e interdependência e, sobretudo, cede espaço ao fato de que todas as dimensões encontram seu ponto de convergência no conceito de dignidade humana. A Declaração de Viena, aprovada sob consenso por 171 países participantes, reitera os escritos da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) quando, em seu parágrafo 5º, afirma:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional tem de considerar globalmente os direitos humanos, de forma justa e equitativa e com igual ênfase. Embora se devam ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas político, econômico e cultural, promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 1993).

As dimensões que incluem os chamados novos direitos humanos mantêm, como unidade, a perspectiva de construção de uma nova sociedade, alicerçada sobre o princípio da dignidade humana, que defenda melhores condições de vida e de universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade historicamente. Por isso, os direitos humanos são interdependentes, inter-relacionados e indivisíveis, e comportam os pressupostos necessários para que todas as pessoas possam ter uma vida digna. Nessa perspectiva, expressam um marco universal ético-político que serve de crítica e orientação, tanto real quanto simbólica, em relação às diferentes práticas sociais, jurídicas, econômicas,

educacionais, na luta sempre inconclusa por uma ordem social mais justa (MAGENDZO, 1994).

As perspectivas do multiculturalismo e do relativismo cultural questionam veemente o princípio de universalidade dos direitos humanos, fundamentado na visão da modernidade, sob a afirmação de que a Declaração de 1948 é uma construção ocidental¹⁴. Este talvez seja um dos maiores desafios que os direitos humanos enfrentam, por isso vale a pena observarmos o seguinte: “compreendeu-se que a universalidade é enriquecida pela diversidade cultural, a qual jamais pode ser invocada para justificar a denegação ou violação dos direitos humanos” (PIOVESAN, 2002, p. 102).

Em suma, podemos dizer que a historicidade dos direitos humanos tem sua gênese no emergir da sociedade moderna e, em virtude dos acontecimentos aqui mencionados, novos direitos foram conquistados e incorporados em diversos documentos, permitindo a divisão meramente didática dos direitos humanos em dimensões, as quais se complementam e são interdependentes. Enquanto frutos das lutas contínuas de homens e mulheres presentes na história, corroboramos a expressão de Wilson (1997, p. 24) de que os direitos humanos são “[...] a luta por liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas, grupos, etnias, culturas e sociedades”. São direitos que enfrentaram e continuam enfrentando graves obstáculos políticos, sociais, econômicos e culturais.

1.1.1 Historicidade dos direitos humanos em contexto nacional

Os debates sobre os direitos humanos surgiram com vigor no Brasil (e em muitos outros países da América Latina) no período de redemocratização (década de 1980). Conforme escreveu Guerra (2008, p. 139), o propósito dos direitos humanos é, antes de tudo, o de garantir ao indivíduo “[...] a possibilidade de desenvolver-se como pessoa para realizar os seus objetivos pessoais, sociais, políticos e econômicos, amparando-se contra os empecilhos e os obstáculos que encontre em seu caminho [...]”. Foi nesse sentido que caminhou (e caminha) a historicidade dos direitos humanos, tanto no plano nacional, quanto no plano internacional.

Candau (2008) considerou a divisão da história do Brasil em seis momentos distintos a fim de compreender o desenvolvimento de direitos no país: a herança colonial (1500-1822); Independência, Monarquia e Primeira República (1822-1930); o período Vargas (1930-1945);

¹⁴ Para ter acesso a um debate acerca desses temas, consultar: Bauman (1997), Piovesan (2002), e/ou Santos (1997).

a breve e conturbada democracia (1945-1964); a ditadura civil-militar (1964-1985); e a redemocratização e consolidação democrática (de 1985 aos dias atuais). Em cada um desses períodos históricos, a autora destaca os direitos conquistados e os mais violados, traçando uma análise de aproximação e distanciamento, por parte da sociedade brasileira, de uma cidadania ativa¹⁵. Neste texto, porém, comentaremos apenas o sexto período por ela analisado, pois nele é possível localizar uma efervescência maior de lutas pelos direitos humanos e pela cidadania.

Anteriormente ao processo de transição para a democracia no Brasil, militantes e organizações de direitos humanos concentraram seus esforços na denúncia das violações dos direitos fundamentais, assim como no investimento em mecanismos de proteção das vítimas e das pessoas ameaçadas de terem seus direitos e suas vidas ceifadas.

Os exilados que estavam no exterior por conta da anistia retornaram ao Brasil no final da década de 1970, e esse fato marcou o início do período de redemocratização no país. As greves no ABC (São Paulo – 1978), a criação de centrais sindicais, a expansão e força dos movimentos sociais de base e urbanos, e a criação do Partido dos Trabalhadores são fatos que ilustram, em parte, os movimentos sociais em defesa da conquista e efetividade dos direitos, no período da transição democrática. Nesse momento, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa e a Igreja Católica, entre outras organizações da sociedade civil nacional, estiveram na linha de frente da luta pela volta ao Estado Democrático de Direito. Essas organizações associaram-se aos grupos de defesa dos direitos humanos, contra os atos praticados pelos governos militares (KOERNER, 2005).

Nesse período, houve protagonismo de movimentos sociais populares urbanos e rurais em âmbito nacional, cuja maior expressão de luta foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, e os movimentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. Encontra-se, nesse período, também, o movimento do sindicato dos professores e professoras paulistas, pela democratização da escola pública e pela criação de um estatuto para a categoria (GOHN, 1997).

O pluripartidarismo, o movimento pelas Diretas Já (1984) e as eleições diretas para governantes, bem como a ampla vitória dos partidos opositores ao regime ditatorial, marcaram a década de 1980. No dia 15 de novembro de 1986, realizou-se eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, que, instalada em 1º de fevereiro de 1987, promulgaria, 20

¹⁵ O conceito de cidadania ativa e participativa é contraposto ao de cidadania formal e passiva. Tal tema é tratado na próxima seção deste capítulo (1.2, página 36). Para aprofundar estudos sobre o conceito segundo a visão de Vera Maria Candau, ver: CANDAU, V. M. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

meses depois, a Constituição Federal de 1988, como resultado da luta pela busca de um instrumento constitucional para garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), denominada Constituição Cidadã, o país se define como uma democracia e admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional (CANDAUI, 2008; ZENAIDE; TOSI, 2005). A Constituição contemplou reivindicações antigas e incorporou algumas das bandeiras de luta dos direitos humanos, sobretudo no campo das liberdades civis e políticas.

A CF/88 representa o auge das lutas pela afirmação dos DH no Brasil, já que muitas das normas do Direito Internacional referentes aos DH foram integradas a essa legislação interna (artigo 5º, §2º da CF/88). Com o passar do tempo, pois, muitas pessoas passaram a confundir ou tratar como sinônimos os conceitos de direitos humanos e direitos dos cidadãos. A fim de definir melhor ambos os conceitos e acentuar a abrangência de cada um, Benevides (1998) escreveu sobre as diferenças e aproximações entre os termos **direitos dos cidadãos** (ou direitos da cidadania) e **direitos humanos**. Afirma o seguinte:

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão [...]. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. [...] Já os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. (BENEVIDES, 1998, p. 4-5).

Assim, enquanto os direitos humanos são direitos universais e naturais, anteriores a qualquer lei, os direitos dos cidadãos são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política, o que os torna mais limitados.

Embora os DH sejam direitos muito mais abrangentes que os direitos dos cidadãos, no senso comum atribui-se um valor social muito maior ao termo direitos dos cidadãos, em detrimento do termo direitos humanos. Na verdade, muitas vezes não se atribui valor algum aos DH. No final da década de 1990, Benevides (1998, p. 2) escreveu o seguinte: “provavelmente vocês já ouviram muitas vezes referência aos direitos humanos no sentido pejorativo ou excludente, no sentido de identificá-los com direitos dos bandidos”¹⁶. Na

¹⁶ Maciel (2018) constatou a existência dessa visão pejorativa entre docentes e discutiu esse tema em pesquisa sobre concepções de professores(as) de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos.

atualidade (década de 2020) isso não mudou. Continuamos a ouvir, inclusive nos noticiários, que os defensores dos direitos humanos são defensores de bandidos.

Os posicionamentos que deturpam o conceito de direitos humanos não são novos (existem desde a época da ditadura civil-militar), mas com o avanço do conservadorismo no país assistimos a uma maior manipulação da opinião pública no sentido de associar os direitos humanos com a criminalidade (CARBONARI, 2019). O Brasil é um país profundamente marcado pelas desigualdades sociais e, nesse contexto, as classes populares são geralmente vistas como perigosas, ameaçadoras, indignas de serem titulares de direitos humanos.

Foram inúmeras as violações ao terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos praticadas pelo governo do Brasil que teve início no ano de 2019 e se findou em 2022¹⁷, além das várias críticas e ataques explícitos à defesa dos direitos humanos. Por um lado, ganha espaço o medo e a insegurança. Por outro lado, acentua-se a esperança de fazer da educação uma arma contra toda e qualquer repressão e opressão no país. Afinal, a História enquanto ciência deixa claro que os acontecimentos históricos não são lineares, tampouco progressivos, mas se desenvolvem em constante movimento de progressos e retrocessos. A História, além disso, apresenta a importante contribuição de que muitos dos progressos alcançados pela humanidade aconteceram mediante luta e mobilização social, então este é o caminho diante de situações como as já vivenciadas no Brasil. Como ressaltam Piovesan e Fachin (2017, p. 36), quanto aos DH isso não é diferente: “a história dos Direitos Humanos não é linear, mas marcada por luzes e sombras, por avanços e recuos”.

Assim, conforme afirmam Fluixá e Brabo (2019, p. 13), neste mundo que enfrenta uma profunda crise, surge aos defensores dos direitos humanos a necessidade e o desafio de resgatar valores caros a toda a humanidade “[...] e de relembrar o papel importante da educação em todos os níveis e modalidades, para que a cultura da dignidade humana, da solidariedade, da justiça e do respeito seja repensada, reelaborada, e enfim, vivenciada”. Feitas tais considerações, apresentaremos no próximo tópico deste texto as relações entre a democracia e os direitos humanos, incluindo discussões sobre conceitos de cidadania.

¹⁷ De acordo com Oliveira (2019), o Conselho Nacional dos Direitos Humanos aprovou em 11 de dezembro de 2019 uma recomendação para o governo do Brasil (2018-2022) adequar-se ao Programa Nacional de Direitos Humanos-3 em suas atividades, práticas administrativas e declarações públicas, após constatação de que o governo e sua gestão violaram inúmeras vezes o Programa, instituído por lei em 2009.

1.2 RELAÇÕES ENTRE A DEMOCRACIA E A CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE DIREITOS HUMANOS

Estudiosos renomados da área dos direitos humanos – dentre os quais citamos Benevides (1998), Candau (2008) e Carvalho (2004) – defendem que há uma relação indissociável entre a concepção contemporânea desses direitos e a democracia. Tais estudiosos afirmam, ainda, que a materialização da educação em direitos humanos se dá com base nos princípios da democracia. Nas palavras de Benevides (1998, p. 2): “[...] não podemos imaginar democracia sem respeito aos direitos humanos, democracia com intolerância, seja de que tipo for, democracia sem justiça, e a justiça, como sabemos, é uma condição para a paz”.

A democracia foi referenciada como o regime político que proporciona melhores condições para garantia e promoção dos direitos humanos, especialmente durante a Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993. O Relatório da ONU apresenta as seguintes palavras:

A democracia, o desenvolvimento e o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A democracia se baseia na vontade livremente expressa pelo povo de determinar seus próprios sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais e em sua plena participação em todos os aspectos de suas vidas. Nesse contexto, a promoção e proteção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, em nível nacional e internacional, devem ser universais e incondicionais. A comunidade internacional deve apoiar o fortalecimento e a promoção da democracia, do desenvolvimento e do respeito aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais no mundo inteiro. (ONU, 1993).

Quando no Brasil foi promulgada a Constituição da República Federativa de 1988, a democracia firmou-se como o regime político do país e a população passou a ser considerada detentora de poder de decisão: “Art. 1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito [...]”. No entanto, o estabelecimento legal da democracia no país, por si só, não garante a vivência democrática por seus cidadãos e cidadãs. A CF/88 em muito contribuiu no avanço das relações democráticas, mas é preciso reconhecer, também, que muitos dos direitos que nela estão garantidos são violados diariamente.

Em outras palavras, a CF/88 representa uma etapa da construção da democracia no Brasil, mas não encerra a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, pois, assim como argumenta Benevides (2004, p. 49):

Nossa Carta Magna reflete essa feliz combinação de direitos humanos e direitos do cidadão; lutar pela cidadania democrática se confunde com a luta pelos direitos humanos, o que, sem dúvida, representa um avanço em um país regado com o

sangue dos escravos. No entanto, a realidade explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados, pela profunda desigualdade social, fruto de séculos de política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda.

É incontestável o fato de que a CF/88 representa uma grande conquista ao povo brasileiro quando a democracia e os direitos humanos são os assuntos em pauta, mas a superação dessa realidade contraditória citada por Benevides (2004) não depende somente dos direitos já garantidos na Carta Magna.

Nesse momento do texto destacaremos, portanto, a concepção de democracia e de cidadania que de fato estão de acordo com o conceito contemporâneo de direitos humanos, considerando que as definições de democracia sempre estão atreladas a um determinado momento histórico e a uma vertente teórica.

Esse conceito contemporâneo de direitos humanos é fruto do movimento de internacionalização desses direitos, que surgiu em resposta às atrocidades cometidas durante o período de ideologia nazista (PIOVESAN, 2002). Assim, os direitos humanos adquiriram um caráter contemporâneo após a promulgação da DUDH de 1948, que foi complementada pelo Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1996) e reiterada pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (1993).

A partir da DUDH, que inaugurou o princípio da universalidade de direitos humanos, foi possível a emergência de um sistema internacional, integrado por tratados internacionais de proteção aos direitos humanos. Nesse momento histórico, passou a existir o compromisso ético, político e social entre os Estados-membros, de proteção e promoção dos direitos humanos como valores fundamentais da democracia, tanto em próprio território, quanto na relação com os demais Estados.

A DUDH combina o discurso liberal com o discurso social da cidadania em virtude das lutas sociais que ocorreram até a sua promulgação. Conjuga, pois, os valores de liberdade e igualdade. Logo no primeiro artigo da Declaração, afirma-se que “[...] todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (ONU, 1948).

Conforme afirma a professora e pesquisadora Chauí (2008, 2018a), o sistema democrático também tem suas raízes vinculadas aos princípios de liberdade e igualdade, somando-se a eles o direito à participação. O cerne da democracia é a criação de novos direitos, por isso esse regime político está necessariamente aberto a conflitos e disputas. Embora a História nos revele que simplesmente declarar a igualdade como um direito não faz existir os iguais, a importância dessa declaração reside na abertura de um campo para a criação da igualdade, ou seja, abre-se aos sujeitos sociais a possibilidade de exigir esse direito,

conforme suas demandas. Da mesma forma, a mera declaração do direito à liberdade não institui essa liberdade na concretude das relações sociais, mas abre o campo histórico para a criação desse direito por meio da prática política, isto é, por meio do exercício da cidadania. Nas palavras de Chauí (2018a, p. 416):

Em suma, é possível observar que a abertura do campo dos direitos, que define a democracia, explica porque as lutas populares por igualdade e liberdade puderam ampliar os direitos políticos (ou civis) e, a partir destes, criar os direitos sociais [...]. Por seu turno, as lutas populares por participação política ampliaram os direitos civis [...]. A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos.

Bobbio (2000) também entende a democracia como um sistema político fundamentado nos princípios de liberdade e de igualdade, e nos ideais de tolerância e de paz. A democracia supõe, portanto, o respeito às decisões da maioria desde que elas não violem os princípios supracitados, constituintes dos direitos humanos.

Essa relação ideal entre democracia, direitos humanos, liberdade e igualdade, tratada até então, só seria concreta se todas as pessoas, sem restrição, tivessem pleno acesso aos bens histórico-culturais produzidos pela humanidade e usufríssem dos direitos à moradia, saúde, alimentação saudável e outros ainda distantes da realidade, já que o capitalismo neoliberal tem subtraído os direitos de milhares de pessoas, substituindo o conceito de direitos pelo de igualdade de oportunidades, conforme se lê em Borba (2008), Demo (2003) e Flores (2009).

Miller (1996), ao discutir a questão da igualdade em seus conflitos com o conceito de desigualdade, sinaliza que a tese da igualdade de oportunidades vem sendo cada vez mais difundida como uma resposta para a seguinte pergunta: o que é ser tratado com igualdade? Ocorre que essa tese, sustentada principalmente pela teoria da justiça formulada por Rawls (2002), prevê a equalização dos pontos de partida, mas não dos pontos de chegada, ou seja, defende que todos deveriam ter igual possibilidade de alcançar os vários benefícios e recompensas que uma sociedade torna disponíveis, mas o resultado de vida alcançado pela pessoa depende unicamente de seus esforços, de suas capacidades e de sua livre escolha, e não de questões socioeconômicas e culturais.

Uma vez demarcado o conceito contemporâneo de direitos humanos, suas relações com a democracia e a contradição existente entre discurso e realidade, cabe discutir caminhos para um regime político verdadeiramente democrático, que considere a igualdade não como mera equalização dos pontos de partida, mas como princípio inseparável do conceito de justiça social.

Para Dal Ri (2004), a partir do advento do liberalismo houve uma separação entre a esfera política e a esfera econômica, fato que legitimou a competição de mercado, o individualismo e a defesa dos interesses privados, fazendo surgir, então, o conceito de democracia liberal. A democracia liberal (também chamada de democracia formal) é a forma de governo mais difundida em todo o mundo, caracterizando-se pela forma representativa. Nessa acepção de democracia, dissemina-se que os princípios de liberdade e igualdade são alcançados unicamente por meio do sufrágio universal.

Macpherson (1978), renomado sociólogo canadense crítico da chamada democracia liberal/formal, afirma que na sociedade de mercado capitalista a democracia se desenvolve com base no princípio de liberdade individual, considerando que, concretamente, há uma prevalência de interesses privados dos detentores de propriedade, em detrimento das demandas sociais coletivas. Assim, “o conceito de democracia liberal só se tornou possível quando os teóricos [...] descobriram razões para acreditar que ‘cada homem um voto’ não seria arriscado para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes.” (MACPHERSON, 1978, p.17).

Para Rancière (2014, p. 9), renomado filósofo francês, os legisladores republicanos que instituíram na história o modelo de democracia formal não deixaram nenhum mistério a ser desvelado sobre a natureza burguesa desse sistema político. Segundo o autor, “as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa”.

Em contraposição à democracia liberal, estão os defensores da chamada democracia participativa, que sustentam a seguinte tese, de acordo com Pereira e Carvalho (2008, p. 50): “o real sentido da democracia foi esvaziado com o passar dos tempos, e foi reduzido ao simples modelo de seleção de representantes via voto, portanto, sem participação efetiva da sociedade civil organizada”. É necessário que haja, nessa perspectiva, “[...] mecanismos de controle da sociedade civil sob os atos do governo, principalmente no que diz respeito à democracia para a esfera social [...]”.

Diante dessas breves considerações e com base nas formulações teóricas de Santos e Avritzer (2002), discutidas a seguir, argumentamos neste texto que a concepção de democracia mais alinhada aos direitos humanos é a de democracia participativa.

Santos e Avritzer (2002) dissertaram sobre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de democracia da segunda metade do século XX, na obra *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*, pontuando que o modelo hegemônico constituído pela democracia liberal, traduzida pelo modelo representativo, “[...] não garante

mais que uma democracia de baixa intensidade baseada na privatização do bem público por elites mais ou menos restritas, na distância crescente entre representantes e representados e uma inclusão política abstrata” (p. 32).

Na visão de Santos e Avritzer (2002), Joseph Schumpeter e Norberto Bobbio (considerados uns dos protagonistas dessa concepção hegemônica de democracia) criaram uma forma de elitismo democrático, uma vez que Schumpeter negou a soberania popular como um posicionamento racional, argumentando de maneira procedimentalista, e Bobbio complementou esse procedimentalismo criando regras para a formação do governo representativo.

Conforme analisa Tosi (2017) em profundo trabalho bibliográfico dialógico, Bobbio de fato foi influenciado e concorda com a teoria elitista de Schumpeter, mas se distancia dela em relação à participação popular e ao mercado político. Para Tosi (2017), Bobbio apresenta uma visão realista de democracia (e não idealista), por isso enxerga a existência das elites como um fato, e não rejeita a democracia participativa: ao contrário, defende que uma combinação entre a democracia representativa/elitista e a democracia direta/participativa é desejável. Nas palavras de Bobbio (2000, p. 52):

Democracia representativa e democracia direta não são dois sistemas alternativos (no sentido de que onde existe uma não pode existir a outra), mas são dois sistemas que se podem integrar reciprocamente. Com uma fórmula sintética, pode-se dizer que, num sistema de democracia integral, as duas formas de democracia são ambas necessárias, mas não são consideradas em si mesmas suficientes.

Para este pensador, não é possível que a democracia direta apareça de forma pura enquanto organização política, já que “[...] por democracia direta se entende literalmente a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes [...]”. Assim se expressa: “[...] entre a democracia representativa pura e a democracia direta pura não existe [...] um salto qualitativo, como se entre uma e outra existisse um divisor de águas e como se a paisagem mudasse completamente tão logo passássemos de uma margem a outra.” (BOBBIO, 2000, p. 42).

Dessa forma, Bobbio (2000) indica caminhos possíveis de alargamento (e não de completa implementação) da democracia direta, julgando que a democracia liberal, quando materializada exclusivamente de forma representativa, fere o princípio da soberania popular. O caminho considerado mais efetivo é o da existência de representantes revogáveis, que poderiam ser facilmente substituídos na medida em que não estivessem correspondendo aos interesses da coletividade e às normas éticas da sociedade. Tal forma de representação pressupõe o princípio de mandato imperativo, no qual o eleito representa o eleitor como

delegado, isto é, é “[...] simplesmente um porta-voz, um núncio, um legado, um embaixador de seus representados, e portanto, seu mandato é extremamente limitado [...]” (BOBBIO, 2000, p. 46).

Santos e Avritzer (2002) teceram uma crítica bem fundamentada sobre as concepções hegemônicas de democracia, apoiando-se, principalmente, no argumento de que o procedimentalismo nessas concepções restringe formas ampliadas de democracia. No que diz respeito ao pensamento de Norberto Bobbio, concordamos com Tosi (2017, p. 23) quando este afirma que Bobbio “[...] procurou superar as dicotomias e encontrar uma síntese entre tradições políticas contrastantes, elaborando um caminho (não linear e cheio de dificuldades) que leve do liberalismo, para a democracia e da democracia para o socialismo”. Portanto, considerando-se que a partir da década de 2010 vivenciamos tempos sombrios e de profunda ameaça à democracia em todo o mundo – como afirmam, por exemplo, Carbonari (2017), Gómez (2019) e Tosi (2019) –, embora as formulações teóricas de Bobbio façam parte dessa hegemonia, entendemos que elas não são, como um todo, ignoráveis, mas, ao contrário, podem significar pontos de luz em meio à escuridão, como um momento de transição para o alcance da almejada democracia participativa.

Ao dissertar sobre a contra-hegemonia no que diz respeito à democracia na segunda metade do século XX, Santos e Avritzer (2002) situam um conjunto de concepções alternativas que, em sua maioria, não romperam com a tradição do procedimentalismo, mas vincularam o procedimentalismo à pluralidade das formas de vida existentes na sociedade contemporânea, concebendo-o como social e participativo, e entendendo a democracia como via de aperfeiçoamento da convivência humana. Essas concepções alternativas de democracia reconheceram a pluralidade humana a partir de dois critérios distintos: “a ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia.” (p. 51). Tais critérios têm relação com a ideia de que a democracia é uma forma sócio-histórica, ou seja, não é regida por leis naturais, mas sempre implica rupturas com tradições estabelecidas e, portanto, implica tentativa de instituição de novas leis, novas determinações.

Para Santos e Avritzer (2002), existem duas formas possíveis de combinação entre democracia representativa e democracia participativa: a coexistência e a complementaridade. Nas palavras desses estudiosos:

Coexistência implica uma convivência, em níveis diversos, das diferentes formas de procedimentalismo, organização administrativa e variação institucional. A democracia representativa em nível nacional [...] coexiste com a democracia participativa em nível local [...]. A segunda forma de combinação, a que chamamos complementaridade, implica uma articulação mais profunda entre democracia

representativa e democracia participativa. Pressupõe o reconhecimento pelo governo de que o procedimentalismo participativo, as formas públicas de monitoramento dos governos e os processos de deliberação pública podem substituir parte do processo de representação e deliberação tais como concebidos no modelo hegemônico de democracia. [...] o objetivo é associar ao processo de fortalecimento da democracia local formas de renovação cultural ligadas a uma nova institucionalidade política que recoloca na pauta democrática as questões da pluralidade cultural e necessidade da inclusão social. (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 75-76).

A concepção de complementaridade é mais abrangente, já que implica uma decisão da sociedade política nacional de ampliar a participação em nível local, por meio da prática de formas participativas de decisões que antes ficavam a cargo apenas de governantes eleitos. A fim de concluir essa discussão teórica, Santos e Avritzer (2002) formularam três teses para o fortalecimento da democracia participativa: 1) é preciso que se fortaleça a demodiversidade, ou seja, que se reconheça que a democracia pode assumir várias formas alternativas distantes do modelo hegemônico; 2) é preciso que se fortaleça a articulação contra-hegemônica entre o local e o global, o que significa que novas experiências democráticas precisam do apoio de atores democráticos transnacionais, nos casos nos quais a democracia é considerada fraca; 3) é preciso que se amplie o experimentalismo democrático, isto é, que se arrisque no desenvolvimento de novas gramáticas políticas e sociais.

Candau *et al.* (2013, p. 47, grifo nosso) menciona em seus estudos a denominada **acepção material**¹⁸ de democracia (aquela que não se restringe ao primado da legalidade, mas também pressupõe o respeito aos direitos humanos). Essa acepção pode ser identificada como democracia participativa, uma vez que admite o seguinte: além da instauração do Estado de Direito e das instituições democráticas, “[...] a democratização requer o **aprofundamento da democracia no cotidiano, por meio do exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos Direitos Humanos** por parte de toda a população”.

As relações entre a democracia (em sua acepção material/participativa) e a concepção contemporânea de direitos humanos incluem, portanto, discussões sobre a cidadania, os cidadãos e cidadãs, pois são eles e elas que constroem a democracia e nela atuam.

Em sua concepção clássica, a cidadania é compreendida como um conjunto de direitos e deveres que atribuem aos membros integrais de uma comunidade a condição de *status* social (MARSHALL, 1967). Sob esse ponto de vista, a condição de ser social está atrelada a ser sujeito de direitos e deveres. Conforme afirma Albuquerque, M. Z. (2011), essa concepção é de caráter contratualista e tem sua fundamentação no pensamento liberal. Por meio do

¹⁸ Oposto da chamada **acepção formal**: de acordo com Piovesan (1999), na acepção formal, pode-se afirmar que a democracia compreende o respeito à legalidade e a subordinação do poder ao direito. A acepção material, por sua vez, acentua a dimensão política do conceito de democracia, na medida em que enfatiza a legitimidade e o exercício do poder político, avaliando quem governa e como governa.

firmamento de um contrato ou pacto social, o cidadão e a cidadã subordinam-se às leis que regem a sociedade:

Esse conceito de cidadão apresenta-se numa perspectiva reducionista na condição de cidadania, na qual o indivíduo é sujeito de direitos e deveres e é considerado quando cumpre seus deveres; por isso goza dos direitos. Sua existência objetiva somente acontece diante das leis enquanto produz uma visão funcionalista. É uma forma restrita de compreender a cidadania, pois se baseia nos direitos individuais de uma concepção liberal, a relação entre direitos e obrigações normativas, pois a cada direito corresponde, em geral, uma obrigação. Dessa forma, a cidadania é percebida como um produto individual de “pessoas de bem”. (ALBUQUERQUE, M. Z., 2011, p. 129).

Marinho (2012) destaca que essa concepção teve (e ainda tem) grande influência, por isso é criticada, sobretudo, por duas correntes: uma delas questiona seu caráter passivo, e a outra reivindica que seja levado em conta, também, o pluralismo social, étnico e cultural da sociedade contemporânea. A concepção de cidadania como uma atitude passiva e representativa implica em delegar unicamente ao Estado o processo de implementação de políticas públicas, ações ou investimentos adequados à justiça social, por meio do voto periódico. Numa definição restrita de cidadania, representantes políticos eleitos são os únicos responsáveis pelas ações empreendidas em prol da sociedade, sejam elas ações que favorecem (ou não) o povo.

Ainda de acordo com Marinho (2012, p. 73), nos debates das décadas seguintes à Segunda Grande Guerra, ficava cada vez mais nítido que “[...] a cidadania não era simplesmente um *status* legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades, mas sim por uma identidade, uma expressão de pertencimento a uma comunidade política”. Dessa forma, na dinâmica contemporânea surge o desafio de considerar a cidadania como um conceito que leva em consideração a dimensão da diferença (somando-se as especificidades étnicas e socioculturais à desvantagem socioeconômica) e a dimensão da participação política efetiva. Tal desafio implica na inclusão de grupos historicamente marginalizados (como as mulheres, os negros e negras, idosos e idosas e pessoas com deficiência, por exemplo) e implica, sobretudo, na cidadania ativa, conceito que será discutido a seguir.

Benevides (1994, 2007a) diferenciou o conceito de cidadania passiva do conceito de cidadania ativa: o primeiro refere-se à cidadania outorgada pelo Estado, com a ideia moral de tutela e de favor; já o segundo conceito refere-se à cidadania que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente como sujeito participante da esfera pública¹⁹, e criador de novos direitos para abrir espaços de participação política.

¹⁹ Arendt (1995, 1998) dá indícios do que seja esfera pública em duas obras consideradas clássicas: *A condição humana* e *O que é política?* Entende-se, pois, o conceito de esfera pública como uma zona de discurso, isto é,

A cidadania ativa pode ser exercida de diversas maneiras, nas associações de base e movimentos sociais, ou em processos decisórios na esfera pública – como por meio de conselhos, orçamento participativo, iniciativa legislativa e consultas populares. Benevides (2007a, p. 5) julgou importante deixar claro, no entanto, que:

[...] a participação cidadã em entidades da sociedade civil não significa aceitar a diminuição do papel do Estado – este continua sendo o grande responsável pelo desenvolvimento nacional com a garantia efetiva dos direitos dos cidadãos. O êxito eventual de algumas parcerias, de obras do chamado “terceiro setor”, não pode obscurecer essa realidade. É dos poderes públicos que devem ser cobradas, por exemplo, as novas propostas de cidadania social, como os programas de renda mínima, de bolsa-escola, de banco do povo, de polícia comunitária, de saúde pública, de política agrária etc.

Não se trata, portanto, de eliminar a responsabilidade do Estado em relação à implementação de políticas sociais, mas sim de criar consciência de que numa democracia os cidadãos não são apenas titulares de direitos e deveres já estabelecidos. Para além dessa premissa, existe, em aberto, a possibilidade de expansão, de criação de novos direitos, de novos espaços, de novos mecanismos.

Chauí (1984) afirma que a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, e molda-se por meio de espaços sociais de lutas (como movimentos sociais, sindicais e populares), e por meio da definição de instituições permanentes para a expressão política (como partidos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular). Como exemplo de mecanismos de participação, cita conselhos, orçamento participativo, consultas populares – referendos e plebiscitos – e a prática da iniciativa popular legislativa.

A expansão da cidadania ativa implica, além de uma ação efetiva dos poderes públicos e da pressão popular, num tipo de mudança cultural, no sentido de se alterarem as mentalidades marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos e pela não aceitação da diferença. Segundo Kreisberg (1992, p. 121), o pleno exercício da cidadania “[...] é um processo através do qual as pessoas e/ou as comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida”.

Nessa perspectiva é que caminha a educação em direitos humanos, tornando os cidadãos e cidadãs sujeitos de sua própria destinação histórica, como coloca Freire (1974). Essa educação para o pleno exercício da cidadania segue rumos que levam os(as) estudantes a

como o lugar no mundo comum do aparecimento e da visibilidade e, por conseguinte, da política: um espaço reconhecido de opinião e de ação. Enquanto a esfera pública é o espaço da palavra e da ação, onde ocorre o agir conjunto, a existência do **nós** e a manifestação da política, a esfera privada é o reino das necessidades do homem enquanto ser que precisa sobreviver, enquanto ser que possui necessidades.

refletirem criticamente sobre sua participação na sociedade como um todo. Assim, a escola e as Instituições de Ensino Superior podem e devem ser, entre outras instituições, propulsoras da consciência política e, a partir daí, de um projeto alternativo de combate à ideologia dominante, visando à criação de espaços de formação de sujeitos de direitos e à construção de uma cidadania concebida como o **direito a ter direitos**, recorrendo a Arendt (1979).

A educação em direitos humanos requer que cada grupo ou seguimento coletivo de uma dada sociedade esteja capacitado para “[...] dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessária para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica.” (MEINTJES, 2007, p. 122).

A terceira parte deste capítulo, pois, aprofundará as discussões sobre a educação em direitos humanos, apresentando seus principais fundamentos e bases legais, aproximando-a de outro assunto bastante discutido na área da educação: educar para a cidadania. Antes, porém, é necessário que façamos uma breve reflexão sobre a democracia no tempo presente, sobretudo considerando-se a situação do Brasil.

1.2.1 Para onde caminha a democracia?

Diante da impostura de uma democracia eleitoral e autoritária que se perfila e de um presente assombrado por passados que insistem em não passar, é preciso mais do que nunca de que o desejo e os valores democráticos não abandonem nossas práticas nesses tempos sombrios que nos toca viver, pois, ilimitada como a democracia sem adjetivos é, devemos reinventá-la, estendê-la e aprofundá-la em diversos espaços concentrados de poder no Estado, no sistema político e no seio da sociedade civil. (GÓMEZ, 2019, p. 22).

Gómez (2019, p. 19) afirma que “há um consenso crescente entre os estudiosos da democracia liberal em relação à gravidade da crise que a atinge na atualidade e as ameaças que se projetam sobre sua supervivência”. Para o influente sociólogo espanhol Castells (2018), por exemplo, a emergência da direita ultraconservadora em muitos países está diretamente associada à crise da democracia liberal e suas formas de realização política.

Assim como define Castells (2018), o mundo se vê diante de uma ruptura do vínculo subjetivo entre cidadãos e representantes eleitos, e sem esse vínculo não há como a democracia representativa sobreviver a longo prazo. O autor denominou essa ruptura de crise de legitimidade, revelada pelo sentimento compartilhado pela maioria de que os governantes não representam os governados.

Em pequeno artigo publicado na *Revista Nuevamerica*, Sacavino (2019) apresenta resultados de uma pesquisa,²⁰ realizada em meados do ano de 2019 no Brasil, que buscou identificar o que pensam os brasileiros sobre a democracia no país. Dentre os resultados, apareceu uma forte insatisfação com o sistema democrático, desconfiança sobre a efetividade desse tipo de governo e aumento de perfis conservadores que apoiariam um possível golpe militar. Fica claro, portanto, que a crise de legitimidade está em curso no Brasil, assim como em outros países da América e do continente Europeu.

Ocorre que essa crise, de acordo com Gómez (2019), é um fenômeno de alcance mundial, que tem afetado democracias antigas e mais recentes, embora apresente variações de acordo com os diferentes contextos históricos de cada país. Por toda parte do mundo onde a democracia liberal é o modelo político predominante, é fácil encontrar cidadãos desacreditados, com um ceticismo cada vez maior em relação a governantes, a partidos políticos e até mesmo ao verdadeiro sentido da democracia. A face mais aparente da crise é o fato de que muitos cidadãos têm compartilhado da ideia de que os governantes fizeram da política uma profissão e por meio da política constituíram uma classe de pessoas privilegiadas que defendem interesses próprios. Nas palavras de Castells (2018, p. 10):

A política se profissionaliza, e os políticos se tornam um grupo social que defende seus interesses comuns acima dos interesses daqueles que eles dizem representar: forma-se uma classe política, que, com honrosas exceções, transcende ideologias e cuida de seu oligopólio.

Em consequência dessa profunda crise de legitimidade política do modelo de democracia liberal – em que ficaram evidentes as promessas nunca cumpridas de bem-estar social, justiça e dignidade – em todo o mundo têm surgido amplas mobilizações sociais de protesto reivindicando a soberania popular perdida, mas o que se vê como ação predominante é a ascensão de uma onda ultraconservadora que ameaça a ideia de Estado Democrático de Direito. No Brasil, assistimos a alguns atos antidemocráticos desde a grande greve dos caminhoneiros do ano de 2018, quando alguns manifestantes pediram explicitamente por intervenção militar, e, no ano de 2022, as manifestações e até mesmo atentados contra a democracia se intensificaram, tendo em vista que o candidato eleito Luiz Inácio Lula da Silva venceu o ex-presidente Jair Bolsonaro nas urnas eletrônicas.

²⁰ A pesquisa foi realizada entre janeiro e março do ano de 2019, pelo *Barômetro das Américas (Lapop)*, promovido pela Universidade de Vanderbilt – Estados Unidos. O Barômetro apresentou os resultados da pesquisa no mês de junho de 2019. Foram entrevistados 1.498 brasileiros em cidades de todo o país. O estudo contou com a parceria da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e as entrevistas foram feitas pelo Ibope. A margem de erro é de 2,5 pontos percentuais.

Diante da ruptura do vínculo subjetivo entre representantes e representados, grupos de esquerda – que propõem formas alternativas de realização política – buscam impedir o colapso, mas grupos conservadores de direita também entram em cena, com a defesa de ideais misóginos, xenofóbicos, homofóbicos, racistas, entre outros posicionamentos preconceituosos e excludentes.

A conjuntura do ano de 2022 no Brasil e em outras partes do mundo aponta para o que Castells (2018) denominou política do medo: o medo da violência generalizada leva ao desejo de que haja intervenção militar por parte do Estado; o medo/rejeição ao multiculturalismo e à imigração acarreta a busca por proteção nas ideias de nação forte e de comunidade identitária; o medo de uma situação de barbárie ocasionada por corrupção induz a valorizar discursos de ruptura, de mudanças pautadas na moralidade. A política do medo ocasiona, portanto, a busca por novos atores políticos nos quais seja possível crer, políticos esses que não façam parte da ordem vigente:

Em todas as sociedades, os setores sociais mais vulneráveis são os que reagem, movidos pelo medo, a mais poderosa das emoções, e se mobilizam em torno daqueles que dizem aquilo que o discurso das elites não lhes permite dizer. Daqueles que, sem rodeios, articulam um discurso xenófobo e racista. Daqueles que apelam para a força do Estado como forma de resolver as ameaças. Daqueles que simplificam os problemas mediante a oposição entre o em cima e o embaixo. E daqueles que denunciam a corrupção imperante em todo canto, embora em muitos casos eles e elas façam parte dessa mesma corrupção. (CASTELLS, 2018, p. 29).

Dessa forma, a crise de legitimidade leva muitas pessoas a desejar o retrocesso, defendendo ideias como a da superioridade de uma raça sobre a outra, de família patriarcal como modelo a ser seguido e de Deus como fundamento para as ações do Estado. Para muitos, uma nova legitimidade pode surgir seguindo-se a lógica da oposição: rejeita-se o estado geral das coisas e projeta-se a esperança em promessas de salvação.

A raiz da crise de legitimidade pela qual passa a democracia liberal está na forma como o capital enfrenta a sua crise estrutural, como colocam Castells (2018) e Frigotto (2019a). Em momentos de crise, as sociedades capitalistas eliminam direitos, retomam políticas de expropriação e contêm a pobreza por meio da violência. Uma breve visita à história da sociedade brasileira põe esse fato em evidência. Como explicou Frigotto em entrevista a Hermida e Lira (2020, p. 4), carregamos um DNA colonizador, escravocrata e que “[...] optou não por construir uma nação autônoma e soberana, mas um país de capitalismo dependente. Este se expressa pela abismal concentração de propriedade [...], de capital e riqueza, e manutenção e ampliação da pobreza e miséria”.

Assim, a história do Brasil deixa claro o motivo pelo qual aconteceram golpes e/ou ditaduras no país em vezes em que a classe trabalhadora conquistou direitos sociais e foi

possível vislumbrar uma ordem alternativa de fazer política. Bittar (2018, p. 23, grifo do autor) afirma, nessa direção, que na sociedade brasileira coexistem duas realidades diferentes: “uma realidade brasileira **moderna** (urbana, trabalhadora, ecológica, democrática, igualitária, liberal e da cidadania)”, e outra realidade “[...] **antiga** (latifundiária, escravista, monocultora, hierárquica, conservadora, machista e negadora de direitos)”.

Outra questão soma-se a essa herança brasileira excludente, acentuando a crise de legitimidade política e viabilizando a emergência de ideologias ultraconservadoras no país: como apontam estudos do Professor Politólogo mexicano Avendaño (2019), nas últimas décadas a democracia na América Latina em geral deixou de ser uma variável independente e tornou-se uma variável dependente. Ele explica que a América Latina é a região mais violenta e desigual do mundo, por isso, cada vez mais latino-americanos estão passando a apoiar partidos que lhes prometem trabalhar pela segurança dos cidadãos, mesmo que isso implique acabar com alguns direitos (inclusive direitos de liberdade). A democracia passa a ser relativizada e é crescente o apoio ao Estado totalitarista.

A desigualdade, por sua vez, nas palavras de Avendaño (2019, p. 9), “[...] criou um ressentimento social agudo naqueles que perderam com o neoliberalismo. O mal-estar social aumentou e se transformou em muitos conflitos”. As vítimas das consequências devastadoras do neoliberalismo passaram a não acreditar no diálogo – ferramenta indispensável da democracia – e o desconforto social levou-as a preferir a falácia dos discursos conservadores populistas²¹ que prometem mudanças, sobretudo em meio ao forte impacto moral causado pelos escândalos de corrupção em vários países.

Rancière (2014) debate o que chama de “novo ódio à democracia”. Para tal filósofo, o ódio à democracia não é novidade e, inclusive, é tão antigo quanto o surgimento desse sistema político. Mas, esse novo ódio à democracia é mais perturbador que aqueles já conhecidos – como o que exprime simpatia ao totalitarismo –, pelo motivo de que se resume à seguinte tese: “só existe uma democracia boa: a que reprime a catástrofe da civilização democrática.” (p. 11). Os porta-vozes desse novo ódio à democracia habitam países que se declaram Estados democráticos e não consideram que a democracia é uma forma de governo corrompido. Ao contrário, esses porta-vozes não voltam suas críticas às instituições democráticas, nem propõem medidas para restringir o suposto poder do povo. Para os que perfilam o novo ódio à democracia, o povo e seus costumes é que são o problema: o governo democrático é mau

²¹ Para saber mais sobre o assunto, consultar: CHAUI, M. S. Sobre Populismo no Brasil. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 32, p. 54-74. 2018b.

“quando se deixa corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todas as diferenças sejam respeitadas.” (p. 10).

Em outras palavras, em nome dos bons costumes, da propriedade privada, da sociedade tradicional e da proteção à honra dos homens de bem, muitas pessoas destilam ódio àquela democracia que Rancière (2014, p. 9) denominou **democracia real**. Essa democracia real se opõe ao sistema formal e se identifica com a encarnação dos ideais de liberdade e igualdade nas formas de vida material e na experiência sensível dos seres humanos em sociedade. Para os porta-vozes do novo ódio à democracia, esse sistema político é ruim e perigoso quando se torna real demais, ou seja, quando o povo passa a se preocupar demais com as minorias.

Fazendo alusão às palavras de Winston Churchill²², podemos afirmar que a democracia pode sim ser vista por muitos como a pior forma de governo, mas continua sendo melhor que os autoritarismos e as ditaduras. Se as sociedades tomassem consciência de que a defesa do fortalecimento da democracia é o melhor caminho – e concebessem a democracia como uma variável independente –, descobririam aquilo que Avendaño afirmou em entrevista:

A democracia e as mediações democráticas são o caminho para pacificar um país ou uma sociedade, para enfrentar a violência. Isso nos leva a pensar em democratizar as polícias, sobretudo os policiais locais. Leva a fazer a polícia mais próxima, com uma visão de segurança humana que possui, no cerne, a defesa dos direitos humanos. O mesmo acontece com a desigualdade. A democracia deve ser o mecanismo que serve para fechar as brechas salariais, cortar as políticas fiscais que privilegiam a oligarquia, deve servir para dinamizar políticas públicas de governos locais de inclusão, para fazer da terra e do solo um uso democrático e não patrimonial. Nesse sentido, a democracia é uma variável independente. Isto é, uma ferramenta social e política para enfrentar a violência e a desigualdade. Não é, portanto, para ser castigada nem sacrificada por ser violenta e injusta. (AVENDAÑO, 2019, p. 7).

Convém trazer para este texto, também, a reflexão de Severo (2019, grifo nosso) sobre a corrupção:

O que muda, nos períodos democráticos, em relação àqueles de autoritarismo declarado, é o pacto de silêncio acerca das verdadeiras regras do jogo. Em uma sociedade capitalista, não há liberdade para os reféns do capital. Não há direitos sociais, senão dentro de limites mínimos que permitam a perpetuação da exploração. Sequer os direitos liberais são respeitados. **A corrupção é combatida quando interessa a quem detém o poder e ao mesmo tempo é ignorada ou mesmo incentivada em atitudes como aquelas em que há omissão de ganhos para evitar pagamento de impostos.** Nesse contexto, a democracia revela-se como a possibilidade de exigir que o Estado garanta o exercício dos direitos e que os agentes públicos respeitem as regras jurídicas. Esse pacto de tolerância promove uma

²² Churchill, político conservador e estadista britânico, proferiu as seguintes palavras na Câmara dos Comuns, em 11 de novembro de 1947: “A democracia é a pior forma de governo, à exceção de todos os outros já experimentados ao longo da história”. A frase foi amplamente divulgada desde então, por isso é conhecida por pessoas de diversos países.

diferença vital, para um número expressivo de pessoas. Por isso, sua ruptura é algo grave, especialmente em países de grande desigualdade social, como o nosso.

Vê-se, portanto, que se são encontradas imperfeições na democracia, em outras formas de governo essas imperfeições não só existem como são escondidas da sociedade, principalmente por meio do cerceamento da liberdade de imprensa e de expressão. Além disso, as imperfeições apontadas por opositores a respeito da democracia ligam-se à concepção de democracia liberal, e não a democracias alternativas pautadas no princípio de participação.

Apesar de estarmos avançando para caminhos históricos sombrios, um certo otimismo não nos parece injustificável. Finalizaremos este texto, pois, destacando duas premissas: 1) a resistência é necessária e possível quando leva-se em consideração o princípio de coletividade; 2) a educação, quando orientada pela perspectiva crítica e pelos direitos humanos, forma para o exercício da cidadania ativa e pode acarretar grandes transformações.

Para discutir essa primeira premissa, mencionamos um trecho de Carbonari (2017, p. 179), em que o autor assim se expressa: “no abandono do caminho que se faz ao caminhar, a presença do/a outro/a, seu apoio e cuidado, é condição para não soçobrar, não sucumbir, não parar de caminhar. Por isso, lampejos aparecem como retratos, como rostos, como sujeitos”. Sem dúvidas, é preciso que haja resistência diante dessa crise de legitimidade que ameaça a manutenção da forma de governo democrática e afasta da realidade, cada vez mais, o ideal de democracia participativa. Mas como resistir sem a presença do(a) outro(a)? Ou melhor dizendo, sem a presença de outros (no plural)? Diante de um Estado que usa de violência para tentar conter a própria violência, não se pode pensar em luta/resistência desvinculando-a da ideia de coletividade.

Da movimentação de vários sujeitos de direitos unidos por um objetivo em comum é que surgirão alternativas para transformações concretas, geradoras de uma nova racionalidade. Citamos Frigotto (2019a, p. 27) para reforçar essa ideia: “a estratégia dos governos de extrema direita é o de gerar medo. O medo é o maior antídoto à política. Como se perde o medo? No coletivo, na discussão, na unidade”. “O renascer das cinzas só tem saída pela unidade e luta coletiva das forças de esquerda que atuam em partidos políticos, movimentos sociais do campo e da cidade, instituições científicas e culturais.” (FRIGOTTO, 2019b, p. 53). Nesse sentido, cabe à esquerda o desafio de encontrar em seus posicionamentos diversos uma unidade forte, uma causa em comum que permita aceitar (e não anular) as divergências internas e lutar em coletividade por dias melhores.

Com relação à segunda premissa, cabe ressaltar, assim como fizeram Adams e Pfeifer (2019, p. 257), que “não significa pensar a educação de um ponto de vista salvacionista, mas considerá-la como um dos elementos engendrados no processo de construção de uma nova sociabilidade, pautada na dignidade humana ampla e irrestrita”. Nesse mesmo sentido, Freire (2000, p. 67) pontuou o seguinte ao escrever sua Terceira Carta Pedagógica: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Assim, não se trata de conceber a educação (especialmente a educação em direitos humanos) como a única saída possível para os problemas atuais, mas sim como uma das saídas possíveis.

Sabe-se que há diferentes concepções de educação, tensionadas pela disputa entre classes sociais. A educação pode, pois, ser utilizada como instrumento de poder e manutenção da agenda dominante (educação para reprodução), ou como esfera promotora de transformação na sociedade. Enquanto instrumento de reprodução da sociedade, a educação é não-crítica, isto é, tem como finalidade principal a adaptação do sujeito à sociedade, tal qual ela se apresenta. Já a educação como instrumento de transformação da sociedade refere-se à educação crítica, àquela que tem como finalidade principal a instrumentalização dos sujeitos para que esses exerçam uma prática social crítica e transformadora (LIBÂNEO, 1986; LUCKESI, 1993; SAVIANI, 1983).

A educação em direitos humanos faz parte da concepção crítica de educação, que busca superar a ordem dominante desigual, instrumentalizando e formando sujeitos de direitos que podem exercer uma cidadania ativa, em defesa da democracia participativa. Orlandi (2007, p. 307) comenta a importância dessa educação baseada no princípio de dignidade humana:

Não se ensinam os Direitos, diríamos, mas podemos criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos de evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que desrespeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho, etc., etc., etc. Pois este é o cotidiano de uma formação social burguesa. Como viver nela e, ao mesmo tempo, ter condições de não identificar-se com a segregação que ela cria? Penso que a educação é capaz de produzir este espaço em que os sujeitos possam se significar politicamente, de modo que tanto os sujeitos como os sentidos sejam não mera reprodução, mas transformação, resistência, ruptura.

Cabe deixar claro que não tivemos a intenção de apresentar soluções aos problemas da democracia, até porque, como Bobbio (2000, p. 38) adverte, “[...] o problema das relações entre liberalismo e democracia torna-se muito complexo, tendo já dado lugar, e há motivos para crer que continuará a dar lugar, a debates inconclusivos”. Pretendemos, no entanto, possibilitar que a chama da esperança se mantenha acesa, e é nesse sentido que aprofundaremos, nas próximas páginas, a discussão sobre a educação em direitos humanos.

Como afirmou Avendaño (2019, p. 9, grifo nosso): “reverter uma tendência não é fácil, mas a história da humanidade foi constituída de sonhos, utopias e resistências. **A desilusão diante da democracia e da política deve ser enfrentada com educação**”.

1.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: formação para o exercício da cidadania ativa

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB), cita a formação para a cidadania logo em seu segundo artigo, ao explicitar os princípios e fins da educação nacional:

Art. 2º 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996a).

O exercício da cidadania também é citado pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), como parte do texto sobre competências gerais docentes: é preciso que os(as) professores(as) façam “[...]escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019).

Muitas outras legislações e políticas públicas referentes à educação básica e à educação superior mencionam a formação para a cidadania. Quais caminhos, porém, pode-se trilhar para que essa formação seja efetiva e condizente com a concepção de cidadania ativa? A partir desse questionamento, discutiremos, a seguir, as bases da educação em direitos humanos, apresentando sua trajetória histórica e principais fundamentos teóricos. Além disso, abordaremos nesta seção os marcos normativos que melhor auxiliam na compreensão das perspectivas que a educação em direitos humanos tem adquirido, por iniciativa do Estado e da ordem internacional.

1.3.1 Contexto histórico

Piovesan e Fachin (2017, p. 33) afirmam o seguinte: “a educação em Direitos Humanos nasce orientada à mudança estrutural e ao compromisso com a salvaguarda da dignidade humana e com a prevenção do sofrimento humano”. Nesse sentido, a história de surgimento da educação em direitos humanos (EDH) acompanha a história de luta e

resistência de movimentos sociais que buscam a afirmação de uma cultura cidadã dos direitos humanos.

A EDH emergiu com o objetivo de apoiar ações coletivas em sociedade, em prol da democracia e contra a violência, a injustiça social, o preconceito e a discriminação. Para Sime (1994, p. 88), a educação em direitos humanos nasce herdando da educação popular “[...] uma vocação explícita para construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares”.

A perspectiva de uma educação para os direitos humanos surgiu no período pós-Segunda Grande Guerra, vinculada à proclamação da DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos (MARINHO, 2012). O vigésimo sexto artigo da DUDH estabelece o direito à educação, ressaltando que esta deve orientar-se “[...] no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.” (ONU, 1948). Nas palavras de Melo (1998, p. 35), a partir da Declaração Universal, pois, “[...] se visualiza oficialmente a educação como instrumento privilegiado da difusão e aplicação desses direitos e se estende sua importância no mundo da escola”.

Para Fortes (2010, p. 7), “o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos já chamava a atenção para a necessidade de que os indivíduos e entidades se esforcem pela Educação em Direitos Humanos [...]”. Portanto, pode-se dizer que a EDH surgiu, na ordem internacional, juntamente com o processo de internacionalização dos DH.

De acordo com Candau (2007), a EDH recebeu especial relevância no Brasil e em toda a América Latina a partir da década de 1980, período em que muitos países estavam perto de recuperar a democracia, após anos de repressão política. Viola (2010, p. 15) reforça que o tema da EDH é recente na história brasileira: “surge durante o processo de redemocratização, que marca os anos 1980, com a ousada proposta de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos”.

Basombrío (1991, p. 33) sintetizou da seguinte maneira o processo histórico vivenciado pela América Latina no que diz respeito à EDH:

A educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80.

Concordamos com Silva e Tavares (2013, p. 50, grifo nosso) quanto à seguinte argumentação:

Tratar da Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade. Compreendemos que, por meio da educação, nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres.

Portanto, apresentaremos estudos de Monteiro (2005) sobre a trajetória histórica da EDH no Brasil. Apesar da dificuldade em encontrar registros, Monteiro (2005) realizou um levantamento de experiências de EDH no país, que foram divididas em quatro fases.

A primeira delas, que corresponde às décadas de 1960 a 1970, não se configura exatamente como um conjunto de experiências de EDH. O autoritarismo do período da ditadura civil-militar inviabilizava mudanças no sistema educacional, por isso, de acordo também com Sacavino (2008), inexistiam nessa primeira fase debates acerca de metodologias, fundamentos teóricos e experiências práticas que pudessem ser caracterizadas como uma educação voltada para os direitos humanos. No entanto, essa fase faz parte dos estudos de Monteiro (2005) por corresponder a um período em que discussões restritas, realizadas às escondidas, já existiam como um ponto de partida para que nos anos posteriores a EDH pudesse ser tema de discussões abertas. Nessa primeira fase, as ações ainda tímidas de EDH não se dissociaram das lutas gerais da sociedade brasileira, conforme comentam Zenaide e Viola (2019, p. 92), principalmente porque, nesse período, “[...] as liberdades estavam caçadas com a vigência de 10 anos do Ato Institucional nº 5 (1968-1985)”.

A segunda fase identificada por Monteiro (2005) corresponde aos anos de 1980, período caracterizado pela redemocratização do Brasil e da América Latina. A partir dessa década foram realizados seminários para discutir a necessidade de confecção de material de divulgação e informação sobre os direitos humanos na língua portuguesa, bem como da criação de uma rede de educação em direitos humanos no país. Além disso, organizações não-governamentais promoveram os primeiros encontros, oficinas, mesas-redondas e cursos para discutir a temática.

A década de 1990, que teve como marco a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), corresponde à terceira fase da trajetória histórica da EDH. Nessa época também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documentos que representam um grande avanço, conforme aponta Candau (2003).

A quarta e última fase demarcada por Monteiro (2005) foi denominada de profissionalização e valorização da EDH. De acordo com a autora, é difícil delimitar uma data na qual essa fase teve início, mas é possível afirmar que se trata de uma época em que surgiram iniciativas conjuntas da sociedade civil e do governo federal em prol de uma educação voltada para os direitos humanos. Zenaide (2010, p. 69, grifo nosso) resumiu o protagonismo da universidade pública nessa quarta fase da seguinte maneira:

Foi da capacidade de escuta e identificação ativa da universidade pública em solidarizar-se e engajar-se com processos coletivos de mobilização e organização social, de resistência e democratização da sociedade como um todo, que foram sendo gestadas experiências históricas de promoção e defesa dos direitos humanos. Se nos anos 1960, começamos a ensaiar a aproximação com os movimentos sociais, com a ditadura militar tivemos que aprender a **resistir e intervir** de modo que nas décadas de 1970 e 1980, aprendemos a **educar em direitos humanos** junto com os trabalhadores rurais, os movimentos populares, o movimento pela anistia, o movimento feminista, os movimentos populares, o movimento de direitos humanos, os movimentos pela defesa da educação, o movimento sanitarista, dentre outros. Nos anos 1990, **expandimos para as esferas públicas da cidadania**, intervindo, capacitando e avaliando os avanços nas políticas públicas.

Sacavino (2000) também destaca o papel que as universidades públicas desempenharam ao longo do tempo, como propulsoras de estratégias de EDH. Podemos citar as seguintes iniciativas, que se destacam por serem pioneiras: a criação da Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (1994); a instalação da Cátedra Unesco da Educação pela Paz, os Direitos Humanos, a Democracia e a Tolerância – pela Universidade de São Paulo – USP, em 1996; a criação, também em 1996, do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP); a implementação, entre os anos 2000 e 2010, de disciplinas sobre a EDH nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a fundação, no ano de 2003, da Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP); o surgimento, em 2007, do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH) da UNESP; e o surgimento da Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH), em 2008.

Tais iniciativas, conforme destaca Monteiro (2005), representam o aumento da preocupação nacional em desenvolver propostas educativas visando à promoção e defesa dos direitos humanos, a partir da década de 1990.

Pode-se dizer que a trajetória histórica da EDH no Brasil, marcada por desventuras e conquistas, envolve acontecimentos que possibilitaram à sociedade brasileira experimentar expressivas participações e mobilizações sociais, especialmente no período de ditadura civil-militar. A EDH assume na história brasileira o caráter político-pedagógico-reivindicatório dos

movimentos contra as violências e opressões exercidas por regimes totalitários, conforme os escritos de Dallari (2007) e Zenaide (2010).

Avançando para o próximo tema deste texto (fundamentos teóricos da educação em direitos humanos), mencionamos a ideia trazida por Paulo Freire, de que:

[...] 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).

É nesse sentido que caminha a educação em direitos humanos: como instrumento dialógico na construção de uma cultura de direitos humanos e como alternativa de luta frente ao individualismo e à injustiça social.

1.3.2 Fundamentos teóricos

[...] a perspectiva de educação em direitos humanos que defendemos, é esta, de uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção. Uma sociedade em que a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora, mantenedora da curiosidade, por isso mesmo uma educação que, tanto quanto possível, vai preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate. (FREIRE, 1991, p. 56).

A temática da educação em direitos humanos é polissêmica, pois, como menciona Silva (2010, p. 47), “[...] permite várias concepções e intencionalidades”²³. Essa polissemia abre a necessidade – principalmente para os(as) pesquisadores(as) – de deixar claro qual o posicionamento teórico adotado. Por isso, ressaltamos que nesta tese utilizamos como referencial teórico produções que concebem a educação em direitos humanos numa perspectiva histórico-crítica, por considerá-la, assim como Candau *et al.* (2013), orientada à afirmação da democracia e à construção de uma cultura de direitos humanos que contemple todos os âmbitos e atores sociais. Ressaltamos, ainda, que nossa perspectiva teórica concebe as principais políticas públicas de EDH como essenciais para que haja um entendimento em comum sobre a temática. Em outras palavras, consideramos que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em

²³ Indicamos os seguintes textos para saber mais sobre a polissemia da temática: CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Joao Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412; FLOWERS, N. Como definir Direitos Humanos em Educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Org.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p. 59-76.

Direitos Humanos (DNEDH) devem balizar e equalizar as concepções acerca da EDH no Brasil.

Em defesa do PNEDH, Carbonari (2011) entende a educação em direitos humanos como um processo multidimensional e sistemático, que:

[...] se traduz na perspectiva da apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, da afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, da formação de uma consciência cidadã, do desenvolvimento de processos metodológicos participativos, do fortalecimento de práticas individuais e sociais. (CARBONARI, 2011, p. 121).

O PNEDH também é defendido por Silva (2010), que enfatiza o seguinte: a concepção de EDH presente em tal documento vai além da mera contextualização e explicação das diversas variáveis inerentes à educação (aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos). O documento, sobretudo, converge para uma pedagogia libertadora, na medida em que orienta a apreensão de conteúdos sobre a história, sobre as conquistas e violações de direitos, sobre os pactos, legislações e acordos. Além da apreensão de conteúdos, a autora destaca que a educação em direitos humanos, sob a ótica do PNEDH, pauta-se no conceito de cidadania ativa, e trabalha com valores e comportamentos éticos que devem ser vivenciados cotidianamente.

De acordo com Sime (1991), a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana considerando três princípios: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração e pedagogia das convicções. A pedagogia da indignação é aquela que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de violência e opressão, ao invés de consentir. A pedagogia da admiração é aquela que permite a partilha da alegria de viver e de verificar mudanças individuais e coletivas em sociedade. Por último, a pedagogia das convicções toma como eixo central a vida cotidiana e promove convicções como a vida, a justiça, a esperança, a liberdade, a criticidade, dentre outros valores.

Ao abordar esse eixo central, ou seja, a vida cotidiana, parte-se do princípio de que a concretização dos direitos humanos, na prática, não é um processo simples, nem natural. Por isso, para que a educação favoreça a afirmação de uma cultura dos direitos humanos, bem como processos de democratização e justiça social, é preciso que as premissas da DUDH sejam vivenciadas cotidianamente. Conforme expressa Candau *et al.* (2003, p. 115), a educação em direitos humanos precisa “[...] trabalhar permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. [...] Ir progressivamente ampliando o olhar sobre a vida cotidiana e ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade.”

É a partir, pois, de um movimento educativo contínuo e gradativo, vivenciado cotidianamente, que é possível que os educandos e educandas venham a exercer sua cidadania plena, carreguem princípios axiológicos inerentes à construção de uma sociedade justa e solidária e gozem, de fato, de sua dignidade humana. O princípio de vida cotidiana é referência, também, para Aquino e Araújo (2001), Horta (2000) e Sacavino (2000).

Crítica ao modelo econômico neoliberal, Sacavino (2000, 2016) destaca três elementos que representam a educação em direitos humanos. O primeiro deles, a chamada educação para o nunca mais, refere-se à necessidade do resgate histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em políticas públicas importantes. Refere-se, também, à necessidade de cultivar a memória quanto aos acontecimentos marcados por violência, opressão e outras violações de direitos humanos. O segundo elemento é o desenvolvimento de metodologias voltadas à formação de sujeitos de direitos e atores sociais – ação referente ao exercício da cidadania plena. O terceiro elemento, por sua vez, trata da promoção do empoderamento²⁴, ou seja, do ato de possibilitar que os povos (principalmente os subalternizados, que historicamente não tiveram vez e voz em sociedade) sejam atores sociais que mantêm participação ativa na sociedade civil. Em suma, três eixos são necessários para que a EDH esteja de acordo com a construção democrática: é preciso “fazer memória, tecer cidadania e fortalecer identidades [...]” (SACAVINO, 2016, p. 37).

Nessa mesma direção, Candau (2007) afirma que existem três dimensões fundamentais para a EDH: a primeira diz respeito à formação de sujeitos de direitos; a segunda refere-se ao empoderamento; e a terceira diz respeito aos processos de transformação necessários para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Esta última dimensão abrange justamente a educação para o nunca mais, pois é preciso que resgatemos a memória histórica e rompamos a cultura do silêncio e da impunidade para que ocorram mudanças efetivas. Nas palavras da autora:

Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas. Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos. (CANDAU, 2007, p. 405).

Quando mencionamos que a EDH pode proporcionar mudanças/transformações estruturais na sociedade, referimo-nos, sobretudo, ao empoderamento dos sujeitos oprimidos,

²⁴ Tem-se multiplicado o emprego do conceito de empoderamento em vários campos do conhecimento (como na administração e na economia, por exemplo), mas cabe ressaltar que as origens radicais desse conceito encontram-se na práxis do Movimento Feminista e carregam o significado de que cada sujeito deve ser autor e ter domínio sobre sua própria vida. Nesta tese, empregamos o conceito de empoderamento considerando-se essas raízes do Movimento Feminista.

que nos remete à expressão criada por Freire (1974): seres para si. Os homens e as mulheres oprimidos e oprimidas desenvolvem-se e são capazes de desenvolver a sociedade (levando-a a ser sociedade livre, e não alienada) quando são conscientizados criticamente e quando conseguem superar a contradição em que vivem, assumindo suas histórias como sujeitos autobiográficos. Esse processo de empoderamento é, ao mesmo tempo, coletivo e individual: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1974, p. 32).

Candau *et al.* (2013, p. 39) apresentam a seguinte definição para empoderamento, com a qual concordamos:

[...] um processo que procura potencializar grupos ou pessoas que têm menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação à vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. O empoderamento tem duas dimensões básicas intimamente ligadas uma à outra: a pessoal e a social. Não é algo que possa ser feito a alguém por outra pessoa ou grupo. Quando ocorrem mudanças na autoconsciência e na autopercepção, podem ser mobilizadas energias e dinamismos que favorecem transformações explosivamente criativas e libertadoras.

Essa visão emancipatória vai ao encontro do debate levantado por Kleba e Wendausen (2009), o qual concebe empoderamento como um processo dinâmico – envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e de condutas – que se apresenta a partir de dimensões da vida social em três níveis: psicológico ou individual, grupal ou organizacional e estrutural ou político. O empoderamento pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos, com aumento da autonomia e da liberdade. O nível grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, promovendo o sentimento de pertencimento, práticas solidárias e de reciprocidade. O empoderamento estrutural favorece e viabiliza o engajamento, a responsabilização e a participação social na perspectiva da cidadania.

Para Affonso e Sedrez (2011, p. 9-10), educar em direitos humanos significa educar para a cidadania, fazendo com que as pessoas tornem-se conscientes de seu protagonismo, enquanto cidadãos ativos. A EDH pode ser trabalhada, então, a partir “[...] de um processo de sensibilização e formação da consciência crítica para e em direitos humanos, tendo como foco principal a formação de uma cultura democrática e participativa”.

Nesse mesmo sentido, Viola, Barreira e Pires (2011) compreendem a EDH como formação para a cidadania, entendendo que essa forma de educar reconhece que os(as) educandos(as) são sujeitos de direitos que constroem sua autonomia.

Em face de tais considerações teóricas, resta esclarecer de que maneira a formação cidadã pode ocorrer, contribuindo para com o fortalecimento da democracia: formar sujeitos de direitos é o processo chave da formação cidadã, segundo as premissas da EDH.

Do ponto de vista jurídico, conforme afirma Sacavino (2012), se entende por sujeito de direitos a pessoa susceptível de direitos e obrigações. Isso significa que, juridicamente, se atribui aos sujeitos a faculdade de adquirir e de exercer direitos e, também, de assumir e cumprir obrigações. Diante dessa concepção (e considerando-se o texto do primeiro artigo da DUDH, ou seja, a afirmação de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos), poderíamos concluir que todas as pessoas são sujeitos de direitos.

Contudo, essa concepção não é suficiente em contextos sociais excludentes como o do Brasil e da maioria dos países da América Latina, aonde os direitos muitas vezes são validados somente para as classes dominantes, restando à classe trabalhadora concessões feitas pelo Estado. As pessoas precisam receber formação para que possam, de fato, serem denominadas sujeitos de direitos.

Essa formação, segundo Candau *et al.* (2013), implica em quatro movimentos que devem ser desenvolvidos por diversos setores da sociedade (sobretudo pela educação formal): o primeiro movimento supõe saber/conhecer direitos, isto é, supõe conhecer a dimensão histórico-crítica da conquista de direitos, bem como conhecer declarações e documentos; o segundo movimento implica no desenvolvimento de uma autoestima positiva, aceitar-se como é, assumir-se em sua individualidade e reconhecer-se como ator social; o terceiro movimento refere-se à promoção da capacidade argumentativa, para que os cidadãos e cidadãs saibam defender os próprios direitos e os direitos do outro; o quarto e último movimento diz respeito a ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a), aquele(a) que participa com intensidade da política local e nacional.

A formação para a cidadania (ativa) requer, pois, “[...] um trabalho coletivo e participativo que perpassa, de forma explícita, todos os conteúdos, articulando teoria e prática da realidade social, cultural, econômica e política” (SILVA; TAVARES, 2011, p. 4).

Benevides (2001, 2007b) conceituou a educação em direitos humanos destacando que esta serve à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência cotidiana de valores essenciais, tais como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. A formação desta cultura, para a autora, significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais supracitados – os quais devem transformar-se em práticas. Nessa perspectiva, a EDH possui três aspectos norteadores: o primeiro diz respeito à natureza permanente, continuada e global; o segundo volta-se para a mudança; já o terceiro aspecto refere-se aos valores, sob o argumento de que uma educação que se preocupa apenas com os conteúdos não promove transformações.

Conforme expressam Dias e Porto (2010), educar em direitos humanos implica em uma perspectiva axiológica direcionada para o objetivo concreto de redução e eliminação de todas as formas de desigualdade, discriminação e violência. Os principais valores a serem trabalhados pela EDH são, portanto, a liberdade, a igualdade e a solidariedade: aqueles orientados à afirmação da dignidade humana.

Candau (2007) realizou uma discussão acerca dos conceitos de igualdade e diferença, motivada por uma incoerência presente em muitos discursos: costuma-se afirmar os direitos humanos contemplando-se o valor de igualdade, mas ignora-se o tema do reconhecimento das diferenças. Essa estudiosa defende que reconhecer as diferenças é essencial, pois supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Algumas produções teóricas, segundo Candau (2007), assumem o posicionamento de que a construção da democracia deve colocar ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças. Outras, porém, defendem um multiculturalismo radical que exalta a diferença em detrimento da igualdade. Contudo, “[...] o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim, termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença.” (p. 400). É preciso que a questão da igualdade seja incluída em debates sobre a diversidade, da mesma forma que a diversidade não pode estar ausente em discussões que abordem o tema da igualdade. Não é conveniente, pois, opor igualdade à diferença, principalmente no que diz respeito à EDH:

De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. (CANDAU, 2007, p. 400).

Nesse mesmo sentido, Albuquerque, P. P. (2011) alerta que o conceito de igualdade perante a lei, embora seja um protocolo de suma importância, nem sempre foi sinônimo de sociedade democrática e igualitária. Assim, a EDH precisa ser compreendida como um meio para dar voz e visibilidade àqueles que sempre foram silenciados, de maneira que a igualdade legal seja pensada juntamente com o princípio da diferença. Nas palavras de Albuquerque, P. P. (2011, p. 99):

[...] pensar os direitos humanos implica ter presente o outro, na sua singularidade, na sua diferença, em termos de reciprocidade. Significa apropriar-se de um conjunto de informações no qual a crítica é método que permite identificar vozes: hegemônicas, progressistas, subalternas, marginalizadas, conformistas, transformadoras, contraditórias, desviantes, silenciosas, silenciadas, polêmicas.

No entendimento de Fernandes e Montrone (2009, p. 84):

[...] nessa busca precisamos uns dos outros. Precisamos nos aceitar como diferentes: tolerar, além de sermos solidários, porque só assim nos responsabilizaremos pelos direitos negados aos outros e lutaremos por maior justiça social, para que possamos viver em uma sociedade que prime pela liberdade, na qual os sujeitos opinem, criem, manifestem-se, exercendo sua humanidade sem nenhum tipo de discriminação [...]. A transformação de nossa sociedade em outra menos injusta e mais democrática depende de nossa participação: busca, abertura, engajamento, atuação social, que nos torna cada vez mais experientes e coerentes, a fim de transformar a realidade em que vivemos.

A relação dialética entre diferença e igualdade pressupõe pensar, também, sobre questões culturais, as quais são um reflexo marcante da sociedade contemporânea heterogênea. Akkari (2010), ao analisar a temática da diversidade cultural na escola, constatou que há países que optaram pelo termo multicultural e outros optaram por utilizar educação intercultural. O primeiro termo refere-se à focalização na necessidade do reconhecimento e a valorização das diferentes culturas, enquanto o segundo termo evidencia as interações, as trocas e as construções originadas do contato entre as culturas.

Dito isto, constata-se que tanto a abordagem multicultural quanto a intercultural sinalizam avanços significativos no que se refere ao exercício de considerar a importância da diversidade cultural na educação. Akkari (2010), no entanto, por acreditar que tais abordagens apresentam limitações, discute a noção de transculturalidade em educação, um conceito que sugere a superação das fronteiras culturais no sentido de que sejam derrubadas as barreiras que impedem um relacionamento saudável e autenticamente humano entre as pessoas, e no sentido de que não haja discriminação, tampouco juízo de valor interposto à diversidade cultural.

Em outras palavras, uma educação transcultural funda-se numa respeitosa fusão das igualdades e preservação das diferenças, de forma que indivíduos conscientes do seu ser, da sua história e das suas origens, sejam capazes de encontrar os pontos de convergência com o outro para se expressarem livremente em seus espaços de convívio, a fim de superar eventuais adversidades provindas das diferenças e lutar por objetivos comuns (no sentido socioeconômico). Essa atitude requer contínua prática de ação dialógica, aliada à análise crítica de si mesmo (individual e coletivamente).

O pensamento de Freire (1980, p. 38) apresenta contribuições político-pedagógicas que podem inspirar uma prática educativa da transculturalidade. Para esse pensador, cultura “é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de homens e mulheres, de seu trabalho por transformar e estabelecer diálogo com outros seres humanos”.

Destaca-se a importância das relações entre os conhecimentos vivenciados por diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos historicamente subalternizados.

Não se concebe, nestas reflexões, o conceito de cultura como erudição, reduzida à cultura culta e letrada, e sim o sentido mais amplo de cultura, de caráter antropológico, ou seja, cultura como criação humana que é, ao mesmo tempo, produto e produtora do ser humano em seus diferentes contextos. Dessa maneira, as diversidades constatadas entre as inúmeras expressões culturais são o reflexo de uma multiplicidade de experiências configuradas sociogeograficamente, as quais revelam algumas características da própria complexidade humana que se efetiva na história.

Citando as palavras de Silva e Tavares (2013, p. 55), pode-se dizer que o que se pretende com a EDH é: “mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro”, e esse processo deve pautar-se em três pilares: o conhecimento/informação, os valores e a prática/vivência dos direitos humanos.

Concluiremos este texto sobre os fundamentos teóricos da EDH com uma citação de Mendonça (2010, p. 9), que sintetiza o horizonte dessa forma de educar:

A Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões, como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressam uma cultura de Direitos Humanos; a afirmação de uma consciência cidadã; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção e defesa dos Direitos Humanos.

1.3.3 Documentos internacionais e políticas públicas

A II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena²⁵ no ano de 1993 (também conhecida como Conferência de Viena), destaca-se como iniciativa pioneira quanto à EDH na experiência mundial. Nessa ocasião, a ONU expôs forte interesse em desenvolver políticas e ações educativas de alcance mundial, visando ao fortalecimento da cidadania e à promoção da tolerância e da paz por meio da educação em matéria de direitos humanos.

²⁵ A primeira Conferência desenvolvida pela ONU acerca do assunto foi realizada no período de 22 de abril a 13 de maio de 1968, na capital do Irã, Teerã, instituída como parte das ações do Ano Internacional dos Direitos Humanos (1968 marca o vigésimo aniversário da Declaração Universal de 1948). Os envolvidos nesse importante evento ainda clamavam por instrumentos jurídicos capazes de ratificar e proteger os direitos já proclamados na DUDH de 1948 (ALVES, 2000).

Além de dar visibilidade e importância mundial ao tema da EDH, o documento elaborado nessa Conferência – intitulado Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos – conceituou esse campo de conhecimento da seguinte maneira:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos. (ONU, 1993, p. 20).

Como pode-se observar, a EDH aparece na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos coligada às ideias de desenvolvimento e justiça social. Esse fato permite a interpretação de que a EDH pode ser um importante mecanismo para as práticas sociais, capaz de instrumentalizar frentes de luta em prol da dignidade humana, em todo o mundo.

Esse documento, oriundo da Conferência de Viena, apresenta propostas que situam a EDH como um elemento essencial à possibilidade de promoção de relações harmoniosas entre nações e comunidades. Nos contextos de defesa e afirmação dos direitos humanos, reiterados pela apreensão de conteúdos e processos de aprendizagem, educar em direitos humanos significa mobilizar um processo capaz de fomentar o respeito mútuo, a convivência e a paz. Ressalta-se a ideia de que o apoio às instituições de defesa da democracia, dos direitos humanos e dos direitos fundamentais exige não só a proteção jurídica *stricto sensu* dessas garantias, mas também a formação de agentes defensores, a partir da ampla educação e difusão de informações à sociedade.

Os fundamentos da EDH levantados pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos retomam princípios da DUDH, de 1948: educar em direitos humanos constitui uma tarefa de todas as pessoas e de todas as instituições da sociedade. Conforme o texto do Preâmbulo da DUDH:

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o **ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações**, com o objetivo de que **cada indivíduo e cada órgão da sociedade**, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, p. 1, grifo nosso).

A denominada Conferência de Viena recebeu forte apoio institucional ao propor a intensificação das ações de cunho educativo-humanístico na defesa e afirmação dos direitos humanos. Portanto, foi proclamada em 1º de janeiro de 1995 a Década das Nações Unidas

para a Educação em matéria de Direitos Humanos, período em vigor até o dia 31 de dezembro de 2004.

O documento que estabelece a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, elaborado pela ONU, foi dividido em duas partes: a primeira apresenta o Plano de Ação Internacional e a segunda parte estabelece as Diretrizes para os Planos de Ação Nacionais. O prefácio desse documento solicita que os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os setores da sociedade civil e todos os indivíduos “[...] estabeleçam parcerias e concentrem os seus esforços na promoção de uma cultura universal de direitos humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos.” (ONU, 1995, p. 3). A educação em direitos humanos surge, nesse momento histórico, como elemento capaz de capacitar e oferecer uma importante contribuição na prevenção de graves violações de direitos humanos.

Paralelamente à consolidação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, foi aprovada no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Além de regulamentar a educação no Brasil, essa lei abriu espaço para o debate sobre a formação para a boa convivência humana, a partir do estabelecimento da solidariedade humana e do apreço à tolerância como uns dos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996a).

A LDB reinaugurou, pois, as bases formativas defendidas pelos movimentos de defesa dos direitos humanos e da democracia no Brasil, assim como fez a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, em nível mundial. A menção na LDB do princípio de liberdade, do ideal de solidariedade humana, da igualdade na permanência e acesso à educação, da valorização dos espaços sociais como sendo potencialmente formativos, dentre outros princípios, possibilitaram a consolidação da máxima de que a educação é elemento essencial para a vivência de valores, preceitos e ações voltadas à construção de uma cultura de bem-estar social fundamentada nos direitos humanos.

Outro importante documento e política pública que balizou o processo de construção da EDH no Brasil foi o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). A primeira versão do PNDH brasileiro, criada no ano de 1996, contou com os impulsos das recomendações feitas pela Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos.

Conforme destaca Miranda (2006), depois da criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e da Comissão de Direitos Humanos da Câmara

dos Deputados (CDHCD), ambos em 1995, o Brasil seguiu a orientação da ONU quanto à elaboração de um Programa Nacional com o propósito de integrar a promoção e a proteção dos direitos humanos, enquanto política de Estado. Pela primeira vez, o Brasil sinalizava a intenção em propor um plano de ações estruturais, voltadas para os direitos humanos (ADORNO, 2010).

Essa primeira versão do PNDH foi lançada em 13 de maio de 1996 com caráter recomendatório, contando com 228 propostas (BRASIL, 1996b). O documento é fruto de debates que aconteceram entre novembro de 1995 e março de 1996, e foi desenvolvido a partir de seis seminários temático-regionais²⁶, com o envolvimento da sociedade civil e de importantes entidades²⁷ de defesa e promoção dos direitos humanos. Pode-se afirmar que, a partir da instituição do PNDH-1, os direitos humanos assumiram no Brasil, de modo efetivo, a condição de política de Estado.

As discussões em torno da educação em direitos humanos foram expandidas e qualificadas nessa política pública, especialmente no grande bloco do PNDH-1 sobre Educação e Cidadania, uma vez que a educação é trazida e reafirmada enquanto mecanismo de tutela dos direitos humanos e de fomento a uma cultura humanista.

Observa-se que, no período que corresponde ao final da década de 1980 até meados da década de 1990, o esforço no Brasil e no mundo esteve na apresentação de legislações, programas e ações voltados, principalmente, à difusão e afirmação de práticas em EDH como mecanismos de não violação de garantias fundamentais de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (ONU, 1993); a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (ONU, 1995); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) e a primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996b) sintetizam esse esforço.

A EDH passou a ser reconhecida como elemento conjuntural privilegiado para efetivação de uma cultura de direitos humanos só a partir dos últimos anos da década de 1990 e início dos anos 2000 – tanto pelo Estado quanto pela ordem internacional –, a partir da

²⁶ Os seminários regionais ocorreram nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com 334 participantes, pertencentes a 210 entidades.

²⁷ O documento apresentado na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em abril de 1996, promovida pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara de Deputados, contou com a participação ativa de diversas entidades, dentre elas: o Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, a Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, o Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o Servicio Paz y Justicia Brasil (SERPAJ) e o Conselho Indigenista Misionário (CIMI).

implementação de políticas públicas, documentos e ações notadamente voltados à formação em direitos humanos. Nesse período histórico, a educação passou a ser claramente assumida como mecanismo de proteção, defesa e divulgação dos direitos humanos. É possível observar, por exemplo, que o Programa Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002) e a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003) foram apresentados com uma dimensão diferenciada, permitindo, assim, o delineamento de um cenário institucional para a EDH.

A segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) foi lançada no ano de 2002²⁸, assumindo uma perspectiva mais ligada ao campo normativo. Nessa política pública, aparece um interesse de ampliação das propostas de ação já existentes e de expansão da EDH por meio de novas propostas. O lançamento do PNDH-2 representou dois importantes avanços: o primeiro é que, a partir desse Programa, os direitos econômicos, sociais e culturais foram elevados a um mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, já que, por razões políticas, aqueles haviam sido sombreados no PNDH-1; o segundo avanço trata da incorporação ao PNDH do direito à livre orientação sexual e identidade de gênero, e de direitos de afrodescendentes (ADORNO, 2010).

Logo na introdução, o PNDH-2 deixa claro o compromisso com a EDH, afirmando que o Programa incorpora “[...] propostas voltadas para a educação e sensibilização de toda a sociedade brasileira com vistas à construção e consolidação de uma cultura de respeito aos direitos humanos.” (BRASIL, 2002, p. 3). A disposição dos direitos e das ações no texto dessa segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos segue uma maior riqueza de detalhes no que diz respeito à especificação de cada proposta, contando com as práticas em EDH como elementos orientadores desse processo.

Em meados do ano de 2003, a então chamada Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por representantes do Estado e por especialistas da área da educação em direitos humanos, que teve como primeira tarefa a elaboração de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – política pública que considera, ao mesmo tempo, a experiência acumulada do Estado e da sociedade civil desde a década de 1980, e as exigências das organizações internacionais. A Portaria nº 98, que instituiu o CNEDH em 9 de julho de 2003, afirma que:

²⁸ Para a atualização do Programa de Direitos Humanos, foram realizados novos seminários regionais desde o final de 1999. Destinaram-se a levantar propostas, junto à sociedade civil organizada, no que se refere aos direitos civis e políticos e à inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2002).

[...] a educação em direitos humanos é pressuposto para construção de uma cultura de paz, de tolerância e de valorização da diversidade, que contribui para a consolidação da democracia e que corrobora para a redução de violações aos direitos humanos e da violência em geral [...]. (BRASIL, 2003, p. 1).

Dessa forma, pode-se dizer que o CNEDH buscou implementar no Brasil uma política pública que pudesse colaborar no avanço do processo de democratização da sociedade brasileira, a partir da construção de uma cultura de direitos humanos. A agenda assumida pelo CNEDH perfaz a intenção da sociedade civil de ir além de uma programação meramente formal ou simbólica, consistindo em reafirmar, no cenário brasileiro, um compromisso político-educacional assinado pelo Estado em empenhar-se com o tema dos direitos humanos.

Após a criação do CNEDH, respondendo aos prazos que lhe foram conferidos, procurou-se estabelecer alguns conceitos fundamentais que pudessem orientar suas atividades e o Plano Nacional. Assim, os seguintes pressupostos teóricos foram assumidos, conforme expõe Viola (2010, p. 28):

1) A educação em DH deve voltar-se para a promoção da liberdade, da igualdade, da justiça social, do respeito à diferença e da construção da paz; 2) A construção de uma cultura de vivência e promoção dos direitos humanos implica na transformação radical da sociedade que tem suas bases fundadas em privilégios e esquecimentos; 3) A educação em DH implica na formação de um cidadão ativo e crítico capaz de se reconhecer como um sujeito de direitos; 4) A educação em DH pressupõe que o conhecimento é um bem de todos e possui dimensão universal; 5) O ato pedagógico deve ser construído a partir dos princípios dos direitos humanos, o que pressupõe o reconhecimento de que o educador e educando são sujeitos de direitos, seres emancipados e construtores de autonomia.

Foi nessa conjuntura que o CNEDH, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), elaborou, em dezembro de 2003, a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), abrangendo cinco áreas de atuação como eixos orientadores: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais de sistemas de justiça e segurança; educação e mídia. Cada eixo é composto de princípios e ações programáticas que foram propostas por representantes do poder público e da sociedade civil.

Essa importante política pública de educação em direitos humanos foi construída coletivamente, contando com a participação e envolvimento dialógico de sistemas de ensino nos diversos níveis e setores – estaduais, municipais, Instituições de Ensino Superior públicas e privadas²⁹ –, assim como a participação dos poderes legislativos dos estados e dos

²⁹ De acordo com Zenaide (2010), as universidades foram além do envolvimento com a formulação do PNEDH no que diz respeito à Consulta Nacional e à revisão do Plano (2004-2005). Ganha destaque a atuação dessas instituições na colaboração com a estruturação e capacitação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na realização de Cursos de Extensão focados na formação de educadores em direitos humanos, a

municípios, e dos movimentos sociais relacionados aos direitos humanos. Como discute Sacavino (2007), o PNEDH reflete os anseios, iniciativas e contribuições da sociedade como um todo.

Foram divulgadas, discutidas e coletadas as contribuições para a releitura e revisão da primeira versão do PNEDH, a partir de encontros estaduais, de acordo com a sistemática de cada estado, como também, a partir de diferentes metodologias que, segundo Viola (2010, p. 30), incluíram: “audiências, palestras, seminários, mesas-redondas e uma grande videoconferência, esta de abrangência nacional”. O processo de reformulação do documento culminou na publicação de uma nova versão do PNEDH³⁰ durante o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em Brasília, no mês de setembro de 2006 (BRASIL, 2006a).

O PNEDH caracteriza-se como uma ação institucional que busca articular os três poderes da República, assim como organismos internacionais, Instituições de Educação Superior e, sobretudo, a sociedade civil organizada. Essa política pública aprofunda questões abordadas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e incorpora aspectos de outros importantes documentos internacionais de defesa/promoção dos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário.

Já na primeira versão do PNEDH, o processo de educar em direitos humanos surge enquanto uma forma de fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para com a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais e do respeito às diferenças (BRASIL, 2003). Essa perspectiva congrega o entendimento de uma cidadania ativa e participativa (BENEVIDES, 1994, 1996). É nesse processo de (re)construção permanente que a EDH, assim como tratada na fundamentação inicial do PNEDH, universaliza, interliga e torna interdependentes os direitos e garantias fundamentais, perfazendo a verdadeira ordem social humanista.

No ano de 2013 e no ano de 2018 foram publicadas duas outras versões revisadas e atualizadas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, embora o conteúdo do documento tenha sofrido poucas alterações³¹ (BRASIL, 2013a, 2018).

Retomando o contexto internacional, ressaltamos que, com o fim da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, a Assembleia Geral das

exemplo da Rede Brasil de Educação em Direitos Humanos, que contou com o envolvimento de 16 universidades.

³⁰ A partir do ano de 2006, o documento foi submetido à consulta pública via internet.

³¹ A mudança mais significativa encontra-se nos anexos: na versão de 2013 houve inclusão da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, e na versão de 2018 houve inclusão de um breve histórico de construção do PNEDH.

Nações Unidas estabeleceu o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH)³², no ano de 2005, a partir de um “conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal dos direitos humanos.” (UNESCO, 2012a, p. 12).

Formulado com o objetivo de apresentar subsídios e orientações à construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos, aos(às) diversos(as) agentes estatais e atores sociais militantes dos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH se divide em três fases. A Primeira Fase (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas voltadas à educação básica. A Segunda Fase (2010-2014) confere prioridade à educação superior e à formação em direitos humanos para servidores públicos, forças de segurança e agentes policiais e militares. Já a Terceira Fase (2015-2019), dedica-se a reforçar a implementação das duas primeiras e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas. (UNESCO, 2012a; 2012b; 2015).

Em todas essas fases, a EDH é apontada como sendo decisiva para a criação de uma cultura universal de direitos humanos, que promova o respeito e a valorização das diversidades. Seja em relação ao que é ensinado ou à forma pela qual se ensina, em todos os documentos referentes a cada fase do PMEDH há a preocupação com os valores humanistas, com o estímulo à participação no campo de conhecimento dos direitos humanos e com o fomento de ambientes de aprendizagem (UNESCO, 2012a; 2012b; 2015).

O PMEDH (assim como o PNEDH) influenciou a criação do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)³³. O debate público para elaboração do PNDH-3 coincidiu com os 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e com a realização da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos. Assim, o documento incorpora resoluções da referida Conferência e propostas aprovadas nas mais de 50 conferências nacionais temáticas, promovidas desde 2003 (BRASIL, 2010).

O PNDH-3 é estruturado 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. O eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos é marcado como eixo prioritário e estratégico no

³² Em outubro de 2012, a ONU, em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR), disponibilizou a primeira versão em língua portuguesa do PMEDH. O documento entrou em vigor no ano de 2005.

³³ Documento instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

texto do PNDH-3. Esse eixo, conforme registrado no documento, se traduz em uma experiência individual e coletiva que “[...] atua 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.” (BRASIL, 2010, p. 20).

De modo amplo, o PNDH-3 dialoga com a proposta apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. As orientações trazidas pela terceira versão do Programa firmam-se em fortalecer os seguintes princípios: a democracia e os direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas Instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras; a promoção da educação em direitos humanos no serviço público; a garantia do direito à comunicação democrática e o acesso à informação para a consolidação de uma cultura de direitos humanos. A EDH é concebida como canal estratégico, capaz de conduzir a uma sociedade mais justa por meio de temas importantes, que precisam ser discutidos em sociedade, como, por exemplo, o trabalho e a violência infantil, a orientação sexual, a violência motivada por gênero, raça ou etnia, dentre tantos outros. Mais uma vez, educar em direitos humanos assume a conotação/responsabilidade de desconstruir estereótipos e afirmar uma mentalidade coletiva de respeito à diversidade.

Outra importante política pública completa o quadro de avanços no campo normativo nacional voltado à educação em direitos humanos: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Tais Diretrizes reafirmam que a EDH é um importante instrumento de promoção e proteção dos direitos humanos. Foram estabelecidas no ano de 2012, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, com caráter norteador para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores e níveis da educação brasileira.

Conforme aponta o *Caderno Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*³⁴ (BRASIL, 2013b), a Resolução nº 1/2012 – que estabelece as DNEDH –, apresenta a seguinte ideia: é no âmbito educacional, ou seja, na reciprocidade entre teorias e saberes que são produzidos pela experiência, que se pode consolidar uma atmosfera propícia ao estabelecimento de uma cultura de direitos humanos.

O objetivo central da educação em direitos humanos, posto pelas DNEDH, é a “formação para a vida e para a convivência”, sendo este um objetivo a ser cumprido pelos sistemas e instituições de ensino, respeitando-se as especificidades biopsicossociais e culturais

³⁴ A publicação do Caderno tem o propósito de divulgar e difundir informações relativas à educação em direitos humanos, em especial para todos e todas que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação brasileira. É uma parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos, a Organização dos Estados Ibero-americanos e o Ministério da Educação.

dos diferentes sujeitos e seus contextos (BRASIL, 2012, p. 2). A EDH é apresentada como um processo sistemático e multidimensional, que inclui as seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012).

Essas dimensões pautam-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade socioambiental.

As DNEDH também apontam que a educação em direitos humanos deve ser inserida na organização dos currículos da educação básica e educação superior, e deve ser levada em consideração por Projetos Político-Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; materiais didáticos e pedagógicos; modelos de ensino, pesquisa e extensão; gestão e por diferentes processos de avaliação.

Dado o exposto até então e recorrendo a Zenaide e Viola (2019, p. 96), podemos afirmar que, no Brasil, “produzimos um conjunto de políticas públicas inovadoras, que ocorreram em um período histórico favorável a ousadias orientadas para o rompimento com as práticas autoritárias”.

2 DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Neste segundo capítulo, discutimos a relação entre a educação em direitos humanos e a educação superior, sobretudo considerando a formação de professores pedagogos(as) em direitos humanos. Assim, apresentamos o contexto geral da educação superior no Brasil, com discussões sobre a trajetória de expansão desse nível de ensino, incluindo as contradições e problemas que o envolvem; argumentamos sobre a concepção de universidade pública enquanto instituição social, na defesa de que esta carrega os critérios históricos sobre o que deve ser uma instituição universitária, ressaltando-se as finalidades e funções que de fato alinham-se aos princípios dos direitos humanos; dissertamos sobre os caminhos de inserção dos direitos humanos na educação superior, expondo orientações de documentos nacionais e internacionais, bem como alguns desafios e possibilidades de superação; e tecemos considerações a respeito da importância da formação de professores(as) em direitos humanos, apresentando possibilidades de implementação da EDH na formação inicial (e até mesmo continuada) de docentes, com destaque para o curso de Pedagogia.

2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Consideramos pertinente à compreensão do leitor o estudo sobre o passado e possibilidades futuras da educação superior brasileira, para além do estudo sobre a realidade presente. Assim, convém estudar como as IES foram criadas e organizadas no Brasil, quais suas bases de desenvolvimento e quais forças podem ser mobilizadas para empreender mudanças nesse contexto.

A história desse nível de ensino não pode estar desvinculada de discussões sobre a sociedade como um todo, na ótica de suas dimensões política e econômica. É preciso que se considere o conjunto de IES como parte de uma realidade concreta, isto é, como parte de uma problemática mais geral do país e do mundo. É nessa perspectiva que esta seção apresentará a trajetória histórica de surgimento e expansão da educação superior no Brasil, bem como as contradições atuais e formas de enfrentamento da realidade por esse nível de ensino, acentuando que, pelos problemas elencados, a educação superior necessita da contribuição teórica e prática da educação em direitos humanos.

2.1.1 Trajetória de surgimento e expansão

A história de criação do sistema de educação superior no Brasil pode ser considerada um caso diferente dentro do contexto latino-americano. Enquanto os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América Latina desde o século XVI, o Brasil Colônia não tinha nenhuma IES até o início do século XIX, ou seja, as iniciativas aconteceram no Brasil quase três séculos mais tarde (OLIVE, 2002).

Na visão de Fávero (2006, p. 20), esse histórico revela, por um lado, a resistência de Portugal como reflexo de sua política de colonização e, por outro, a resistência dos próprios brasileiros, que preferiam graduarem-se na Europa, já que tais estudantes eram a elite da época. Todas as tentativas de criação de universidades nos períodos colonial e monárquico não tiveram sucesso, “[...] o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia”.

Como aponta Saviani (2010), o fato de que alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantinham cursos sobre filosofia e teologia pode dar respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil. Porém, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser organizados só a partir de 1808, com a chegada de D. João VI ao Brasil. Em vez de universidades, foram instituídos cursos superiores isolados (públicos, mantidos pelo Estado), como os cursos de Engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810); o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808) e de Medicina (1809); de Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817) e o Curso de Desenho Técnico (1818). Após a independência, por decreto de D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827, foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda³⁵.

Ainda de acordo com Saviani (2010), nas primeiras décadas republicanas, por forte pressão dos positivistas e dos liberais que levantavam a bandeira pela desoficialização e liberdade do ensino, surgiram faculdades e esboços de universidades no âmbito particular, enfraquecendo-se a iniciativa oficial. Nas palavras de Olive (2002, p. 33):

A influência do ideário positivista no grupo de oficiais que proclamou a República foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o atraso na criação de universidades no Brasil. Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada [...] uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram

³⁵ O Curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife em 1854 e veio a constituir a Faculdade de Direito de Recife, enquanto o Curso de Direito de São Paulo deu abertura para a criação da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco a ela foi incorporada. O mesmo ocorreu com a Faculdade de Direito do Recife, que se incorporou à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946.

francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Alguns estados, como o Paraná, São Paulo e Amazonas, aproveitaram a descentralização política que caracterizava esse período (início do século XX) e criaram universidades, mas tais universidades passaram a pertencer ao grupo que Cunha (1986) denominou de universidades passageiras, pois logo foram descontinuadas.

Em 1920 foi constituída a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade brasileira criada legalmente pelo governo federal. Essa universidade “reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes, sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional de seus cursos [...]” (OLIVE, 2002, p. 33). Em 1937 ela passou a se chamar Universidade do Brasil³⁶ e, em 1965, recebeu o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Apesar das críticas feitas à criação da Universidade do Rio de Janeiro, é importante assinalar que essa Universidade teve o mérito de reavivar o debate em torno do problema universitário no país. O movimento intensificado nessa Universidade representou uma reação antipositivista, que ganhou corpo, sobretudo, a partir da atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Dentre as discussões, destacam-se as seguintes: concepção e funções das universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Dois posicionamentos conflitantes disputavam espaço naquele momento: por um lado, defendiam a pesquisa científica como função básica das universidades para além da formação profissional; por outro lado, a defesa era pela prioridade da formação profissional (FÁVERO, 2006).

O protagonismo do Estado Nacional quanto ao desenvolvimento da educação superior foi recuperado após a Revolução de 1930. O presidente Getúlio Vargas (1930-1945) criou o Ministério da Educação e Saúde nesse período e, em 1931, com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Dentre as diretrizes para a educação superior apresentadas em 1931 (que tinham a preocupação central de desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho), o seguinte ponto chama a atenção: a universidade não deveria ter uma finalidade meramente didática, mas também social (FÁVERO, 1977).

³⁶ Gustavo Capanema, responsável pela educação e saúde no governo Getúlio Vargas no período de 1937 a 1945, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria de modelo único de ensino superior em todo o território nacional.

As finalidades da universidade postas na Reforma Francisco Campos eram bastante amplas, mas, embora justas, as pretensões eram otimistas demais para o contexto daquele momento, pois, como afirma Fávero (1977), naquele tempo não havia escolas mesmo para uma minoria privilegiada e o ensino ministrado nas poucas escolas existentes não passava de razoável.

Em 1934, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo (USP) e na sequência, em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal. O período que corresponde ao final da década de 1940 e à década de 1950 ficou marcado pelas federalizações. Esse processo de responsabilidade estatal estendeu-se pela década de 1960, de modo geral nas capitais dos estados federados.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por iniciativa de Anísio Teixeira, teve uma curta duração: devido ao clima político centralizador e autoritário reinante no país, a Universidade foi extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. A UDF surgiu com uma vocação científica e estrutura bastante diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP, caracterizando-se como uma instituição social alinhada às concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE e à ABC, “[...] empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada” (ALMEIDA, 1989, p. 195).

Apesar de sua existência efêmera, a UDF marcou significativamente a história da educação superior no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. Anísio Teixeira, em discurso inaugural da UDF, proferiu as seguintes palavras:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Esse discurso faz emergir um dos problemas fundamentais a serem discutidos quando o que está em pauta é a educação superior brasileira: nem sempre as Instituições de Ensino Superior assumem a responsabilidade essencial de ser um *locus* de investigação e de produção de conhecimento, pois priorizam outras demandas.

No final da década de 1930, se organizava no país o Movimento Estudantil com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE – 1938). No ano de 1941, surgiu a PUC do

Rio de Janeiro e, em 1946, a PUC de São Paulo. Houve ampliação da rede federal na década de 1950, especialmente com a federalização de instituições estaduais e privadas.

No final dos anos 1940, como no início dos anos 1950, multiplicaram-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento, tampouco preocupação com a extensão universitária.

Simultaneamente ao desenvolvimento da sociedade brasileira rumo ao modelo urbano-industrial, ganharam espaço as pressões populares contra o caráter elitista do ensino secundário e pela ampliação de vagas na educação superior. Ao lado das transformações nos âmbitos econômico e social, surgiu, mesmo que timidamente, a tomada de consciência sobre a situação precária em que se encontravam as universidades brasileiras. Inicialmente, os debates e reivindicações limitavam-se ao meio acadêmico, mas logo tornaram-se obra de vários outros setores da sociedade. Como aponta Fávero (2006, p. 29), “essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁷ [...] com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada”.

Nas palavras de Saviani (2010, p. 8):

[...] o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista-desenvolvimentista, no âmbito das chamadas “reformas de base”. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar.

Também no início da década de 1960, o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil atingiu seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Para Fávero (1977), a criação dessa Universidade representa um acontecimento histórico, uma vez que, como pontua Olive (2002, p. 38):

Essa foi a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras.

A UnB surgiu, pois, como um divisor de águas na história das instituições universitárias, tanto por suas finalidades quanto por sua organização institucional (FÁVERO, 2006).

Após o golpe militar de 1964, as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal. Nesse momento da história, quanto mais a ditadura civil-

³⁷ Essa Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61) foi publicada em 20 de dezembro do ano 1961.

militar procurou cercear manifestações, tanto mais o Movimento Estudantil passou a pressionar o governo em prol da Reforma Universitária.

Após anos de penumbra, em 1968 o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), que procurou responder a duas demandas contraditórias, conforme os escritos de Saviani (2010, p. 9):

De um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Para atender à primeira demanda, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária proclamou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra substituindo-a pelo departamento, elegeu a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrou a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas³⁸. Para atender à segunda demanda, o Grupo instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento (SAVIANI, 2010).

O governo militar respondeu às reivindicações dos jovens estudantes acerca da expansão do ensino superior com a abertura indiscriminada de faculdades isoladas privadas³⁹. Assim, contrariou o enunciado do artigo segundo da Lei da Reforma Universitária (que estabelecia a organização universitária como modelo a ser seguido), pois, na verdade, a regra da expansão do ensino superior espelhou-se no ensino privado não-universitário. De acordo com dados apresentados por Olive (2002, p. 40), “no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas”.

Promulgada a Constituição Federal de 1988, várias das antigas reivindicações relativas à melhoria da educação superior foram atendidas, como a autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantia de gratuidade nos estabelecimentos oficiais, ingresso por concurso público e regime jurídico único.

³⁸ Aprovada a Lei nº 5.540/68 pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime militar, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, por meio do Decreto-Lei nº 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime.

³⁹ Como pontua Carvalho (2013), até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias. Como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

A partir da década de 1980 (e, principalmente, na década de 1990), emergiu no país uma nova tendência, caracterizada pela diversificação de organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior, alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana⁴⁰. Nas palavras de Saviani (2010, p. 13), em virtude dessa mudança “[...] freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais”.

Em dezembro de 1996, aprovou-se no Brasil a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme comenta Brandão (2007), as discussões sobre a elaboração dessa lei foram demoradas (duraram aproximadamente 8 anos) e só foi possível prosseguir com tais discussões após a nova Constituição brasileira de 1988, visto que a política educacional empreendida pelo regime ditatorial militar representava um fracasso. As principais concepções do projeto que se transformou na Lei nº 9.394/96 sofreram a influência das “[...] diretrizes que o Banco Mundial emana para a área da educação, a serem aplicadas pelos chamados países em desenvolvimento.” (BRANDÃO, 2007, p. 12).

A LDB foi criada nesse contexto de pressão de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), especialmente sob as recomendações do documento *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), redigido e divulgado pelo Banco Mundial, em 1994. Dentre outros pontos, tal documento propunha maior diferenciação institucional, diversificação de fontes de manutenção da educação, incluindo o pagamento pelo aluno das IES públicas e a adoção da universidade de ensino (sem pesquisa), isso é, sem a atividade-fim de uma instituição universitária (SGUISSARDI, 2015). Para Amaral (2003, p. 93, grifo nosso):

A defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior teria por base três análises principais, pela ótica do financiamento: 1. A universidade de pesquisa (modelo *humboldtiano*) é de alto custo; 2. As instituições não universitárias contribuiriam para atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito baixo; 3. A expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do **quase-mercado** educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público.

A LDB abriu portas para a edição de diversos decretos normalizadores que vão ao encontro das citadas recomendações do Banco Mundial, dentre os quais destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, “[...] que reconhecia a educação superior como um bem de

⁴⁰ Para Saviani (2010), nesse modelo a prevalência da sociedade civil enseja um maior estreitamento dos laços da universidade com as demandas do mercado.

serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001). Além disso, permitiu a criação dos centros universitários, que podem gozar das prerrogativas da autonomia universitária, mas sem que cumpram os seus pressupostos legais, sobretudo no que se refere à pesquisa científica. Esse decreto, ao lado do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, construiu um caminho livre aos empresários⁴¹ interessados na venda da educação como qualquer outro serviço prestado e na transformação da educação como um dos recursos para se atingir o fim de acumulação de capital, ou seja, como um recurso a serviço da sociedade globalizada de orientação neoliberal, cada vez mais em ascensão.

Apoiado nesse contexto jurídico⁴², o modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, com a produção de uma privatização e mercantilização sem precedentes, deixando graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre o princípio de equidade. Nas palavras de Sguissardi (2015, p. 869), com as quais concordamos, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil “[...] ao promover-se uma expansão da educação superior que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de ‘sistema’ de massas e de baixa qualificação para muitos”.

Tais considerações ficam visíveis quando se faz análise de dados numéricos, a ponto de deixar alerta não só analistas de políticas públicas, mas qualquer cidadão que defenda a formação como um fim – como um caminho para a construção de sociedades efetivamente democráticas, em que prevaleçam a dignidade humana, justiça e igualdade social – e não meramente como um meio em domínio do mercado. Nas próximas linhas deste texto, portanto, seguem alguns indicadores da educação superior produzidos nas últimas décadas, principalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁴¹ Sguissardi (2015, 2019) ressalta que tais decretos abriram caminho para o privado/mercantil na educação superior, mas um passo decisivo em relação tanto à mercantilização quanto à oligopolização do setor foi dado no Brasil no ano de 2007, com a abertura de capital e oferta pública inicial (IPO) na bolsa de valores (Bovespa) das quatro primeiras empresas educacionais que lançaram ações no mercado com apoio de fundos nacionais e transnacionais (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus).

⁴² Esse aparato normativo estabeleceu uma série de requisitos necessários para diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais. Com isso, para aquelas que assumissem a configuração jurídica de instituições lucrativas, a vedação à cobrança de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços cairiam por terra, assim como o acesso às verbas públicas. (CARVALHO, 2013). A situação de abertura do mercado para as IES privadas, em 1997, (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo, no ano de 2007, em muito contribuiu na desaparecimento de pelo menos 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas a partir da primeira década do século XXI, como expressa Sguissardi (2015).

Iniciamos com dados que merecem atenção, levantados por Pinto (2004, p. 729-730, grifo nosso):

Se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino [...]. Basta dizer que a participação do setor privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Sobre a afirmação da citação anterior, vale complementar que enquanto o Brasil, já em 1999, concentrava 63,1% das matrículas do ensino superior em instituições privadas, outros países da América Latina apresentavam números como 14,8% (Argentina) e 11,6% (Uruguai), no mesmo ano, e alguns países como Austrália, Canadá, Alemanha e Grécia concentravam, no ano 2000, 100% das matrículas do ensino superior na rede pública (PINTO, 2004).

De acordo com dados levantados por Sguissardi (2008), num período anterior à implantação do regime militar-autoritário no Brasil predominavam as matrículas em IES públicas, com a proporção de 61,6% contra 38,4% do contingente de estudantes nas IES privadas. Na primeira década do governo militar (1964-1974), pode-se dizer que essa proporção se inverteu, com um percentual de 36,4% das matrículas totais em IES públicas e 63,6% das matrículas em IES privadas. De 1964 a 1974, as matrículas em IES públicas tiveram um crescimento de 289,1%, um percentual muito distante do crescimento das matrículas em IES privadas (990,1%).

No período de 1974 a 1984 houve uma pequena inversão nos percentuais de crescimento das matrículas em IES públicas e privadas: 67,7% e 38,7%, respectivamente. As proporções ficaram sendo: 40,9% de matrículas em IES públicas e 59,1% em IES privadas. Chegamos em 1994 com uma proporção pouco alterada: 41,6% de matrículas em IES públicas e 58,4% de matrículas em IES privadas.

Observa-se até então, portanto, que a trajetória de expansão da educação superior no Brasil passou por um período de prevalência do público, mas de 1964 em diante a predominância recai sobre o privado/mercantil.

As tabelas 2 e 3, relativas ao período de 1994 a 2018⁴³ (que corresponde a seis mandatos presidenciais⁴⁴), apresentam, respectivamente, dados sobre a evolução do número de IES no Brasil (levando-se em conta a categoria administrativa) e dados sobre a evolução do número de matrículas em IES públicas e privadas:

⁴³ As Instituições de Ensino Superior denominadas privadas nesse período são, em grande maioria, com fins lucrativos.

⁴⁴ Eleições de 1994 e 1998: governo Fernando Henrique Cardoso; 2002 e 2006: governo Luiz Inácio Lula da Silva; 2010 e 2014: governo Dilma Rousseff.

TABELA 2 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa (público e privado) – 1994 a 2018

Ano	Número de Instituições				
	<i>Total</i>	<i>Públicas</i>	<i>%</i>	<i>Privadas</i>	<i>%</i>
1994	851	218	25,6	633	74,4
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2006	2.270	248	11	2.022	89
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3
2014	2.368	298	12,6	2.070	87,4
2018	2.537	299	11,8	2.238	88,2

Fonte: MEC/INEP.

TABELA 3 – Evolução do número de matrículas na educação superior por categoria administrativa (público e privado) – 1994 a 2018

Ano	Número de matrículas				
	<i>Total (mil)</i>	<i>Públicas (mil)</i>	<i>%</i>	<i>Privadas (mil)</i>	<i>%</i>
1994	1.661	690	41,6	970	58,4
2002	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
2006	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2
2010	6.379	1.643	25,7	4.736	74,3
2014	7.828	1.961	25	5.867	75
2018	8.450	2.077	24,6	6.373	75,4

Fonte: MEC/INEP.

O exame dessas tabelas permite que levantemos três considerações principais: a primeira delas é que o total de IES de 1994 a 2018 passou de 851 para 2.537, o que indica 198% de crescimento, mas, enquanto as IES públicas tiveram um crescimento nesse mesmo período de 37%, as IES privadas apresentam um crescimento quase 7 vezes maior (253%); a segunda consideração é que o número total de matrículas no período de 1994 a 2018 representa um crescimento de 408%, porém, o percentual de crescimento das matrículas na rede privada (557%) é quase 3 vezes superior ao crescimento das matrículas na rede pública (201%); a terceira e última consideração é que, enquanto a diferença entre o número de instituições privadas e públicas no ano de 1994 era de 415, esse número em 2018 saltou para 1.939, ou seja, enquanto em 1994 o privado/mercantil contabilizava uma diferença quase 3 vezes maior em relação ao ensino superior público, no ano de 2018 a diferença é muito mais significativa: o número de IES privadas é aproximadamente 7 vezes maior em relação à rede pública de educação superior.

Diante do exposto, citamos Sguissardi (2015, p. 869)⁴⁵, para quem a análise e interpretação de dados sobre a expansão da educação superior no Brasil autoriza o levantamento da seguinte hipótese:

A educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação.

Observa-se que houve um esforço nos governos Lula e Dilma visando à expansão quantitativa de vagas públicas na educação superior no Brasil. Tais governos, no entanto, investiram muito em políticas focais – transferindo dinheiro público para a iniciativa privada – e em uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das IES. Dentre as políticas focais, estão o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programas que ampliaram o acesso das camadas populares ao ensino superior, mas que não garantiram igualdade de condições na permanência estudantil, tampouco o sucesso dos estudantes no mercado de trabalho. Por esses motivos, as ações desses governos na educação superior são marcadas pela ambiguidade, como ressaltam Marques, Ximenes e Ugino (2015, p. 538-539):

Se, de um lado, o país conheceu uma ampliação sem precedentes no acesso à educação superior pública, com rápida elevação de vagas gratuitas para estudantes de escolas públicas, estudantes de baixa renda e autodeclarados negros, pardos e indígenas, por outro lado, nunca foi tão expressivo o domínio do setor privado lucrativo e de baixa qualidade na oferta educacional, assim como sua capacidade de influência na política educacional.

Ressaltamos que algumas ações do governo Lula/Dilma impactaram positivamente a educação superior brasileira, com destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Trevizan (2019, p. 128), que se dedicou à análise do contexto e desenvolvimento do Reuni ao desenvolver sua tese de Doutorado em Educação, afirma o seguinte sobre esse Programa:

O Reuni, implementado no governo Lula, apresentou-se como a principal ação política de expansão das universidades públicas federais após um longo período de sucateamento, investindo em infraestrutura e contratação de servidores, introduzindo um sistema de metas de desempenho para as universidades federais associado a um acréscimo de recursos orçamentários, com prazos pré-determinados.

Entretanto, o efeito dessas ações não foi significativo diante do expressivo crescimento do setor privado/mercantil. Para Trevizan (2019, p. 131), “o Reuni é um programa bem-sucedido do ponto de vista de ampliação do acesso ao ensino superior público [...]” e trata-se

⁴⁵ Valdemar Sguissardi foi responsável pelo estudo diagnóstico Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil, de 2002 a 2012, realizado em consultoria, em meados de 2014, para uma Comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se ocupa dessa temática.

de uma iniciativa bem-intencionada no que diz respeito à expansão da oferta na educação superior. Porém, “[...] nesse mesmo período, verificou-se um grande aumento de alunos nas instituições privadas fomentado por programas governamentais como o Prouni e o FIES, que alavancaram a mercantilização da educação brasileira”.

Para Fávero e Sguissardi (2012), a expansão da educação superior no Brasil carrega as marcas de uma ausência de planejamento e deixou consequências graves ao país pela falta de um projeto político-educacional, no qual se articulam efetivamente o político, o econômico e o acadêmico-científico. Ao se pensar em expansão e/ou reforma do ensino superior, não se pode desconsiderar os riscos de uma mudança apenas em termos numéricos/quantitativos, ou distante das necessidades da realidade social, política e cultural do país. Os autores levantam, ainda, a seguinte reflexão:

Reconhecer que historicamente as instituições universitárias no país tiveram e têm projetos diferentes, propostas de criação e formas de existir também diferentes, é tomar a diferenciação como um dado de realidade cuja importância não pode ser desprezada. **Mas isso não deve ser usado como argumento para justificar, reforçar ou legitimar os desníveis e a ausência de qualidade em termos acadêmico-científicos no desempenho de muitas dessas instituições.** (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012, p. 71, grifo nosso).

Para tais estudiosos, portanto, é importante que se conheça o contexto histórico que permitiu a existência de vários modelos de IES no país, mas sem desconsiderar que esse mesmo contexto instituiu critérios que precisam ser preservados, incluindo o que é uma instituição universitária, quais são suas finalidades e funções. Assim, discutiremos na continuidade deste texto alguns conceitos (como democratização, autonomia, qualidade, bem público e responsabilidade social), que acentuam os fins da educação superior que de fato alinham-se aos princípios dos direitos humanos.

2.1.2 O que é (ou deveria ser) uma instituição universitária?

A partir do século XX, a universidade entrou em uma fase de contradições: por um lado, não houve grandes investimentos nessa instituição e, por outro lado, nela passaram a ser depositadas aspirações do mundo capitalista, impulsionadas pela globalização hegemônica. Isso ocasionou a denominada “crise da universidade” na entrada do século XXI, conforme os escritos de Santos (2008).

O cenário da universidade e da educação superior em geral mostra-se cada vez mais alinhado a um movimento de adequação desse nível de ensino ao processo de

mercantilização, em que até mesmo o conhecimento se volta para a lógica da produtividade. Nas palavras de Dias Sobrinho (2015, p. 589):

Cada vez mais imprescindível ao desenvolvimento econômico e à aquisição de vantagens competitivas nas relações comerciais globais e crescentemente mais associado ao exercício profissional e aos contextos específicos, o conhecimento vai perdendo sua histórica densidade de significação humana associada à liberdade, à emancipação pessoal e ao bem coletivo, e mais e mais é subsumido pela ideologia do interesse individual e do lucro ilimitado. O que mais conta na “universidade operacional” [...] relativamente ao mercado são os meios. A prioridade não são mais os valores referentes aos fins, e, sim o saber-fazer e os resultados práticos. Os fins não são mais prioritários. Os meios se legitimam como fins.

Essa inversão de valores posta pela sociedade capitalista, isto é, a prevalência das ideias de conhecimento e educação como meios e não mais como fins, fica evidente no estudo sobre duas categorias ressaltadas por Rodrigues (2007, p. 6): a **educação-mercadoria** e a **mercadoria-educação**. Na busca por sua valorização, o capital recorre, por um lado, à venda de serviços educacionais, tratando “[...] a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional”; por outro lado, o capital busca se valorizar concebendo a educação e o conhecimento como “insumos necessários à produção de outras mercadorias”.

No primeiro caso, a referência é feita ao capital comercial investido em educação que defende a liberdade de ensino e combate o controle estatal sobre a educação, contribuindo para a configuração da denominada forma educação-mercadoria; no segundo caso, há a remissão ao capital industrial que tem interesse em subsumir a educação superior às necessidades do processo produtivo, apoiando a ação estatal de fornecimento qualificado de mercadoria-educação. Nenhuma dessas perspectivas está isenta de contradições, embora sejam faces de uma mesma moeda. Afirma o autor:

Por um lado, a expansão rápida de profissionais graduados favorece imediatamente ao capital industrial, posto que cria um exército de reserva que tende a rebaixar os salários dessa categoria profissional. Por outro lado, se esse exército é constituído por graduados sem as devidas qualificações, isto é, qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, o capital industrial poderá encontrar sérias dificuldades em seu processo produtivo (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Assim, os empresários da educação buscam a valorização de seu capital pelo controle sobre a educação-mercadoria (com oferta de cursos muitas vezes de qualidade duvidosa), ao passo que os empresários industriais exercem pressão sobre a educação superior, a fim de que esta garanta os insumos (a mercadoria-educação) que melhor sirvam aos objetivos de valorização de seu capital. Como reflete Sguissardi (2008, p. 1014):

[...] porque são distintos os interesses imediatos de ambos os tipos de empresários, os industriais, comerciais ou outros, em geral, tendem a valorizar mais a educação superior estatal pública, pela muito maior possibilidade, revelada pela história e pelas “avaliações”, de produzir os profissionais que lhes interessam como

instrumentos de valorização de seus produtos, de seu capital. Diversamente ocorreria com os empresários da educação, que precisam garantir seu negócio – a educação-mercadoria – e no máximo valorizariam as instituições públicas como formadoras de bons professores – mão-de-obra, insumo, mercadoria-educação – que propiciem a mais ampliada extração da mais-valia da acumulação.

Conforme intensificam-se tais contradições, intensifica-se também aquilo de Chauí (2003) denominou mudança conceitual sofrida pelas universidades públicas. As reformas empreendidas pelos governos e o avanço das políticas neoliberais fizeram com que a educação (assim como a saúde e a cultura) fosse tratada como um serviço não exclusivo do Estado, fato que significou:

[...] a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A universidade pública sempre foi uma instituição social, “[...] uma ação social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais” (CHAUÍ, 2003, p. 5). Com a mudança conceitual, isto é, concebendo-se a universidade como organização – e não mais como instituição –, assume-se uma visão de prática social determinada de acordo com um conjunto de meios administrativos, operações e estratégias (como planejamento, controle, competência e êxito), para a obtenção de objetivos particulares. Uma organização não tem como premissa a discussão ou questionamento de sua própria existência, de sua função e papel quanto à luta de classes. Essa premissa, no entanto, é crucial para uma instituição social. (CHAUÍ, 2003).

A universidade pública enquanto instituição social mantém uma relação simbiótica entre o interno e o externo, ou seja, entre o que ocorre dentro dela mesma e no interior da sociedade. Mas, essa relação não ocorre sem o filtro característico da universidade: a autonomia. Quando gozam de autonomia, essas instituições podem assimilar de forma crítica as demandas e influências externas, e abordar e produzir conhecimentos em parceria com a comunidade, garantindo um retorno científico à sociedade com claro respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, considerando-se que a universidade é, por essência, uma instituição social, discutiremos neste texto alguns conceitos que, além de demarcarem o que é (ou deveria ser) uma instituição universitária, acentuam os fins da educação superior que de fato alinham-se aos princípios dos direitos humanos. São conceitos que carregam, portanto, possibilidades de resistência frente ao acelerado processo de mercantilização.

O primeiro conceito a ser discutido é o de educação como bem público, imprescindível e insubstituível – direito social e dever do Estado. A concepção de educação como bem público opõe-se aos conceitos de educação-mercadoria e mercadoria-educação, e sustenta o ponto de vista de que uma educação voltada ao capital não pode ser democrática, uma vez que serve e é acessível a uma pequena parcela da sociedade. A educação como bem público deve assumir compromisso com a sociedade e a nação como um todo, com qualidade e assentando-se no princípio da equidade. É dever do Estado criar e oferecer condições efetivas para que isto se realize com amplitude.

É válido que se leia com atenção as considerações de Dias Sobrinho (2013, p. 109-110) sobre o conceito de bem público, visto que as reflexões vão ao encontro daquilo que se almeja: a efetivação da educação em direitos humanos em todos os níveis e etapas de ensino e, particularmente, na educação superior:

O conceito de bem público é aqui entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais. O individualismo corresponde ao entendimento de que os outros são meros meios para os interesses próprios. Diferentemente, o respeito à dignidade humana corresponde ao princípio que concebe o outro (e a humanidade) como fim, não meramente um meio. O respeito à dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais. O público corresponde a uma concepção moral do bem comum [...]. Discutir a educação como bem público e, então, como direito social, faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as Instituições de Educação Superior (IES) têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade.

Embora seja um princípio de valor moral pouco praticado, como tantos outros, não se deve perder de vista a prevalência do conceito de bem público sobre os interesses privados, principalmente quando discutem-se projetos para a melhoria da educação. A ideia de educação como bem público é essencial para a formação de cidadãos conscientes e, correlativa e inseparavelmente, de profissionais qualificados.

O segundo conceito a ser discutido e problematizado é o de democratização. A expansão e a massificação da educação superior são constantemente associadas ao conceito de democratização do sistema. No entanto, a mera ampliação de vagas na educação superior – sem preocupação, sobretudo, com a relação quantidade/qualidade – não é suficiente para a inclusão, de fato, das camadas social e historicamente excluídas. Assim como pontuou Paula (2017, p. 301), uma concepção de democratização da educação superior que se aproxima do princípio da educação como bem público “[...] é construída sobre quatro dimensões: a do

acesso/ingresso, a da permanência/conclusão, a da formação com qualidade e a da inclusão das camadas subalternizadas socialmente na educação superior”.

Como nos esclarecem Paula e Silva (2012, p. 7):

Partimos do princípio de que a ênfase na política de expansão e massificação não esgota o projeto de democratização da educação superior. Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com integração crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação. A vigilância constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem nos parece essencial, não apenas para atestar ou não o sucesso do processo como para produzir *feedbacks* sobre as políticas adotadas.

A democratização da educação superior não se limita, pois, à ampliação de oportunidades de acesso e criação de novas vagas. É imprescindível que sejam assegurados os meios de permanência aos jovens desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores. Sobretudo quando se trata dos estudantes de baixa renda e das minorias étnicas, o ingresso não garante a permanência na educação superior, pois tais estudantes enfrentam, muitas vezes, dificuldades de ordem econômica e pedagógica⁴⁶.

Muitos estudantes conseguem ingressar em universidades federais, por exemplo, mas em virtude de problemas financeiros abandonam os cursos, em especial aqueles de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Engenharias, pois estes cursos requerem disponibilidade em horário integral impossibilitando a conciliação com o mundo do trabalho. Embora existam bolsas que auxiliam na permanência estudantil, quase sempre a demanda é maior do que a oferta.

Segundo o Censo da Educação Superior do ano de 2018 (INEP, 2019), 38,9% da população de 18 a 24 anos concluiu o ensino médio, mas não estava frequentando a educação superior; 24,6% não concluiu o ensino médio; 21,7% estava frequentando a educação superior e apenas 3,5% concluiu esse nível de ensino. Além disso, o Brasil está muito abaixo da média (41,1%) dos países da OCDE quanto ao percentual da população com educação superior, com uma taxa de 19,6%, considerando-se a faixa etária de 25 a 34 anos. Esses dados, por si só, já revelam a exclusão que permeia a sociedade brasileira.

A exclusão educacional não corresponde apenas à privação de bases cognitivas, mas é um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, que incluem, entre outros fatores, o

⁴⁶ As dificuldades de ordem pedagógica relacionam-se ao fato de que muitos dos estudantes de baixa renda possuem menor capital cultural e social, vêm de escolas públicas com infraestrutura deficitária e menor qualidade em relação às escolas de elite, por isso muitas vezes não se sentem preparados para enfrentar os desafios dos cursos universitários.

analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens e até mesmo a falta de perspectivas de futuros bons empregos (DIAS SOBRINHO, 2010).

Cabe ressaltar que uma sociedade que ignora a necessidade de oferta de educação de qualidade para todos bem como os inúmeros problemas relacionados à exclusão educacional, é uma sociedade democraticamente pouco desenvolvida. É preciso, então, que o tema mais amplo da democracia seja incluído nos debates sobre o conceito de democratização da educação superior, tendo em vista que tal conceito envolve uma ideia de responsabilidade coletiva.

O terceiro conceito que precisa ser discutido para que fique claro quais são os critérios e fins de universidades que avivam sua essência como instituição social, é o conceito de qualidade. É preciso que façamos uma distinção entre os conceitos de qualidade técnica e de qualidade pública e social. A qualidade técnica é aquela valorizada pelas empresas, pois está associada:

[...] à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. Ela seria subsidiária da racionalidade empresarial, em que prevalecem o individual sobre o comunitário, o privado sobre o público, os interesses e concepções instrumentais sobre os valores da vida social. Educação de qualidade seria, na perspectiva neoliberal, a que equipa o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à *démarche* competitiva individual e ao fortalecimento das empresas, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227).

Ainda a partir da definição do professor Dias Sobrinho (2015, p. 586, grifo nosso), podemos dizer que qualidade pública e social, por sua vez, é aquela que considera que:

Todos têm direito à educação, pois todos têm necessidade vital de formação. Portanto, **a qualidade da universidade em grande parte consiste em sua capacidade de formar cidadãos portadores de sólidos conhecimentos e conscientes de suas responsabilidades nos processos de construção econômica, ética e política da sociedade.** Isso leva a pensar no tema da qualidade social e política como responsabilidade da universidade. Se educação e conhecimento são bens públicos e direitos humanos essenciais, a universidade se obriga a ter e produzir qualidade com sentido científico, público e social. Um direito humano não pode ser negligenciado e tampouco sonogado a parcelas da população. Nem mesmo se restringe aos aspectos pragmáticos e utilitários da vida.

Quando se trata da qualidade (pública e social) e da equidade no processo de democratização da educação superior, pode-se dizer que é imprescindível que tais valores norteiem a construção de projetos político-acadêmico-científicos articulados, em que estejam estabelecidas criteriosamente as finalidades da universidade (e das IES em geral, que devem

tomar a universidade como um modelo), bem como as premissas da sociedade que se deseja melhorar ou (re)construir.

Outro conceito a ser problematizado é o de autonomia. A CF/88 (por meio do art. 207) e a LDB de 1996 (em seus artigos 53 e 54)⁴⁷ regulamentam esse conceito. De acordo com a Constituição, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

No entanto, essa autonomia universitária nunca atingiu sentido pleno por falta de esforço governamental (incluindo-se todos os governantes do Brasil desde 1988), sobretudo no que se refere à autonomia financeira, conforme debatem Amaral (2008), Caetano e Campos (2019) e Fávero (2004). A crítica sobre a falha na autonomia financeira das universidades está relacionada principalmente às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), pois, como colocam os autores Caetano e Campos (2019, p. 16):

As IFES são órgãos da administração indireta vinculados ao MEC, possuem *status* de autarquias ou fundações públicas, a Constituição assegura o seu exercício da autonomia e o art. 54 da LDB/96 estabelece o seu estatuto jurídico especial. Apesar disso, percebe-se que tais instituições são tratadas pelo governo federal como se fossem órgãos dependentes e subordinados às suas determinações, não tendo assim permissão para o exercício de sua autonomia naquilo que lhe competem. [...] Desse modo, observa-se que as IFES sofrem controle e ingerências (contingenciamentos, reduções e bloqueios) do governo federal sobre suas arrecadações próprias, em que pese a garantia constitucional de autonomia plena. Tais ingerências têm respaldo em normativas editadas de forma unilateral e exclusivamente pelos setores ligados aos órgãos responsáveis pela definição da política fiscal brasileira.

Nesse mesmo sentido, Amaral (2008, p. 665) já havia escrito sobre a autonomia das IFES afirmando que esta não se efetivou desde 1988, uma vez que tais instituições “[...] continuam a depender integralmente das definições orçamentárias estabelecidas pelo Poder Executivo e aprovadas pelo Congresso Nacional na formulação do financiamento incremental ou inercial”.

O conhecimento desse histórico, que aponta para o descaso governamental no que se refere ao alcance da plenitude na autonomia universitária, permite-nos afirmar que é imprescindível uma mobilização cada vez mais consciente por mudanças significativas no padrão de financiamento das universidades públicas.

A autonomia universitária (especialmente a financeira, que costuma ser negligenciada) é inerente à própria essência da universidade. Para Amaral (2008, p. 650), “a garantia da autonomia de gestão financeira, isto é, o financiamento das atividades do meio universitário, é

⁴⁷ É possível consultar tais artigos com interpretações e comentários por meio da seguinte referência bibliográfica: BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**, comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

vital para as definições das suas políticas de ensino, pesquisa e de interação com a sociedade”. Nas palavras de Fávero (2004, p. 202, grifo nosso), a universidade,

[...] entendida como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias, como lugar de pesquisa, de produção de conhecimento [...], deveria ser, ao mesmo tempo, espaço de socialização do saber na medida em que divulga e socializa o saber nela produzido. **Vista sob essa ótica, a autonomia não é um fim em si mesma, e sim, condição necessária para a concretização dos fins da universidade.** Ou seja, é uma exigência que se apoia no próprio ser dessa instituição.

Dessa forma, a autonomia é imprescindível na realização da responsabilidade social⁴⁸ da universidade. Primeiro, porque quando há a presença efetiva da autonomia na universidade, é possível que se ultrapasse as barreiras da produção de conhecimento, de modo que o foco dessa produção saia do individualismo e da competitividade para que se fortaleça a ideia de produção de conhecimentos com pertinência social, ou seja, conhecimentos que têm como referência o bem comum e a elevação geral da condição humana. Segundo, porque a autonomia universitária é um caminho para a socialização desses conhecimentos de alta relevância social, tanto por meio do ensino, quanto da extensão.

Partindo dessas premissas, Fávero (2004) defende que a autonomia precisa vincular-se à democratização interna da universidade, isto é, à gestão democrática. Nessa defesa, Fávero cita um artigo clássico de Durmeval Trigueiro Mendes, intitulado *O governo da universidade*:

A autonomia inerente ao governo da universidade, e cujo sujeito é a própria instituição, estende-se a todos os níveis da gestão universitária, não constituindo monopólio de nenhum deles, ainda dos que se encontram na cúpula. Cada instância goza de autonomia relativa, no sentido de autogoverno; as faculdades, os institutos, os departamentos. A subordinação de cada um à instância superior não a vincula ao arbítrio dos dirigentes desta, mas a uma vontade comum, expressa numa política a que todos se subordinam, inclusive os órgãos mais altos do poder universitário (MENDES, 1967 *apud* FÁVERO, 2004, p. 203).

Assim, o horizonte do conceito de democratização discutido neste texto é alargado, dessa vez considerando-se a gestão democrática – linha de frente na luta pela consolidação de uma real autonomia universitária.

Na visão de Mendes (1967), citado por Fávero (2004, p. 203),

[...] uma instituição universitária apresenta sempre diversos graus de poder, configurando o sistema político como uma pirâmide. Para ser a universidade de fato democratizada, no seu entender, o poder deve fluir da base ao vértice. Assim, a defesa da universidade autônoma e democrática deveria passar pelo princípio da gestão democrática em todos os níveis e instâncias — reitoria, centros, faculdades, escolas, institutos, departamentos etc.

⁴⁸ De acordo com Dias Sobrinho (2015), o núcleo central da chamada responsabilidade social da universidade se corporifica na produção e socialização de conhecimentos relevantes e rigorosos do ponto de vista da ciência e socialmente pertinentes, ou seja, portadores de valores importantes para o bem-viver societal.

Alguns princípios são citados na discussão sobre a implementação da gestão democrática e, conseqüentemente, da autonomia universitária:

a) transparência e visibilidade em todos os setores da vida acadêmica; b) aumento ou existência efetiva de espaços para a comunidade acadêmica ser auscultada e poder participar do planejamento e das deliberações tomadas pela instituição; c) definição, explicitação dos canais e vias institucionais existentes para a discussão, bem como a deliberação das questões referentes à vida da universidade (FÁVERO, 2000, p. 183).

Se, por um lado, Fávero (2004, 2005) defende que a universidade precisa gozar de autonomia para que ela possa se organizar internamente, tendo presente suas finalidades e funções, por outro adverte que a autonomia não é uma dádiva, mas uma conquista, que precisa ser construída considerando-se que as instituições universitárias não são locais abstratos, nem separados da sociedade e do Estado. Por isso, por não ser soberana, nem desvinculada, “[...] deve incluir o princípio da avaliação pela mediação dos pares e pela prestação de contas à sociedade que a sustenta.” (CURY, 1991, p. 29).

Nas palavras de Santos (2004, p. 100), o que está em causa é “[...] a criação de um vínculo político entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema [...]”. No mesmo sentido, Chauí (2001) expressa que a ideia de autonomia busca não só a garantia de que a universidade seja regida por suas próprias normas, mas também, independência para definir sua relação com a sociedade e com o Estado. Ou seja, é preciso que a universidade se afirme enquanto espaço público, e esse é um dos mais fortes significados da responsabilidade social da universidade, brevemente comentada anteriormente.

Dias Sobrinho (2015, p. 583-584) define o conceito de responsabilidade social da universidade da seguinte maneira:

A responsabilidade primeira da universidade é construir, no dia a dia, a qualidade dos processos sem perder de vista os seus fins essenciais. Isto significa cumprir suas atividades de formação e de trato com o conhecimento com o maior grau possível de qualidade acadêmica, científica, técnica, moral, política e social. Em outras palavras, o eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes. [...] A responsabilidade da universidade não diz respeito somente à técnica, mas, também, à ética e à política.

Nesse sentido, a universidade tem uma grande incumbência, qual seja, a de formar cidadãos a partir de conhecimentos técnicos e científicos, mas também a partir de valores humanos, morais, éticos e políticos. Relembrando as palavras de Fávero e Sguissardi (2012, p. 71), já citadas nesta tese, podemos dizer que a universidade deve continuar servindo de espelho às faculdades e centros universitários, pois “[...] a preservação das diferenças institucionais não pode prescindir de critérios do que seja uma instituição universitária, suas

finalidades e funções”. Para complementar essa linha de raciocínio, reportamo-nos a Dias Sobrinho (2015, p. 600):

Sem ciência e tecnologia a sociedade mundial patinha, engendra núcleos de pobreza e atraso, aprofunda polarizações. Mas sem as Humanidades e um amplo pensamento crítico, reflexivo e antibarbárie, a universidade desperdiça as melhores chances de construção de um futuro digno da Humanidade. Sem valor público e social, uma empresa de educação superior é só uma organização, um simulacro, não uma verdadeira universidade.

Em face do exposto, podemos dizer que é inegável que a educação superior apresenta inúmeros problemas, em sua maioria estruturais, que neblinam os caminhos de resistência e dificultam a crença em transformações no sentido de uma sociedade mais justa e igualitária. Nem por isso, no entanto, como salienta Dias Sobrinho (2015, p. 584), “[...] deve ser abduzido nosso direito a sonhar com um futuro humano mais elevado e feliz”. Mais que isso: nem por isso deve ser abduzido o nosso direito de lutar por um futuro melhor. É nesse sentido que apresentaremos, a seguir, considerações sobre a imbricação desses dois campos de estudos: a educação em direitos humanos e a educação superior, concebendo a instituição social universitária pública como referência para o nível de ensino em questão.

2.2 A INSERSÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diversos autores que se dedicam ao estudo dos direitos humanos destacam que a universidade (enquanto instituição social) é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento e fortalecimento da educação em direitos humanos (EDH). Dentre esses autores está Tosi (2005, p. 26), para quem “a universidade, sobretudo a pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do Sistema Nacional de Direitos Humanos [...]”.

Pereira (2019, p. 2) reforça essa ideia e argumenta que as universidades têm como premissa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, então por meio dessas IES

[...] surge a oportunidade ímpar de atuar na vida de milhares de educandos no presente, bem como transformá-los e prepará-los para serem melhores seres humanos e profissionais éticos que avocarão, no futuro, a responsabilidade pela promoção, conservação, ampliação e potencialização desses direitos para as futuras gerações.

Na visão de Rodino (2003, p. 55), “la universidad tiene una responsabilidad social medular en educar en la filosofía y la práctica de los derechos humanos [...]”⁴⁹ e, para Adorno e Cardia (2008, p. 196):

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades.

Na mesma direção, Olguin (2005, p. 113) argumenta que a universidade possui “[...] uma história institucional que lhe outorga uma relevância particular e possibilita abrir um espaço considerável para o fortalecimento e articulação de lutas pela vigência real dos direitos humanos”. Embora recente, a história das universidades brasileiras aponta para o estabelecimento de compromissos com projetos e desenvolvimento de integração social, na perspectiva da EDH (VIOLA, 2013).

Esta seção tem como objetivos, pois, traçar a trajetória histórica de inserção dos direitos humanos na educação superior brasileira, destacando o protagonismo da universidade pública; ressaltar o papel e orientações de documentos internacionais e políticas públicas nesse histórico; e levantar desafios que esse nível de ensino deve enfrentar para avançar em matéria de direitos humanos (com respectivas possibilidades de superação).

2.2.1 Trajetória histórica

As primeiras experiências de educação superior em direitos humanos no Brasil remontam aos tempos de resistência à ditadura civil-militar vivenciada pelo país. Inicialmente, o tema dos direitos humanos mobilizou docentes, discentes e técnicos administrativos de universidades públicas a partir da perda das liberdades civis e políticas ao longo desse período de autoritarismo (1964-1985).

Com o passar dos anos, muitos pesquisadores e pesquisadoras estudaram acontecimentos desse período de repressão política e contribuem nas discussões sobre o assunto. Olguin (2005, p. 117), uma dessas pesquisadoras, relata o seguinte:

Recorde-se a quantidade de prisões de universitários acontecidas na Universidade de São Paulo, na Universidade de Brasília [...] e o recrudescimento da repressão em 68, com o Ato Institucional nº 5, a invasão da PUC, com violentas repressões, e a devassa nos arquivos acadêmicos – para citar apenas alguns dos muitos exemplos

⁴⁹ Tradução nossa: “A universidade tem uma responsabilidade social central em educar na filosofia e na prática dos direitos humanos [...]”.

que se poderiam mencionar. São milhares e milhares de trabalhadores, estudantes, docentes e camponeses que figuram nas listas de mortos, desaparecidos, detidos, torturados e exilados. Desde o Rio Bravo até o Estreito de Magalhães, as universidades foram, também, gravemente mutiladas, os centros de investigação destruídos, as bibliotecas saqueadas (eram grandes fogueiras com os livros censurados), os arquivos com expedientes acadêmicos foram completamente aniquilados.

Nesse mesmo sentido, Zenaide (2010, p. 67) afirma que a universidade pública brasileira transformou-se, nesse período, em um espaço “de violência institucional, com invasões das forças de repressão [...] censura e patrulhamento ideológico, expulsão de estudantes, criação de comissões de investigação, serviços de informação, dentre outros”.

É preciso que esse momento histórico de repressão, censura e cerceamento das liberdades civis e políticas não cai em esquecimento, principalmente por aqueles que integram as diversas comunidades universitárias do país. Mais do que recordar, é preciso posicionar-se nos espaços universitários, em debates, congressos, seminários e tantas outras atividades, escandalizando esses acontecimentos, na direção de uma verdadeira pedagogia da indignação, deixando de lado o consentimento⁵⁰.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016, p. 163), a inserção dos direitos humanos no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão universitária no Brasil “[...] atravessou vários momentos, desde a resistência à ditadura militar até o processo de institucionalização e expansão”. Nas décadas de 1980 e 1990, não só o Brasil como outros países da América Latina assistiram às primeiras ações universitárias de compromisso com a promoção e fortalecimento dos direitos humanos:

Foi na década de oitenta, que iniciaram os primeiros seminários e congressos de direitos humanos em toda a América Latina. Em 1983, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos IIDH-OEA, com sede em Costa Rica, realizou o I Curso Interdisciplinar em Direitos Humanos e o I Seminário Interamericano sobre Educación en Derechos Humanos. Do Brasil, participaram o Centro Heleno Frago de Curitiba, o Projeto Novamérica do Rio de Janeiro, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos de São Paulo, o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) de Pernambuco, a Universidade Federal da Paraíba, a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e o Departamento de Ciências Jurídicas da PUC-RJ. Em 1984, o Chile promoveu o I Seminário Chileno sobre Educação para a Paz e os Direitos Humanos. Na década de noventa, em Santiago do Chile, foi realizado o Seminário de Educação para a Paz, a Democracia e os Direitos Humanos [...]. Entre a década de oitenta e noventa no Brasil se registram os primeiros Núcleos de Direitos Humanos: em 1986, foi criado o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP/UnB); em 1987, foi instituído o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/ USP). As primeiras Comissões universitárias de DH foram criadas na década de 90: a primeira foi a

⁵⁰ Conforme destacado no capítulo anterior, Sime (1991), afirma que a educação em direitos humanos precisa basear-se na vida cotidiana pautando-se em três princípios: pedagogia da indignação, pedagogia da admiração e pedagogia das convicções. A pedagogia da indignação trata-se de uma pedagogia que, sob o olhar de rebeldia aos acontecimentos de violações de direitos, escandaliza toda forma de violência e opressão, ao invés de consentir.

Comissão dos Direitos do Homem e do Cidadão da Universidade Federal da Paraíba (CDHC-UFPB- 1989); seguida pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo (CDH-USP-1997); pela Comissão de Direitos Humanos Dom Hélder Câmara da Universidade Federal de Pernambuco (CDHDHC-UFPE-1998), e pela Comissão de Direitos Humanos da Universidade Federal de Sergipe (CDH-UFS-1999) [...]. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 166).

É importante mencionarmos que alguns estudos apontam para o protagonismo da América Latina em direitos humanos. Para Kathryn Sikkink, por exemplo, professora de Política de Direitos Humanos da *John F. Kennedy School of Government* (Universidade de Harvard), a América Latina (com destaque para os países Uruguai, Chile, Panamá e México) exerceu um importante papel no surgimento de sistemas e normas globais de direitos humanos, embora esse fato não tenha sido amplamente percebido ou compreendido por estudiosos de relações internacionais (SIKKINK, 2014).

No início da década de 1990, criou-se no Brasil uma comissão de trabalho responsável pela elaboração de uma agenda de direitos humanos (como consequência dos compromissos assumidos na II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos), que culminou com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, contendo linhas e metas de ações que passaram a nortear a atuação do Estado brasileiro no campo dos direitos humanos. Nessa década de anseios pela consolidação da democracia, foi possível a institucionalização dos direitos humanos em cada país da América Latina que antes sofria com as medidas autoritárias da ditadura civil-militar. No Brasil, tal institucionalização aconteceu por meio de normas, legislações e políticas públicas, por isso novos percursos foram traçados para as universidades nas décadas seguintes (TOSI; ZENAIDE, 2016).

No ano de 1996 criou-se, também, a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, que tomou a iniciativa de realizar o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na Faculdade de Direito da USP, em 1997. Este evento congregou docentes e pesquisadores universitários de várias áreas do conhecimento, gestores públicos e militantes da sociedade civil.

Nesse processo de construção de um compromisso social com os direitos humanos, protagonizado por docentes e discentes universitários juntamente com os movimentos sociais, o tema dos direitos humanos passou a fazer parte do cotidiano acadêmico, seja por iniciativas individuais ou de grupos envolvendo professores, estudantes e técnico-administrativos, principalmente em experiências educativas extensionistas.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a extensão universitária começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, como uma ação de assessoria aos movimentos sociais que estavam emergindo, em lutas contra as

desigualdades e violências estruturais (TAVARES, 1997; ZENAIDE, 2013). Assim, conforme pontua Zenaide (2013, p. 140), foi a partir da extensão universitária – que possibilitava o diálogo e envolvimento entre membros da comunidade universitária com os movimentos sociais –, “[...] que o tema dos direitos humanos foi constituindo preocupação do palco universitário, contribuindo com o debate sobre a democracia”.

A dimensão da extensão universitária é considerada pioneira na relação entre a educação superior e os direitos humanos quando comparada ao ensino e à pesquisa, pois, como afirma Zenaide (2010), o início da inserção dos direitos humanos nas universidades brasileiras não aconteceu por meio de decretos, leis ou outras normas, mas a partir de experiências concretas de educação popular e resistência. Para Nodari e Ferreira (2008, p. 237): “Historicamente, a atuação da universidade na área dos Direitos Humanos ficou a cargo da extensão, com seu envolvimento com os movimentos sociais e as lutas dos diversos segmentos que sofrem com os processos de exclusão”.

As atividades extensionistas ainda são extremamente importantes na promoção dos direitos humanos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras, principalmente porque a extensão permite o contato entre IES e comunidade local. Como argumentam Tosi e Zenaide (2016, p. 170, grifo nosso):

As universidades públicas (e algumas privadas ou comunitárias) têm desempenhado sua função social de oferecer aos distintos setores da sociedade a promoção da igualdade no acesso ao conhecimento e à cultura, gerando a formação de sujeitos que reconheçam a si e aos outros como construtores de direitos e deveres e como força motriz da história social. Ao longo de sua história, **a extensão universitária vem testemunhando o compromisso social das universidades com a construção da cidadania democrática.**

Cabe pontuar a perspectiva de extensão universitária a que se refere: emprestando o termo utilizado por Zenaide (2013), trata-se de uma extensão cidadã, compatível com o pensamento crítico mobilizado por estudiosos como Santos (2007) e Freire (1992), no sentido de pensar a universidade numa perspectiva emancipadora e contra-hegemônica, associada à ideia de uma extensão universitária realmente comprometida com os direitos humanos, numa concepção intercultural. A perspectiva crítica de educação levanta a possibilidade de conceber a extensão universitária como espaço de disputa entre diferentes sujeitos (coletivos, sociais e institucionais), em que múltiplas vozes dialogam para a aprendizagem mútua entre o saber científico e os saberes e experiências populares, favorecendo a aproximação real entre a sociedade e a universidade.

No ano de 1999, aprovou-se o Plano Nacional de Extensão pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas (FORPROEX)⁵¹. No Plano, essa perspectiva de extensão cidadã fica evidente:

A extensão universitária vai além da compreensão tradicional de disseminação do conhecimento (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistenciais, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), mas integra os saberes sistematicamente sistematizados, acadêmicos e populares, tendo como consequência, a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. (FORPROEX, 2001, p. 2).

Nas palavras de Zenaide (2013, p. 146), por ser um documento que assumiu a extensão cidadã,

O Plano Nacional de Extensão desencadeou a participação institucional na implementação de projetos e programas da política nacional de direitos humanos, junto com o Ministério da Justiça e da Educação e recentemente com as Secretarias Especiais, dos Direitos Humanos, da Igualdade Racial e das Políticas para as Mulheres. Dentre os Fóruns do Ensino Superior, o da Extensão, diferentemente do Fórum da graduação e o da pós-graduação, foi o pioneiro em criar a temática de direitos humanos e uma comissão de direitos humanos coordenando e articulando as experiências, afirmando o compromisso com a consolidação do processo democrático.

O Plano Nacional de Extensão assumiu, portanto, um importante papel no processo de institucionalização dos direitos humanos na educação superior, buscando direcionar os programas e projetos às necessidades da maioria da população e aos movimentos sociais.

A comunidade universitária brasileira continua colaborando com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais por meio de atividades de extensão em direitos humanos. Essas ações, vem possibilitando

A democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos para a democratização do Estado e da gestão pública; a assessoria e apoio aos processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 170).

Portanto, pode-se dizer que, ao longo da história, a educação em direitos humanos vem se configurando na educação superior brasileira principalmente por meio de ações extensionistas, que articulam e promovem ações de ensino e pesquisa, resistindo às formas de desigualdades e violências social e institucional.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016, p. 172):

O salto da extensão para o ensino da graduação e da pós-graduação em direitos humanos começou a ser protagonizado por universidades tais como a Universidade

⁵¹ Por seu compromisso social e engajamento com os direitos humanos, o FORPROEX recebeu o Prêmio Nacional de Direitos Humanos de 2004, como reconhecimento institucional pela Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, na categoria Educação.

Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Pelotas-RS (UFPEL), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Pará (UFPA), dentre outras; envolvendo disciplinas optativas ou atividades de extensão (seminários, grupos de pesquisa, projetos de extensão).

A década que iniciou o século XXI foi um período de expansão da educação superior em direitos humanos. No ano de 2002 surgiu o segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH2), que ocasionou a multiplicação de ações em direitos humanos nas IES. Nessa década de 2000 se disseminaram os Núcleos de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, assim como os Comitês de Educação em Direitos Humanos, as Cátedras e os Observatórios.

Com o lançamento em 2009 do Programa Nacional de Direitos Humanos em sua terceira versão (PNDH3) e a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 (PNEDH)⁵², várias ações universitárias foram incentivadas pelo poder público, como Seminários, Congressos e encontros de direitos humanos, assim como disciplinas e cursos de educação em direitos humanos, através da Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria Nacional de Segurança Pública e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. No ano de 2007, aconteceu o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, que reuniu universitários, ativistas e autoridades (TOSI; ZENAIDE, 2016).

Tosi e Zenaide (2016) realizaram uma pesquisa sobre o processo de institucionalização dos direitos humanos na educação superior no Brasil e teceram considerações sobre a relação entre direitos humanos e educação superior a partir de levantamento de dados. De acordo com esses pesquisadores:

A presença dos Direitos Humanos no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES assume diferentes formas institucionais: Núcleos, Comissões, Programas, Laboratórios, Grupos de Estudo, Cátedras, Observatórios ou Centros de Referência, que desenvolvem funções parecidas e realizam atividades similares. **Todos, de certa forma, se dedicam ao estudo, ao ensino, à pesquisa acadêmica e à intervenção social; ou seja, a pesquisa acadêmica não é desvinculada do engajamento com as questões sociais**, embora alguns órgãos enfatizem ou priorizem mais um ou outro aspecto. A pesquisa indica duas características do processo de inserção dos direitos humanos na educação superior no Brasil: a interdisciplinaridade e a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e gestão. (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 180, grifo nosso).

Assim, é possível notar o seguinte: se no início da trajetória de inserção dos direitos humanos na educação superior as atividades envolvendo esses direitos estavam mais restritas à extensão universitária, desde os anos 2000 a educação superior em direitos humanos vem

⁵² Foram lançadas outras duas versões do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma no ano de 2013 e a outra no ano de 2018 (BRASIL, 2013; 2018).

passando por um processo de expansão que tem envolvido outras áreas: o ensino, a pesquisa e a gestão. Adentramos a década de 2010 com esse processo de expansão em curso, e observamos que, na década de 2020, não só a extensão, mas também a pesquisa, o ensino e a gestão vêm constituindo um espaço de práticas interdisciplinares em defesa dos direitos humanos.

2.2.2 Orientações pela ótica de documentos internacionais e políticas públicas

Citaremos algumas orientações sobre a inserção dos direitos humanos na educação superior que foram consolidadas em documentos norteadores da educação em direitos humanos, sem deixar de considerar a responsabilidade das IES e da luta da sociedade civil para que mudanças efetivas aconteçam.

Como afirma Viola (2013, p. 36): “As declarações [planos, diretrizes, programas e outros] são documentos que revelam intenções, respondem a condições históricas específicas e servem como indicadores de projetos políticos e sociais”. Portanto, os documentos já mencionados neste texto (PNDH em suas três versões, o Plano Nacional de Extensão e o PNEDH), bem como outros documentos norteadores e outras políticas públicas de educação em direitos humanos, expressam propostas que dependem das Instituições de Ensino Superior para serem implementadas, “[...] da mesma forma que os pressupostos dos direitos civis só se efetuem pela pressão da sociedade civil junto ao Estado e o compromisso deste com os princípios da democracia.” (VIOLA, 2013, p. 50).

Em nível internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), preocupada com a formação de uma cultura universal dos direitos humanos, instituiu o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), composto por três fases⁵³, dentre as quais citamos a Segunda Fase (2010-2014), que confere prioridade à educação superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Visando à formação profissional com base nos direitos humanos, o Plano de Ação do PMEDH orienta que

As instituições de ensino superior, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a

⁵³ A ênfase da Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2009) foi na Educação Básica. Já a Terceira Fase (2015-2019), dedica-se a reforçar a implementação das duas primeiras fases, e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

compreensão multicultural. Portanto, o papel da educação em direitos humanos na educação superior torna-se fundamental. (UNESCO, 2012, p. 11).

O PMEDH destaca, ainda, que

A educação em direitos humanos no ensino superior deve ser entendida como um processo que inclui: (a) **direitos humanos pela educação** – assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos; (b) **direitos humanos na educação** – garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores, bem como a prática dos direitos, no âmbito do sistema de ensino superior. (UNESCO, 2012, p. 20, grifo do autor).

Ademais, o texto do PMEDH faz uma advertência que se apresenta da seguinte maneira:

A introdução ou o aperfeiçoamento da educação em direitos humanos no sistema de ensino superior requer uma abordagem holística para o ensino e aprendizagem, integrando objetivos do programa e conteúdos, recursos, metodologias e avaliação. Deve-se ter em vista a sociedade, ou seja, ir além da sala de aula e da instituição de ensino superior e, da mesma forma, construir parcerias entre os diferentes membros da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela. (UNESCO, 2012, p. 14).

A adequação da educação superior a esses parâmetros é um dos grandes desafios que esse nível de ensino deve enfrentar no Brasil e no mundo. Por constituírem demandas internacionais, tais parâmetros estão presentes em políticas públicas nacionais (como no PNEDH), na busca pela consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Segundo Viola (2013, p. 51), O PNEDH segue na direção do PMEDH e de outros documentos internacionais, demonstrando “[...] em suas fundamentações teóricas e programáticas que os direitos humanos constituem um campo de conhecimentos que pode ser ensinado e apreendido”. Em outras palavras, tanto o PMEDH quanto o PNEDH sintetizam orientações essenciais às IES que desejam formar na perspectiva dos direitos humanos, demonstrando que uma educação voltada à cultura de paz e, portanto, de respeito aos direitos humanos é possível e alcançável.

Nas palavras de Viola (2013, p. 45), com as quais concordamos,

O texto apresentado pelo PNEDH traz em suas propostas a superação do modelo universitário baseado nos princípios utilitários submetidos aos interesses da economia de mercado e sua passividade em relação à simples reprodução do conhecimento, a submissão da pesquisa aos interesses do grande capital e as práticas assistencialistas realizadas como práticas extensionistas.

Pode-se vislumbrar, pois, a educação em direitos humanos como uma via de mudanças para as IES. O PNEDH sugere que as IES, em especial as universidades, podem contribuir com a construção de uma forma de pensamento que leve à autonomia da instituição e daqueles que dela participam, especialmente para que a comunidade universitária cumpra com seus compromissos sociais. Essa autonomia, como observa Chauí (2003, p. 12), “[...] deve ser

pensada como autodeterminação das políticas acadêmicas, dos projetos e metas das instituições universitárias e da autônoma condução administrativa, financeira e patrimonial”, e não como critério dos chamados contratos de gestão.

O PNEDH propõe caminhos que não limitam as possibilidades de autonomia das universidades:

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. (BRASIL, 2018, p. 38).

No que diz respeito à educação superior, o PNEDH ressalta que as IES precisam responder ao cenário marcado por desigualdades, exclusão social, mudanças ambientais, agravamento da violência, entre outros aspectos que põem em risco a vigência dos direitos humanos. Dentre os objetivos do Plano, estão os seguintes:

Destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado democrático de direito; enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; [...] orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; [...] **estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos**; incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; [...] (BRASIL, 2018, p. 13-14, grifo nosso).

Viola (2013, p. 44-45) explica que o PNEDH, organizado a partir de cinco eixos, “[...] considera que as universidades possuem compromissos históricos com as sociedades que as abrigam e, no caso do Brasil, com o processo de democratização”. No mesmo sentido, porém na interpretação de Zenaide (2010, p. 65), o PNEDH espera da educação superior e daqueles que dela fazem parte:

[...] que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente aos desafios econômicos, sociais, políticos e culturais; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliação das políticas públicas para que deem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais.

Consideramos o PNEDH um documento norteador na formação de sujeitos que sejam capazes de contribuir no processo de consolidação de uma cultura de direitos humanos. Esta política pública apresenta em seu texto um conjunto de 21 ações programáticas a serem desenvolvidas na educação superior, com vistas à implementação dos direitos humanos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Merecem destaque, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), resolução voltada para a organização curricular, que evidencia a transversalidade e interdisciplinaridade que o arcabouço teórico-metodológico deve assumir nas esferas institucionais, abrangendo ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as DNEDH, na dimensão de ensino os conteúdos de direitos humanos devem permear os projetos pedagógicos, podendo ser trabalhados em cursos e atividades curriculares, “[...] por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2012, p. 16).

No âmbito da pesquisa, para as DNEDH é necessário que haja uma política de fomento e incentivo para a realização de estudos e produção de materiais, bem como para o fortalecimento de núcleos de pesquisa em direitos humanos. Podemos citar como iniciativa, nesse sentido, o edital nº 38/2017, lançado em agosto de 2016, que teve como objetivo estimular e fomentar projetos dedicados à temática da Educação em Direitos Humanos e Diversidades no âmbito das IES, contemplando diferentes modalidades de apoio, como bolsas de iniciação científica, mestrado e pós-doutorado (BRASIL, 2017b).

Já na área da extensão, as DNEDH orientam que as atividades devem contribuir para o “fortalecimento dos movimentos sociais na implementação dos direitos e na consolidação da democracia.” (BRASIL, 2012, p. 16).

O Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Ministério da Justiça e da Cidadania, lançou, no ano de 2016, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH), uma iniciativa que representa uma grande possibilidade às IES de afirmação do compromisso e responsabilidade com os direitos humanos e o fortalecimento da democracia (BRASIL, 2016). O PNUDH é composto por um Acordo de Cooperação e um Termo de Adesão, documentos destinados às IES ou Entidades Apoiadoras (EAs), que os subscrevem com a manifestação do compromisso de desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência,

de acordo com os objetivos do PNUDH: superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES.⁵⁴

O Acordo de Cooperação resgata todos os principais documentos relacionados aos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, e também aqueles criados pela sociedade brasileira. Além, apresenta dezessete cláusulas contendo os princípios do PNUDH e traz, como Anexo I, o Termo de Adesão, que contém quatro cláusulas, as quais explicitam as responsabilidades das IES e as normas do acordo. O Acordo de Cooperação (que ainda pode ser assinado pelas IES)⁵⁵ entra em vigor imediatamente à sua subscrição pelos partícipes, pelo prazo de cinco anos, prorrogáveis por igual período.

Assim com pontua Pereira (2019), o que se extrai desses documentos, políticas públicas e iniciativas é uma nítida exigência de que os profissionais que atuam na educação superior, assim como os estudantes universitários, percebam e assumam os compromissos sociais que circundam as IES, de maneira flexível, sem exclusão dos marginalizados em suas ações. Os documentos são de extrema importância para guiar as experiências em direitos humanos empreendidas pelas IES, tanto é que as ações de aproximação entre educação superior e direitos humanos aumentaram de maneira proporcional ao avanço das políticas de educação em direitos humanos.

De acordo com Tosi e Zenaide (2016), na década de 1990, 14 novos setores de atuação em direitos humanos foram criados nas universidades após a institucionalização do PNDH e, nos anos 2000, década de lançamento do PNEDH, houve multiplicação das iniciativas, uma vez que a pesquisa realizada por tais estudiosos identificou 54 IES com atuação institucional em direitos humanos, número que indica uma forte expansão, com tendência à consolidação da área.

A educação em direitos humanos é um dos objetivos estratégicos traçados para a educação superior no Brasil, como pode-se observar pelo Plano Nacional de Extensão (1999), pelos três Programas Nacionais de Direitos Humanos (divulgados em 1996, 2002 e 2010), pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (lançado em 2006, 2013 e 2018) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

⁵⁴ Quando o PNUDH completou um ano, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) promoveu um encontro em Brasília para que as IES que aderiram logo no início à iniciativa pudessem apresentar suas ações e trocar experiências. Segundo informações da Assessoria de Comunicação Social do MEC, em 2017 trezentas e vinte IES participavam do Pacto. Do total, cento e oitenta universidades, centros universitários, faculdades e institutos já haviam concluído a elaboração de seus planos de trabalho nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência. Outras sessenta instituições, aproximadamente, estavam na fase de formação do comitê gestor e outras oitenta encontravam-se na fase de elaboração do plano de trabalho.

⁵⁵ Página de acesso às informações para adesão: <http://edh.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

2.2.3 Alguns desafios e possibilidades de superação

Para discutir alguns desafios que a educação superior deve enfrentar quando se trata de direitos humanos, Carbonari (2013) destaca três palavras: memória, verdade e justiça. Para esse estudioso, a superação dos desafios que envolvem essas três palavras depende mais de ações criativas que possam reconfigurar a formação que acontece nesse nível de ensino, do que de uma decisão de vontade ou de normas vinculantes. Por essa razão, tais desafios são complexos, mas também indicam possibilidades de mudança, pois na medida em que Carbonari (2013) desenvolve suas argumentações em torno de cada uma dessas palavras, aponta para ações concretas que podem dar nova forma à educação superior.

No que diz respeito à primeira palavra (memória), a argumentação principal é a de que a formação na educação superior tem acontecido muito em prol do futuro, pensa-se no progresso da ciência – mesmo que isso venha a custar um preço alto à humanidade –, trata-se o tempo como linear e reforça-se a memória como sinônimo de reafirmação pura e simples da tradição.

Nas palavras de Carbonari (2013, p. 83), “o desafio da educação em direitos humanos como memória exige a crítica contundente a todas as formas de esquecimento cínico, aquele que costuma sobrepenalizar as vítimas da história [...] em nome do progresso”. Assim, o autor pontua o desafio e ao desenvolvê-lo já destaca uma possível superação: aquilo que Sacavino (2000) denomina “educar para o nunca mais”, isto é, fomentar ações de cultivo da memória, resgatando o histórico que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e não deixar que acontecimentos do passado e do presente marcados por violações de direitos humanos caiam em esquecimento.

Para falar sobre o segundo desafio, Carbonari (2013) utiliza a palavra verdade, argumentando que a verdade (não absoluta, nem relativa), é constitutiva da afirmação dos conhecimentos e vivências, quando percebida como busca de assentimento e convergência. Assim, é preciso que a educação superior seja baseada em uma concepção de racionalidade capaz de lidar com a diversidade dos saberes e da verdade. Esse desafio exige enfrentar o dogmatismo e o relativismo⁵⁶, para que se reconheça a diversidade das formas de saber e de verdade como constitutiva da formação de sujeitos de direitos. Sugere-se o desenvolvimento de perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, considerando-se que “a vigência da

⁵⁶ O dogmatismo, segundo Carbonari (2013), inviabiliza as múltiplas possibilidades do saber e da verdade, assumindo uma perspectiva reducionista e cínica. O relativismo, por sua vez, mesmo que pareça reconhecer a diversidade, não a concebe numa visão pluralista, ou seja, não admite qualquer tipo de convergência possível entre saberes e verdades.

ordem dos saberes pelo disciplinamento acadêmico [...] constitui cânones incommunicáveis entre as várias racionalidades e, em consequência, entre os múltiplos saberes” (CARBONARI, 2013, p. 84).

O terceiro desafio foi desenvolvido em torno da palavra justiça, a partir da premissa de que é uma exigência às IES a identificação e reparação das violações de direitos (reparar as vítimas) e, sobretudo, exige-se que os universitários sejam formados para saberem promover e proteger as pessoas e seus direitos, de forma que a dignidade possa fazer parte do cotidiano desses estudantes. A sugestão de Carbonari (2013) é a de que o conceito de justiça perpassa pelas áreas de ensino, pesquisa e extensão, para que sejam áreas dinâmicas de estabelecimento de novas relações.

Essas três palavras e as argumentações que as envolvem, almejam a formação de sujeitos de direitos nas Instituições de Ensino Superior, de forma que a dignidade humana esteja sempre em primeiro lugar, ao invés da busca pelo progresso desenfreado. Em nossa sociedade, a ganância sobrepõe-se à dignidade humana em prol do acúmulo de bens materiais, por isso a formação é tão importante na tentativa de mudança desse cenário. Nesse sentido, Carbonari (2013, p. 86) traz o seguinte exemplo:

Um arquiteto que não tenha a compreensão do significado da construção do espaço urbano como espaço de disputa e de integração para certos setores e de segregação para as maiorias dificilmente terá condições de trabalhar na perspectiva da cidade como direito e como espaço de exercício dos diversos direitos. É a memória das muitas vítimas das cidades, visíveis e invisíveis, que poderá fazer do ensino, da pesquisa e da extensão, nesta área de conhecimento, um exercício de promoção dos direitos humanos.

Inúmeros outros exemplos podem ser levantados, como um(a) médico(a) que não tem consciência da realidade de vulnerabilidade social das minorias (ou, na verdade, maiorias) e relativiza a vida; um(a) professor(a) que não compreende a educação como um ato político (e nunca de neutralidade) e apenas contribui para a reprodução do *status quo*; um(a) advogado que nega a verdade para ganhar a causa, mesmo sabendo que a verdadeira vítima será injustiçada. Por fim, enfrentar os desafios até então mencionados é investir na realização da dignidade humana como conteúdo intransitivo dos direitos humanos.

Candau e Sacavino (2008) destacam outros três desafios para a educação superior em direitos humanos, distintos daqueles levantados por Carbonari (2013), mas com igual relevância nesta discussão. São eles: a desconstrução da visão do senso comum acerca dos direitos humanos; a polissemia do termo “educação em direitos humanos”; a articulação entre ações de sensibilização e de formação.

Esse primeiro desafio relaciona-se à visão deturpada que reina no senso comum de que os direitos humanos são direitos que protegem bandidos, ideia que acarretou as conhecidas expressões **direitos dos manos** ou **direitos humanos para humanos direitos**.⁵⁷ É preciso, em primeiro lugar, que haja desconstrução dessa visão, uma vez que não é possível sequer mencionar o conceito de direitos humanos nas IES, quando se pretende iniciar um trabalho nesse sentido, com as pessoas que carregam tais preconceitos.

Assim como colocam Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018, p. 14), tal desconstrução deve assumir a perspectiva de que a ideia central dos direitos humanos diz respeito “[...] à proteção da dignidade da pessoa humana, a defesa do Estado de Direito, associando-se à defesa da democracia e desenvolvimento de uma cultura pautada nos direitos humanos para todos, sem distinção de raça, religião, classe social” ou quaisquer outras diferenças que possam gerar preconceitos e rejeição.

Para Pereira (2019), o contexto de desigualdades e exclusão social, associado à insuficiência da EDH na Educação Básica, contribui para que muitos estudantes cheguem às IES com esses preconceitos sobre os direitos humanos. Para este autor:

Torna-se imperiosa a desconstrução dessas concepções equivocadas e distorcidas nesse espaço/tempo, já que o ensino superior é o último degrau da escada utilizada para ascender a muitos campos da vida profissional [...]. Desmistificar os direitos humanos e desfazer essa visão distorcida, equivocada e falaciosa, certamente constitui um dos primeiros passos para o início de uma efetiva EDH no ensino superior no Brasil. Ou seja, **para educar em direitos humanos, primeiramente é preciso uma quebra de paradigma, isto é, desvendar e esclarecer aquilo que esses direitos não são, para então começar a construção daquilo que eles verdadeiramente são e representam, e como devem ser compreendidos e atuados.** (PEREIRA, 2019, p. 12, grifo nosso).

O segundo desafio apresentado por Candau e Sacavino (2008) diz respeito à polissemia do termo “educação em direitos humanos”. Sacavino (2009), ao comentar esse assunto, menciona que especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal até os enfoques histórico-críticos, de caráter contra hegemônico. Uma possibilidade de superação desse desafio é que as Instituições de Ensino Superior assumam, e deixem claro, sua concepção de educação em direitos humanos, explicitando o que se pretende atingir com os conteúdos selecionados e com a(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) adotada(s).

O terceiro desafio a ser superado, para Candau e Sacavino (2008), é o da articulação de ações de sensibilização e de formação. Para essas autoras, a superação desse desafio está

⁵⁷ Maciel (2018), ao pesquisar concepções de professores de Educação Infantil acerca da educação em direitos humanos, constatou que esse ideário distorcido sobre os direitos humanos está muito presente não só no âmbito do senso comum, como no meio educacional.

intimamente ligada ao fortalecimento da extensão universitária, pois as ações extensionistas permitem a aproximação das IES com a comunidade local e regional e podem propiciar a dimensão da sensibilização, uma vez que os estudantes podem ter contato com experiências reais, contato direto com vidas que merecem um olhar mais atento por parte da sociedade em geral, especialmente das políticas públicas. Esse desafio refere-se, também, à associação de ações de cursos de curta duração com os programas de formação destinados a possíveis multiplicadores. Nesses cursos, é possível que a dimensão da sensibilização aconteça a partir de estudos de caso (de preferência, casos reais).

Em defesa da universidade enquanto instituição social, Piovesan (2005) destaca a necessidade de se resgatar o potencial ético e transformador da universidade na construção de uma forte cultura de direitos humanos, por meio de todas as dimensões acadêmicas, ou seja, por meio do ensino (como transmissão do saber), da pesquisa (como produção do saber) e da extensão universitária (como intervenção social).

Quanto ao ensino, pode-se fortalecer espaços já existentes e criar outros espaços para interlocução e atuação articulada e integrada entre as diversas experiências. Nesse sentido, pode-se discutir sobre conteúdos programáticos das disciplinas de direitos humanos, sobre bibliografia, metodologia, linhas de pesquisa adotadas, buscando um eixo comum para cursos de curta duração, disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação e para a inserção interdisciplinar dos direitos humanos na formação universitária.

No âmbito da pesquisa, também se faz necessário inaugurar um espaço capaz de estimular, fomentar e aglutinar a produção científica na área dos direitos humanos. Nesse sentido, pode-se visitar a agenda de direitos humanos do hemisfério sul, para que sejam identificadas as principais demandas e prioridades. Nas palavras de Piovesan (2005, p. 79-80), a título de exemplo, destacam-se na agenda “[...] temas afetos aos direitos econômicos, sociais e culturais [...]; a pobreza como violação de direitos humanos; o direito ao desenvolvimento, dentre outros, considerando o padrão de desigualdade estrutural e violência sistêmica que alcança a região”.

Quanto à extensão universitária, aqui entendida como intervenção social, Piovesan (2005, p. 80) aponta para a necessidade de estreitamento da comunicação e troca entre universidades e sociedade civil, no que tange às demandas sociais concernentes à proteção, à promoção e à defesa dos direitos humanos. No sentido de fortalecer a intervenção social em matéria de direitos humanos, formula-se a proposta de criar centros/polos de excelência em direitos humanos, com os seguintes objetivos: “Fomentar a litigância em direitos humanos, com a perspectiva voltada à intervenção e à transformação social; estabelecer uma dinâmica

de articulação e interação entre estes polos regionais, viabilizando o intercâmbio docente e discente”.

Vê-se que Piovesan (2005) é uma das pesquisadoras que levantou propostas e possibilidades de avanço para a educação em direitos humanos nas IES do Brasil e, para tanto, utilizou como critério os três objetivos centrais desempenhados pela universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Almeja-se, pois, que a educação em direitos humanos perpassasse por todas as atividades acadêmicas da educação superior.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM DIREITOS HUMANOS

Nas primeiras seções deste capítulo, discutimos o contexto da educação superior brasileira, enfatizando finalidades da universidade enquanto instituição social, e apresentamos o processo de inserção dos direitos humanos nesse nível de ensino, com apontamento de alguns desafios, almejando o avanço da educação em direitos humanos (EDH) nas Instituições de Ensino Superior do país. Resta, portanto, abordarmos a importância e algumas possibilidades de implementação da EDH na formação inicial (e até mesmo continuada) de professores(as), com destaque para o curso de Pedagogia.

No que se refere à relação entre a EDH e a formação de professores em âmbito nacional, destacamos que a Resolução nº1/2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, determina que o egresso do curso deve estar apto, dentre outros fatores, a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006b).

Conforme argumentam Dias e Porto (2010, p. 50), se de acordo com a legislação vigente sobre formação inicial o pedagogo e a pedagoga devem adquirir “[...] capacidade para lidar com as diversidades socioculturais na escola, visando à superação dos processos discriminatórios e de exclusão social, e conseqüentemente, à promoção de inclusão”, podemos realizar “[...] uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo”.

Esse aspecto de aproximação entre os direitos humanos e a formação inicial de professores e professoras aparece, também, no texto da Resolução nº2/2019, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nessa resolução, os DH foram mencionados de maneira explícita por três vezes.

A primeira menção aos direitos humanos está num trecho sobre princípios norteadores para organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores da educação básica. De acordo com a Resolução nº2/2019, tais cursos devem estabelecer compromisso com a educação integral dos professores em formação, “[...] visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade [...]” (BRASIL, 2019a).

A segunda e a terceira menção aos direitos humanos aparecem no seguinte trecho que dispõe sobre as competências gerais docentes:

Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019a).

Ainda em nível nacional, ressaltamos que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) defende a necessidade de formação inicial e continuada em direitos humanos para todos os profissionais, independentemente da área em que atuam ou irão atuar, mas dá destaque à formação de professores(as) em seu texto sobre linhas gerais de ação. Dentre as metas para formação e capacitação de profissionais, então as seguintes:

Promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais, em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH; Oportunizar ações de ensino, pesquisa e extensão com foco na educação em direitos humanos, na formação inicial dos profissionais de educação e de outras áreas. (BRASIL, 2018, p. 16).

Em âmbito internacional, destacamos que a formação permanente de professores(as) foi elencada como um dos cinco componentes determinantes para o êxito da EDH em todo o mundo, logo na primeira fase do Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Na íntegra, o documento faz as seguintes considerações a respeito da formação e capacitação docente:

Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente – para que a escola seja um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, é necessário

que todos os professores e demais profissionais docentes possam transmitir os valores dos direitos humanos que servirão de modelos para a sua prática. A formação e aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam. Além disso, no exercício de seus próprios direitos, o pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto de respeito à sua dignidade e aos seus direitos. (UNESCO, 2012a, p. 6, grifo do autor).

Dentre as diretrizes práticas sobre as formas de implementação desse componente relacionado à formação docente, o PMEDH destaca as seguintes necessidades: o reconhecimento do professor e da professora como sujeitos de direitos, bem como o reconhecimento e respeito à sua condição profissional; a abertura por parte de toda a comunidade escolar, principalmente por parte do(a) diretor(a), para o debate sobre temas relacionados aos direitos humanos; a adaptação dos cursos destinados aos profissionais da educação às necessidades específicas de cada contexto e de cada grupo; a inclusão de atividades de conscientização nos cursos de formação.

Portanto, a educação em direitos humanos constitui uma das demandas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, bem como a formação docente em direitos humanos constitui uma das metas traçadas pelas políticas públicas e documentos internacionais, para que se consolide, no Brasil e no mundo, uma verdadeira cultura de direitos humanos.

Ao discutir a importância do papel dos(as) educadores(as) no trabalho com a EDH em situação de ensino formal, Dallari (2004, p. 19) assinala o seguinte: “os professores têm uma possibilidade muito grande de influenciar a vida social” e, quando eles se mantêm em posição neutra diante dos acontecimentos, poupando seus alunos e alunas de compreender a realidade e criar o desejo de mudança, consentem com o que está ocorrendo, mesmo que não concordem. Esses profissionais têm, portanto, uma responsabilidade grande na promoção dos direitos humanos e precisam receber formação adequada, “[...] uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas”. (DALLARI, 2004, p. 42).

De acordo com Nascimento (2000), é preciso que os(as) professores(as) levem reflexões sobre violações de direitos e sobre outros assuntos relacionados aos direitos humanos para as atividades pedagógicas que desenvolvem, colocando-se em posição ativa, motivando e auxiliando em processos de mudança e participação.

Oliveira (2008, p. 22) discute a importância da formação de professores(as) em direitos humanos ressaltando que a escola, bem como o corpo docente, é responsável pela promoção de princípios básicos de direitos humanos e pela atuação no sentido de

“desconstrução de mitos e preconceitos, na aquisição de valores democráticos e também no sentido de respeitabilidade para com o outro”.

Na mesma direção, Candau *et al.* (2013, p. 35) afirma que o(a) educador(a) precisa ser concebido como um agente sociocultural e político, ou seja, deve “situar-se em uma ótica contra-hegemônica, que desenvolva processos críticos de compreensão e ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente”. Ainda segundo a autora, esse posicionamento ético e político que se espera dos professores e professoras no trabalho com a EDH exige formação inicial de qualidade.

Alguns estudiosos e estudiosas, dentre os(as) quais podemos citar Cardoso (2009), partem da premissa de que a EDH deve estar presente na escola desde as primeiras séries da educação infantil, ou seja, as crianças devem ser educadas pela escola a partir dos pilares da EDH desde os primeiros anos de vida, para que tornem-se sujeitos de direitos atuantes em sociedade. Consideramos que tal premissa só pode se concretizar a partir da presença, no âmbito escolar, de pedagogos e pedagogas que receberam formação específica para atuar na defesa e promoção dos direitos humanos.

No ensino formal, os professores e as professoras são os profissionais responsáveis pela mediação das diversas relações que acontecem entre a criança e o conhecimento, e entre a criança e seus pares. Ele(a) é parte integrante e crucial no sistema educacional. É aquele(a) profissional que não pode promover respeito se não pratica o respeito, não pode desconstruir preconceitos se é preconceituoso, não pode formar para a cidadania ativa se não a exerce e sequer conhece seus direitos. Portanto, é de extrema importância que os direitos humanos permeiem os cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras, especialmente de pedagogos e pedagogas.

Segundo Dias e Porto (2010, p. 51-52), a educação em direitos humanos é indispensável para a formação do(a) pedagogo(a) e do(a) professor(a) em geral. Do(a) pedagogo(a), em especial, por ser o profissional atuante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, profissional que mantém, portanto, relação direta com as crianças (seres a quem costuma-se atribuir a esperança de um futuro melhor). É indispensável, também, para a formação do professor em geral porque este é um profissional capaz de “contribuir para novas formas de convívio social”.

Destacamos outro forte motivo para que pedagogos e pedagogas sejam formados(as) em direitos humanos: a Pedagogia, como afirma Mialaret (1991, p. 9), “é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento”. Dessa forma, quando os direitos humanos estão inseridos transversalmente

no curso de Pedagogia, podem nortear essa reflexão sobre as finalidades da educação, contribuindo na construção de uma prática social humanizadora “libertadora”, em contraposição à concepção de educação “bancária”, estudada por Freire (1974). Nessa perspectiva, recorrendo a Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 64), “a Pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação”.

Uma vez demarcada a importância da formação de professores(as) em direitos humanos (sejam eles pedagogos ou não), nesse momento do texto cabe o seguinte questionamento: como essa formação de professores(as) pode acontecer?

Partimos do princípio de que as ações cotidianas da educação superior voltadas à promoção dos direitos humanos não podem ser reduzidas à transmissão de informações, tal como o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou da Constituição Federal de 1988, por exemplo. A posse dessas informações desempenha um papel fundamental na elaboração de conceitos, porém, a mera transmissão de conhecimentos não conduz à adesão, por parte dos(as) estudantes, dos valores presentes em documentos como os anteriormente citados e, tampouco, prepara-os para um modo de vida fundamentado nos mesmos valores.

Muitas das vezes, os discursos baseados somente em informações são discursos distantes da realidade dos(as) estudantes e vêm acompanhados da exclusão e da discriminação, contribuindo para com a violação de direitos. Em se tratando de educação em direitos humanos, pois, as chamadas “práticas de sensibilização” são prioridade, em detrimento dos discursos e informações.

Recorrendo a Ciampi (2000, p. 42), pode-se afirmar que, na verdade, “[...] não se ensina o que se sabe, mas o que se é”. Ao defendermos a implementação efetiva da EDH nos cursos de formação de professores(as), é imprescindível lembrar que, na prática, a intervenção pedagógica do(a) professor(a) “[...] é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida” (SACRISTÁN, 1992, p. 66). Assim, as referidas práticas de sensibilização buscam aproximar os(as) estudantes de realidades sociais e econômicas discrepantes, a fim de que neles e nelas sejam despertados sentimentos, emoções e/ou necessidades (como empatia, solidariedade, desejo de mudança, representatividade, sororidade, entre outros) que possam propulsionar processos de desconstrução individuais e coletivos, considerando-se que essa desconstrução envolve desarmar-se de preconceitos, abandonar estereótipos e construir novos olhares.

Padilha (2005, p. 169) propõe os seguintes questionamentos ao comentar a necessidade de que os(as) professores(as) passem por processos de desconstrução:

[...] como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não sabe defendê-los, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém que está desacostumado a ser ético e agir socialmente com justiça, ou, ainda, como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que possa ser, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Para Candau (1999, p. 11), uma proposta metodológica de educação em direitos humanos que acontece no sentido das práticas de sensibilização é a de oficinas pedagógicas:

A oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica.

Nas oficinas, segundo Candau (1999), abre-se espaço para a construção coletiva de saberes, para a análise de diferentes realidades, para a confrontação e intercâmbio de experiências, em exercício concreto dos direitos humanos. Alguns dos elementos presentes na dinâmica das oficinas são: a atividade; a participação; a socialização da palavra; a vivência de situações concretas através de sociodramas; a análise de acontecimentos e situações-problema; estudos de casos; a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, entre outros.

Em geral, o desenvolvimento das oficinas pedagógicas dá-se por meio dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização; aprofundamento/reflexão; construção coletiva; e conclusão/compromisso.

Por mais que as práticas de sensibilização possam acontecer por meio de diversas estratégias pedagógicas no interior da própria IES, para que se expandam aos estudantes universitários as oportunidades de acesso a essas práticas de maneira presencial é essencial que haja parceria entre IES e unidades escolares ou secretarias de educação⁵⁸. Na concretude de seus desafios e relações cotidianas, uma comunidade escolar permite o diálogo entre a formação inicial dos(as) pedagogos(as) e a prática social que acontece no interior da escola. Por esse motivo, consideramos que a sensibilização dos(as) estudantes com relação aos

⁵⁸ Os questionamentos que guiam esta pesquisa têm sua gênese na participação da pesquisadora no projeto de extensão universitária denominado “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola”, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Marília/SP. Esse fato reitera a afirmação de muitos(as) pesquisadores(as) de que o contato dos(as) estudantes universitários em ações, projetos, e/ou cursos voltados aos direitos humanos provocam a sensibilização necessária para que haja continuidade em estudos e práticas nessa área.

valores fundamentais dos direitos humanos torna-se muito mais viável a partir do contato deles com uma comunidade escolar, quer seja por meio de projetos de extensão universitária ou de estágios supervisionados. Tanto às IES quanto aos órgãos governamentais, cabe um esforço de desenvolvimento de projetos em parceria, nesse sentido.

Algumas discussões teóricas de Freire (1967, 1974, 1996) são bastante pertinentes para a EDH, como a crítica a uma educação bancária e a defesa de uma concepção libertadora de educação; a centralidade dos temas geradores; o reconhecimento dos saberes prévios dos educandos; a afirmação da relevância epistemológica, ética e política do diálogo e das práticas participativas; e a necessidade de favorecer processos que permitam passar da consciência ingênua à consciência crítica da sociedade. Com base no pensamento freiriano, assim como afirmam Candau e Sacavino (2013), os cursos de formação de professores(as) podem refletir sobre estratégias pedagógicas, levantando para si questões como: temos privilegiado ações que favorecem a educação na perspectiva libertadora? Como? Quais são os aspectos que consideramos mais em sintonia com esta orientação freiriana e aqueles onde se situam os maiores desafios?

Quando uma IES assume o compromisso de educar na perspectiva da EDH precisa manter coerência entre os objetivos que se pretende atingir e as estratégias pedagógicas utilizadas como meio. Ações centradas no ensino frontal, isto é, em exposições verbais ou midiáticas que pouco ou nada abrem espaços de diálogo e participação, não são indicadas. A defesa, conforme Candau e Sacavino (2013, p. 64), é pela “[...] utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes”, tomando-se como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes. Ainda de acordo com as autoras, “especial atenção deve ser dada aos relatos de histórias de vida relacionadas às violações ou à defesa dos Direitos Humanos, apresentadas pelos próprios participantes, através de entrevistas [...] de matérias de jornais e outros meios de comunicação”.

Estratégias pedagógicas pautadas em metodologias ativas e participativas são de extrema relevância no trabalho com a EDH, inclusive, por oportunizarem a colaboração. Os estudantes universitários, nessa perspectiva colaborativa, auxiliam no andamento do próprio curso de formação no que diz respeito aos direitos humanos, quer seja por meio de opiniões, sugestões de temas geradores e/ou por meio de auxílio prático. Isso resulta para aqueles que estão em formação, dentre outros fatores, num exercício que remete à cidadania ativa.

Com base na extensa obra do estudioso da educação Michael W. Apple sobre teoria crítica do currículo, Dias e Porto (2010) sugerem que o currículo da formação de

educadores(as) em direitos humanos aborde o multiculturalismo, o qual permite o reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Por meio dessa abordagem, busca-se evidenciar o conhecimento produzido por diferentes culturas, sem atribuir juízo de valor para inferiorizar ou supervalorizar determinadas culturas. A partir do multiculturalismo, o currículo pode contemplar temas que desencadeiem discussões amplas, provenientes dos movimentos sociais e que estejam de acordo com os princípios da pluralidade e da inclusão social, como economia, gênero, política, identidade, família, classes sociais, etnia, sexualidade, entre outros.

Conforme afirma Feitosa (2008, p. 104), essa orientação multicultural crítica “[...] questiona as relações de poder que legitimam algumas culturas em detrimento de outras, priorizando práticas pedagógicas e curriculares que, mais do que constatar desigualdades, problematizem a construção das diferenças”. Tendo em vista essa perspectiva, consideramos ser necessário o abandono das práticas tecnicistas tradicionais, que apenas envolvem o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho, para que abra-se espaço ao diálogo e a conhecimentos emancipatórios no ensino acadêmico.

De acordo com o Artigo 7º da Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), os conteúdos relativos à EDH podem ser organizados das seguintes formas nos currículos da educação superior:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. (BRASIL, 2012).

As DNEDH apresentam, pois, opções de organização curricular para as IES, permitindo que os desenhos curriculares sejam discutidos em conjunto, de maneira que se aprove em cada IES a organização curricular que melhor esteja de acordo com a organização geral da instituição.

Como pode-se observar, as DNEDH mencionam três conceitos: transversalidade, interdisciplinaridade e disciplinaridade. Este último conceito é definido por Fazenda (1993, p. 27) como um “conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos e das matérias”. Menezes e Santos (2002) definem a transversalidade como a integração de alguns temas nas áreas convencionais de conhecimento, por meio da organização do trabalho didático, de maneira a tratar desses temas em todas as disciplinas já existentes. Para Zenaide (2008, p. 174),

Uma abordagem transdisciplinar da educação em direitos humanos pretende interagir e integrar não só olhares, mas promover diálogos entre disciplinas próximas do campo de conhecimento, como também, olhares e diálogos entre

sujeitos históricos de diferentes contextos sociais e culturais, incorporando diferentes modos de ser e agir.

Coimbra (2000 *apud* DIAS; PORTO, 2010, p.31) afirma, por sua vez, que a interdisciplinaridade: “[...] consiste num tema, objeto ou abordagem que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”.

Tavares (2014, 2015, 2020) realizou pesquisas⁵⁹ sobre as formas de organização curricular para inserção da EDH na educação básica e concluiu o seguinte: “apenas quando se concretiza a disciplinaridade articulada à transversalidade é que o trabalho apresenta maior potencialidade para uma prática pedagógica em direitos humanos”. (TAVARES, 2020. p. 56). Esse modelo de organização curricular mista pode propiciar bons resultados, também, na educação superior.

Embora o foco deste texto esteja na formação inicial de professores(as) em direitos humanos, isto é, na formação que se dá na educação superior, a fim de enriquecer esta discussão cabe mencionar orientações de alguns estudiosos e estudiosas sobre a formação continuada. De acordo com Carvalho *et al.* (2004, p. 332), encontros de formação continuada de professores(as) em direitos humanos precisam aproximar-se da realidade do trabalho dos(as) docentes. O autor aponta, no entanto, que não é isso o que vem ocorrendo:

[...] tem sido bastante frequente o deslocamento entre a reflexão sobre os conceitos difundidos e a consideração das práticas correntes nas unidades escolares. Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua se propõem a “reciclar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de divulgação de ideias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola.

Uma vez formado(a) sem o confronto entre os conceitos vivenciados no curso de formação e a proposta pedagógica da sua escola, torna-se difícil para o(a) educador(a) o exercício da profissão dentro da visão crítica e com uma perspectiva de mudança da realidade, pois durante sua própria formação não lhe foi apresentado o vínculo prático entre a educação em direitos humanos e o seu contexto profissional. As metodologias e estratégias pedagógicas de um bom curso de formação continuada em direitos humanos precisam contemplar, sobretudo, a reflexão sobre as relações que podem ser estabelecidas entre os conceitos difundidos durante a formação do(a) educador(a) e a realidade em que o(a) mesmo(a) se encontra.

⁵⁹ Os estudos foram desenvolvidos no período de 2012 a 2017 em escolas públicas do estado de Pernambuco.

Além disso, coloca-se a questão da coletividade. Conforme a citação anterior, a formação não pode dar-se isoladamente, ficando a cargo de um único sujeito a divulgação das ideias para os outros membros da instituição escolar. Longe de se tratar de uma mera transmissão de conhecimentos, mas, também, para além de um ensino de estratégias metodológicas e ações práticas, uma proposta de formação de professores(as) que enseje caminhar com novos enfoques tem como princípio a força das ações coletivas. Quando conjugadas ao conhecimento, aos princípios de conduta fundamentados em valores públicos essenciais, à ideia de empoderamento e de mudança social, as ações coletivas, bem como a troca de experiências entre pares, constituem pilares essenciais nos cursos e encontros de formação.

Por conseguinte, a organização de espaços de formação que discutam o contexto de uma educação baseada nos ideais dos direitos humanos e democracia requer um rompimento com o olhar de que um bom quadro docente é aquele constituído por sujeitos isolados, cujas conquistas individuais levam ao êxito educacional. O desafio está na efetivação de um trabalho compartilhado e em equipe, que se paute em reflexões conjuntas e possibilite ao professor um olhar diferenciado sobre o cotidiano para a superação dos nossos desafios e problemas atuais.

Nesse sentido, o foco da formação de professores(as) deve estar, não em métodos padronizados, mas nas especificidades e singularidades do grupo que está recebendo a formação, de forma que cada membro do quadro docente venha a ser autor(a) do processo educacional emergente, isto é, do processo educacional que busca a efetivação de uma cultura de direitos humanos.

Criadas essas condições concretas, assim como colocam Candau *et al.* (2003), Aquino e Araújo (2001), vale lembrar que a construção da educação em direitos humanos é cotidiana. Por isso, não basta que o educador e a educadora construam em si princípios que viabilizem uma nova cultura de valores durante os cursos de formação. É preciso que esse educador e essa educadora os exerçam no dia a dia, atentando-se para a coerência entre aquilo que é dito e o que é feito dentro das salas de aula.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, detalhamos a trajetória da pesquisa no que concerne aos procedimentos metodológicos e apresentamos resultados e discussões. Conforme exposto na introdução, as questões investigativas que guiaram esta pesquisa são as seguintes: de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos (EDH) estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo? Quais as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades (instituições públicas e privadas) no que diz respeito às formas dessa implementação?

O objetivo geral, nesse sentido, é o seguinte: identificar de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo; e realizar uma análise das formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa. Consideramos como principais políticas públicas para a EDH o PNEDH e as DNEDH.

Optamos por instrumentos de coleta de dados próprios da abordagem qualitativa de pesquisa: o questionário e a pesquisa documental. O planejamento do questionário foi realizado a partir das considerações de Rosa e Arnoldi (2008) acerca da técnica, enquanto a pesquisa documental foi guiada por Lüdke e André (1986). É importante destacar que, embora a ênfase da análise na perspectiva da abordagem qualitativa esteja nas inferências sobre as mensagens enunciadas, juntamente com o contexto em que foram emitidas, “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” (BARDIN, 2002, p. 115). Assim, houve utilização de alguns dados quantitativos.

A análise dos dados teve como norte a técnica de análise de conteúdo, cujas orientações de aplicação são encontradas nos escritos de Bardin (2002) e Franco (2008). De acordo com as autoras, os procedimentos da análise de conteúdo permitem a captação da mensagem – seja ela oral, escrita ou documental – e a transformação do texto bruto em representação do conteúdo, de maneira que o(a) pesquisador(a) possa realizar inferências e interpretações com maior facilidade. A técnica visa a oferecer uma descrição sistemática e objetiva da organização interna das formas simbólicas, além de propiciar obediência ao rigor científico e aos princípios éticos da pesquisa.

A análise de conteúdo é organizada em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações (BARDIN, 2002). Enquanto as duas primeiras fases referem-se à organização do material para análise, a

última fase diz respeito à análise propriamente dita. A fim de esclarecer a trajetória da pesquisa, falaremos sucintamente sobre cada uma dessas fases.

A primeira fase da análise de conteúdo, denominada pré-análise, consiste na coleta e organização do material, com a intenção de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Dentre as missões que fazem parte desta fase, está a escolha do conteúdo textual a ser submetido à análise (BARDIN, 2002; FRANCO, 2008). No caso do presente estudo, a escolha de conteúdo foi realizada em função do objetivo da pesquisa. Então, definimos como *corpus* de estudo⁶⁰ os seguintes documentos e textos escritos: os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Projetos Político-Pedagógicos (PPP); as grades curriculares; as informações sobre pesquisa e extensão; as informações gerais sobre os cursos de Pedagogia e as respostas coletadas por meio do questionário aplicado a coordenadores(as) de cursos de Pedagogia (APÊNDICE A).

Uma vez definido o *corpus* de estudo, iniciamos a segunda fase (exploração do material), que compreende a organização dos dados no intuito de fazer a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a definição das categorias⁶¹. Nesta fase da análise de conteúdo, é preciso que se realize um cuidadoso trabalho de codificação textual, ou seja, uma transformação dos dados brutos do texto em representação do conteúdo. A organização da codificação compreende três escolhas: o recorte, a enumeração e a categorização. No processo de recorte do texto, Bardin (2002) e Franco (2008) denominam unidades de registro as unidades que proporcionam maior significado à pesquisa e, por isso, são passíveis de codificação. Já as unidades de contexto são mensagens que servem de compreensão para codificar a unidade de registro. No caso desta pesquisa, foram utilizados temas e palavras como tipos de unidade de registro.

Diante de tais explicações, podemos apresentar a forma como foram organizadas as próximas páginas: no texto da primeira seção que subdivide este capítulo (3.1), esclarecemos como ocorreu a coleta de dados junto às IES e expusemos quais categorias foram extraídas de cada conjunto de documentos (considere-se os PDI como um conjunto, os PPC como outro conjunto, as grades curriculares como um terceiro conjunto e assim por diante), levando-se em consideração a diversificação de IES (por exemplo: há um quadro de categorias para os

⁶⁰ Bardin (2002) e Franco (2008) se referem ao conceito de *corpus* como o conjunto de textos relevantes para serem submetidos à análise de conteúdo, de acordo com as especificidades de cada pesquisa.

⁶¹ De acordo Bardin (2002), os textos contêm índices que podem ser temas e/ou palavras que se repetem, revelando certo grau de importância na mensagem. O trabalho do(a) pesquisador(a) consiste na escolha desses índices – considerando os objetivos do estudo – e na organização dos seus devidos indicadores. Os indicadores, por sua vez, sintetizam a mensagem, auxiliando na posterior categorização.

PDI de universidades públicas, outro quadro de categorias para os PDI de universidades privadas, outro para os PDI de centros universitários, assim por diante).

Depois da trajetória de coleta e organização dos dados provenientes das IES, apresentamos, na segunda seção (3.2), como ocorreu a coleta e organização dos dados reunidos por meio do questionário enviado aos(às) coordenadores(as) de cursos de Pedagogia. Por fim, na terceira seção (3.3), apresentamos resultados e discussões sobre os dados coletados, a partir do cruzamento de informações contidas nos quadros e gráficos deste capítulo.

3.1 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS JUNTO A INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

O primeiro passo nessa viagem ao mundo virtual para coleta de dados aconteceu em novembro do ano de 2019, quando precisávamos definir quais cursos de Pedagogia fariam parte da pesquisa. Na etapa de elaboração das questões investigativas e do objetivo geral desta pesquisa (portanto, desde o início), já havíamos definido que os cursos de Pedagogia selecionados seriam do estado de São Paulo, na modalidade presencial.

A escolha deu-se em virtude da alta concentração de matrículas nesse estado em relação a outros estados brasileiros. De acordo com dados de 2017, sistematizados no documento Mapa da Educação Superior no Brasil (SEMESP, 2019), 1,65 milhão de matrículas na modalidade de ensino presencial estão concentradas no estado de São Paulo, o que corresponde a 26,8% do total de matrículas em cursos presenciais das redes privada e pública de todo o Brasil. Trata-se, portanto, de um número representativo e de repercussão na taxa de escolaridade brasileira.

Embora o número de matrículas em cursos de graduação na modalidade de ensino a distância tenha crescido significativamente, a procura ainda é maior por cursos presenciais, como pode-se conferir pelos dados do Censo da Educação Superior de 2018, fato que também justifica a escolha (BRASIL, 2019b).

Uma vez que já havíamos definido que os cursos seriam do estado de São Paulo, na modalidade presencial, o próximo passo foi acessar a plataforma e-MEC (base de dados oficiais do Ministério da Educação) e acrescentar outros filtros pertinentes na busca por cursos de Pedagogia, conforme os objetivos desta pesquisa. Assim, acrescentamos o filtro “situação – em atividade”, a fim de encontrarmos cursos que estavam funcionando normalmente e o filtro “índice – CPC – 3, 4 e 5”.

Justificamos o uso deste último filtro da seguinte maneira: o Brasil conta com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei n. 10.861, em 14 de abril de 2004, que busca traçar um panorama da qualidade dos cursos e IES no país, e esse Sistema possui uma série de instrumentos que permitem a atribuição de alguns conceitos às instituições e aos cursos de graduação, ordenados numa escala com cinco níveis (1 a 5). Assim, a sigla CPC corresponde à Conceito Preliminar de Curso e trata-se de um desses conceitos do Sinaes. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. Os cursos que obtém CPC igual ou superior a 3 são considerados adequados⁶², enquanto aqueles que obtém CPC 1 e 2 são automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP, por não terem se adequado aos padrões de qualidade pré-estabelecidos.

Utilizamos nesta pesquisa, pois, apenas os cursos de Pedagogia que foram avaliados com CPC igual ou superior a 3 a partir do Enade do ano de 2017. Outro forte motivo justifica essa escolha: para que os cursos de graduação nacionais sejam reconhecidos pelo MEC (incluindo a renovação de reconhecimento), precisam atender a alguns requisitos (legais e normativos) presentes no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2017a), e nesse Instrumento a educação em direitos humanos está presente como critério de análise do indicador sobre conteúdos curriculares. Cursos que recebem conceito 3 ou mais, de acordo com tal Instrumento, pelo menos teoricamente contemplam a EDH em seus conteúdos curriculares. Os cursos que recebem conceito 5, considerados de excelência, obedecem à seguinte orientação:

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, **promovem** o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, **considerando** a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, **diferenciam** o curso dentro da área profissional e **induzem** o contato com conhecimento recente e inovador. (BRASIL, 2017a, p. 11, grifo do autor).

Dessa forma, depois que todos os filtros de busca pertinentes foram devidamente aplicados na plataforma e-MEC, encontramos 293 cursos de Pedagogia, número que constituiu o universo da pesquisa. Desse número total, no entanto, ao iniciarmos a coleta de

⁶² Esses cursos podem optar por não receber a visita dos avaliadores do Inep e, assim, transformar o CPC em conceito permanente de curso ou Conceito de Curso (CC).

dados nos *sites* das Instituições de Ensino Superior (que aconteceu de janeiro a maio de 2020), percebemos que alguns cursos, pertencentes a IES específicas, embora sejam de cidades diferentes, apresentam informações unificadas, ou seja, mesma grade curricular, mesmas informações gerais sobre o curso (perfil do egresso, diferencial, introdução sobre o curso) e mesmo Projeto Pedagógico do Curso. Os *sites* dessas Instituições solicitam que o internauta escolha o curso, veja primeiro as informações unificadas, depois direcionam o internauta a uma página virtual para consulta sobre disponibilidade de períodos e locais de oferta (cidades e *campus*) daquele curso. Assim, para que não precisássemos trabalhar com dados repetidos, embora tenhamos visitado todos os *sites* correspondentes a cada uma das IES que possuem os cursos de Pedagogia encontrados na busca, selecionamos apenas um curso de Pedagogia que pode representar todos os outros cursos que se encontram nesse padrão unificado.

Além disso, é importante destacarmos que no momento da primeira consulta alguns *sites* pareciam não existir, ou encontravam-se em manutenção, ou, ainda, estavam fora do ar. Por isso, houve mais três tentativas de acesso a tais *sites* em dias diferentes ao longo dos 5 meses de coleta. Os cursos correspondentes aos *sites* a que não tivemos acesso mesmo depois de todas as tentativas foram excluídos do universo da pesquisa. Chegamos, portanto, a um número de **175 cursos de Pedagogia analisados**.

O acesso a cada página virtual desses 175 cursos foi registrado em um quadro, no qual constam as seguintes informações: identificação numérica do curso; Conceito Preliminar de Curso (CPC); organização acadêmica (org. acad.) e categoria administrativa (cat. adm.) da IES correspondente ao curso; disponibilidade do PDI, PPC, grade curricular (G.C.); informações sobre pesquisa e extensão (pesq. ext.); e informações gerais (inf. G.). Quando na página virtual do curso estavam disponíveis esses itens, registramos no quadro a palavra **sim** e arquivamos em anexo as informações salvando cada item com o número de identificação do curso. Para exemplificar, conforme pode-se observar no modelo de quadro a seguir, a página virtual do primeiro curso, identificado como PED-1, disponibiliza ao internauta a grade curricular. Então, em anexo, tal grade foi salva como GC-1.

QUADRO 1 – Modelo de registro de acesso às páginas virtuais dos cursos de Pedagogia

	Identificação do curso	CPC	Org. acad.	Cat. Adm.	PDI	PPC	G.C.	Pesq. ext.	Inf. G.
1º	PED-1	3	Faculdade	Privada	Sim	Não	Sim	Não	Sim
2º	PED-2	4	Universidade	Pública	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3º	PED-3	3	Faculdade	Privada	Não	Não	Não	Não	Sim

4º	PED-4	4	Universidade	Privada	Não	Sim	Sim	Não	Sim
5º	PED-5	4	Universidade	Pública	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6º	PED-6	3	Centro Universitário	Privado	Sim	Não	Sim	Não	Sim

Fonte: Dados da pesquisadora.

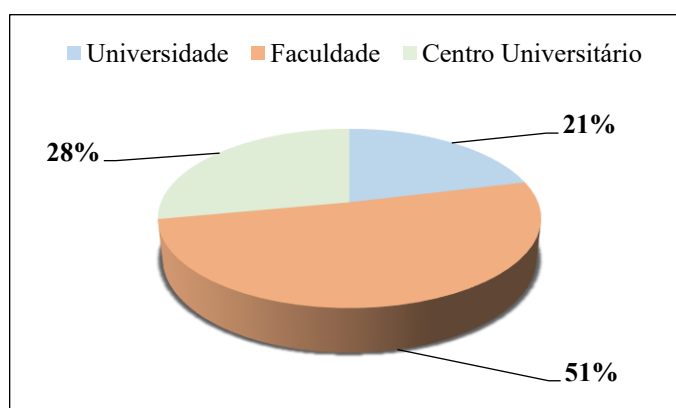
Do referido quadro, foi possível extrair mais facilmente as seguintes informações, que deixam claro o perfil geral dos cursos analisados:

TABELA 4 – Número de cursos de Pedagogia pesquisados, por organização acadêmica e categoria administrativa

<i>Curso de Universidade</i>		<i>Curso de Centro Universitário</i>		<i>Curso de Faculdade</i>		<i>Total</i>
Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	
9	28	0	49	1	88	175

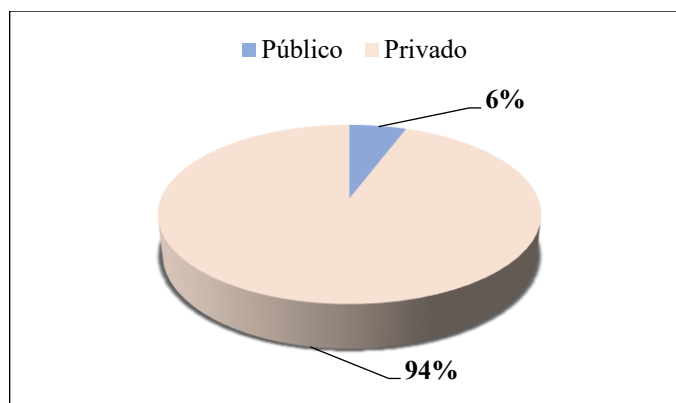
Fonte: Dados da pesquisadora.

GRÁFICO 1 – Percentual dos cursos de Pedagogia pesquisados, por organização acadêmica



Fonte: Dados da pesquisadora.

GRÁFICO 2 – Percentual dos cursos de Pedagogia pesquisados, por categoria administrativa



Fonte: Dados da pesquisadora.

Com relação aos cursos de instituições públicas, 1 é de faculdade municipal, 2 são de universidades federais e 5 são de universidades estaduais.

Dentre os cursos que compõem esta pesquisa, apenas 10 são de IES públicas, enquanto 165 são de IES privadas. As faculdades correspondem a pouco mais da metade de todos os cursos analisados (89 cursos). Esses dados confirmam estudos anteriores, que precisaram, assim como este, realizar um levantamento de perfil dos cursos de Pedagogia. Gatti e Barreto (2009) tiveram por amostra 71 cursos presenciais de Pedagogia do país, Libâneo (2010) teve por amostra 25 cursos de Pedagogia do estado de Goiás, Pimenta et. al (2017) analisaram 144 cursos de Pedagogia do estado de São Paulo e todas essas pesquisas apontam para a seguinte conclusão: a formação do pedagogo no país ocorre, predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria faculdades e centros universitários.

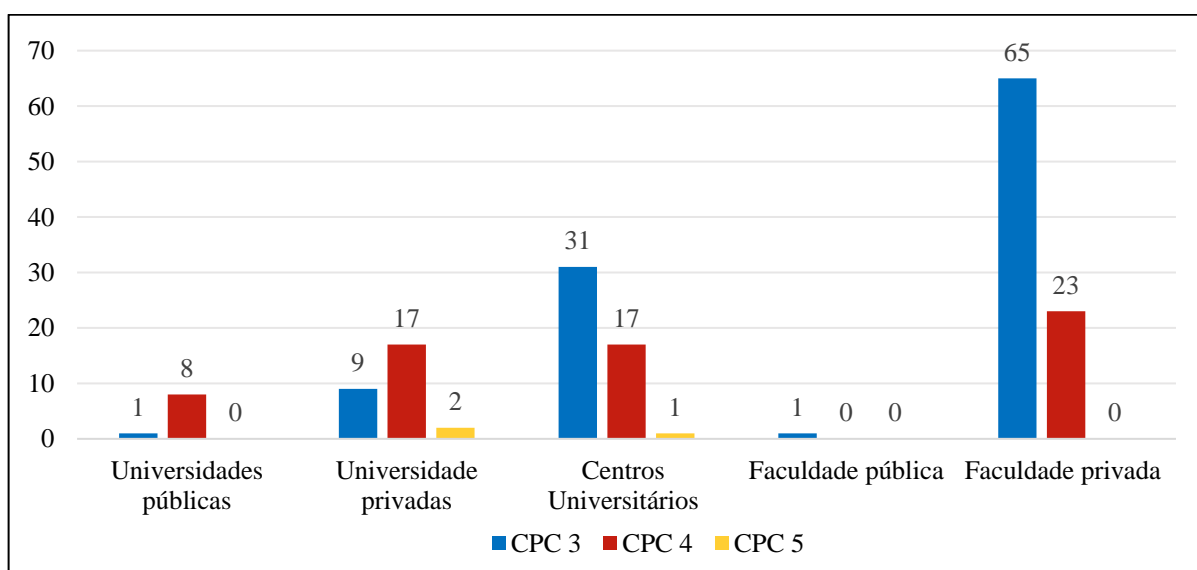
Outras informações extraídas do Quadro 1 relacionam-se ao CPC dos cursos. Ao organizarmos tais informações, obtivemos a Tabela 5 e o Gráfico 3:

TABELA 5 – Perfil dos cursos de Pedagogia pesquisados conforme o Conceito Preliminar de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa

<i>Curso de Universidade pública</i>			<i>Curso de Universidade privada</i>			<i>Curso de Centro Universitário</i>			<i>Curso de Faculdade pública</i>			<i>Curso de Faculdade privada</i>		
CPC			CPC			CPC			CPC			CPC		
3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
1	8	0	9	17	2	31	17	1	1	0	0	65	23	0

Fonte: Dados da pesquisadora.

GRÁFICO 3 – Perfil dos cursos de Pedagogia pesquisados conforme o Conceito Preliminar de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa



Fonte: Dados da pesquisadora.

Os cursos pertencentes às IES credenciadas como universidades possuem, em sua maioria, CPC 4. Transformando esses dados em percentual, tem-se que 88,9% dos cursos de universidades públicas possuem CPC 4, enquanto 11,1% têm conceito 3. Já no caso das universidades privadas: 60,7% possuem CPC 4; 32,1% têm CPC 3 e 7,2% ficaram com conceito 5 na última avaliação do Sinaes. Os cursos de universidades públicas no geral são, portanto, os que apresentam estrutura mais satisfatória do ponto de vista dos instrumentos de avaliação utilizados pelo Sinaes.

Contudo, como revelam os dados apresentados anteriormente na Tabela 4 e gráficos 1 e 2, a grande maioria dos pedagogos e pedagogas não são formados(as) no Brasil em universidades públicas, mas sim em faculdades privadas. De acordo com os dados do Gráfico 3 e Tabela 5, 73,7% dos cursos de faculdades privadas possuem CPC 3 – conceito mínimo para que os cursos sejam considerados adequados.

Cabe ressaltar a diferença entre os credenciamentos das Instituições de Ensino Superior: de acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior são credenciadas originalmente como faculdades. Para que as faculdades virem universidades ou centros universitários, com as consequentes prerrogativas de autonomia, precisam estar em funcionamento regular e apresentar padrão satisfatório de qualidade.

Algumas regras diferenciam o credenciamento das faculdades em universidades ou centros universitários: as universidades são as únicas que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano; que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, deve ter titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado; um terço do corpo docente deve trabalhar em regime de tempo integral (BRASIL, 2006c).

Essa diversificação de IES existe como um reflexo do processo de mercantilização da educação superior, já discutida no segundo capítulo desta tese. Resta, portanto, sabermos se tal diversificação é (ou não) significativa com relação à presença da educação em direitos humanos em cursos de graduação em Pedagogia.

Uma vez que já esclarecemos como ocorreu a coleta de dados junto às Instituições de Ensino Superior e apresentamos o perfil geral dos cursos analisados, daremos continuidade ao texto expondo as categorias que foram extraídas de cada conjunto de documentos,

considerando-se, conforme as regras da técnica de análise de conteúdo, que tais categorias embasarão a fase de tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretações.

3.1.1 Os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) definiu Plano de Desenvolvimento Institucional da seguinte maneira:

Instrumento de planejamento e gestão, que considera a identidade da IES no âmbito da sua filosofia de trabalho, da missão a que se propõe, das estratégias para atingir suas metas e objetivos, da sua estrutura organizacional, do Projeto Pedagógico Institucional, observando as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou visa a desenvolver (BRASIL, 2017a, p. 52).

Assim, trata-se de um documento importante, que esclarece a visão das instituições sobre a formação e organização acadêmica e até mesmo sobre a sociedade em geral. A tabela a seguir apresenta a quantidade e percentual de IES que disponibilizaram o PDI por meio eletrônico.

TABELA 6 – Número e percentual de IES que disponibilizaram o Plano de Desenvolvimento Institucional por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e categoria administrativa

	<i>Universidades públicas</i>	<i>Universidades privadas</i>	<i>Centros universitários</i>	<i>Faculdades privadas</i>
Amostra	9	28	49	88
Disponibilizam PDI	9	12	16	23
Percentual	100%	43%	33%	26%

Fonte: Dados da pesquisadora.

É possível observar que as universidades foram os tipos de IES que mais disponibilizaram esse documento, enquanto um percentual pequeno de faculdades preocupou-se em divulgar o PDI para a sociedade em geral via *site* eletrônico. A única faculdade pública estudada não disponibilizou tal documento, nem o PPC, grade curricular e outras informações sobre pesquisa e extensão, por isso essa categoria não aparece nas tabelas, quadros e gráficos ao longo deste capítulo.

Observamos no decorrer da etapa de organização dos dados que a grande maioria dos Planos de Desenvolvimento Institucionais possui uma mesma estrutura, que podemos resumir da seguinte maneira: a) perfil e contextualização institucional; b) planejamento de avaliação

institucional; c) projeto pedagógico institucional; d) políticas acadêmicas; e) políticas de gestão; f) projetos institucionais de responsabilidade social; g) infraestrutura física. Dentre esses pontos estruturais, os mais considerados nesta análise foram: ponto a; ponto c; ponto d e ponto f.

Já explicamos, brevemente, que a técnica de análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa compreende algumas fases, dentre as quais está a exploração do material, com referência de índices, elaboração de indicadores e definição de categorias. Nessa fase é que o(a) pesquisador(a) realiza o trabalho de codificação textual da maneira como julga mais adequado, recortando o texto, isto é, selecionando unidades de registro e unidades de contexto. Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 2, um modelo de codificação textual que retrata como foi o processo desenvolvido com todos os dados coletados nesta pesquisa.

QUADRO 2 – Modelo de codificação textual em PDI de universidade pública: processo de recorte do texto, organização de índices e elaboração de indicadores

PDI-165	
Trecho analisado	Índices
<p><i>Diretrizes gerais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Garantir a prática de atividades acadêmicas norteadas por preceitos éticos;</u> • <u>Criar condições para que estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos compartilhem, respeitem e tenham respeitadas a diversidade de pontos de vista, modos de ser, culturas, línguas e linguagens, bem como as identidades sociais;</u> • <u>Promover condições para equidade em todos os âmbitos de ação na e da Instituição, bem como o respeito, a compreensão e o diálogo na diversidade e o pluralismo social, étnico-racial e cultural, valorizando a diversidade em todas as suas dimensões [...].</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • PRECEITOS ÉTICOS; • RESPEITO; • DIVERSIDADE; • EQUIDADE; • DIÁLOGO.
Indicadores:	
<ul style="list-style-type: none"> • Basear-se em preceitos éticos; • Prezar princípios como respeito, equidade e diálogo; • Valorizar a diversidade, em todas as suas dimensões. 	
Legenda:	
<p><u>Grifos em verde:</u> unidades de contexto; <u>Grifos em vermelho:</u> unidades de registro do tipo palavra; <u>Grifos em amarelo:</u> unidades de registro do tipo tema.</p>	

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com a técnica de análise de conteúdo, depois que cada documento passa por esse processo de codificação textual é preciso que os indicadores encontrados sejam categorizados, ou seja, passem por um processo de identificação de diferenças entre eles e sejam agrupados de acordo com suas semelhanças. Cada grupo formado corresponde a uma categoria.

As primeiras categorias organizadas referem-se aos Planos de Desenvolvimento Institucionais de universidades públicas. É importante destacarmos que as ideias contidas nos indicadores apresentados no quadro a seguir permeiam de maneira intensa toda a estrutura dos PDI de todas as universidades públicas participantes desta pesquisa. Cada uma dessas universidades apresenta especificidades, mas todas têm discursos em comum, que vão ao encontro de uma formação para os direitos humanos.

Foi possível formar oito categorias: 1) princípios gerais; 2) defesa da democracia e da cidadania; 3) defesa das diversidades; 4) defesa explícita dos direitos humanos; 5) defesa da formação voltada para o pensamento crítico, equidade, justiça e transformação social; 6) defesa da formação humanística e de valores e princípios éticos; 7) defesa de conhecimentos e metodologias trans, multi e interdisciplinares; 8) defesa do meio ambiente e da sustentabilidade. No entanto, tendo em vista os objetivos desta pesquisa e o volume de informações escritas, selecionamos para apresentação neste texto apenas as categorias principais. Esse mesmo processo de seleção de categorias principais ocorreu com os PDI de universidades privadas, centros universitários e faculdades privadas.

QUADRO 3 – Principais categorias referentes ao conteúdo dos PDI de universidades públicas

CATEGORIA: DEFESA DA DEMOCRACIA E DA CIDADANIA
Indicadores: Construir vivência democrática; Defender e promover a democracia e cidadania; Manter gestão democrática; Promover formação cidadã; Promover a cidadania; Praticar a gestão democrática; Ampliar espaços de reflexão, diálogo e compartilhamento de experiências; Aprimorar as práticas democráticas; Vivenciar a democracia; Pôr em prática a gestão democrática e participativa; Estar compromissada com uma governança aberta; Criar consciência sobre o papel de cada um no exercício da cidadania; Exercitar as práticas de cidadania ativa; Propiciar formação voltada ao exercício pleno da cidadania.
CATEGORIA: DEFESA DAS DIVERSIDADES
Indicadores: Exercer respeito ao pluralismo de ideias; Respeitar a diversidade cultural e étnico-racial; Valorizar a diversidade, em todas as suas dimensões; Considerar a diversidade das necessidades formativas; Valorizar a diversidade; Consolidar ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à educação das relações étnico-raciais; Tratar transversalmente temas como diversidade e equidade de oportunidades; Estar aberta à pluralidade e diversidade de saberes; Valorizar a diversidade e o pluralismo cultural; Consolidar a cidadania cultural que garanta a convivência com a diversidade; Promover a visibilidade e garantia de direitos relacionados à diversidade de gênero e sexualidades; Efetivar os direitos conquistados pela população LGBT; Acolher a diversidade em processos expansivos de inclusão; Prezar a diversidade política, religiosa, sexual, de gênero, de cor, de etnia, entre outras; Promover diálogo, troca de saberes e superar o discurso da hegemonia acadêmica.
CATEGORIA: DEFESA EXPLÍCITA DOS DIREITOS HUMANOS
Indicadores: Promover medidas e valores afeitos aos direitos humanos; Explorar as questões fundamentais da humanidade a partir das políticas de direitos humanos; Promover os direitos humanos, a equidade e justiça social; Implantar uma cultura de direitos humanos; Construir ações e diretrizes para uma política de educação em direitos humanos; Dar continuidade ao processo de efetivação de uma educação em direitos humanos.
CATEGORIA: DEFESA DA FORMAÇÃO VOLTADA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO, EQUIDADE, JUSTIÇA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
Indicadores: Pautar-se na perspectiva da construção ativa, crítica, emancipadora e na transformação social; Consolidar a inclusão social; Combater as desigualdades sociais; Promover a inclusão social e universitária; Promover a equidade; Tratar transversalmente de temas como diversidade e equidade de oportunidades; Promover transformação social; Promover desenvolvimento equitativo e sustentável; Criar formas de reflexão e

ação transformadoras; Formar profissionais críticos em relação à realidade do país; Construir realidade social mais equânime; Fomentar ações transformadoras; Desenvolver pensamento crítico, autônomo e cidadão; Formar cidadãos aptos a atuar de forma crítica e propositiva; Construir uma sociedade democrática menos desigual; Formar para o discernimento crítico e para o aprimoramento de práticas emancipatórias; Formar para a humanização das relações sociais, promoção da equidade e sustentabilidade; Desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade; Proporcionar realização profissional e interprofissional pautada nos princípios da ética e da justiça social; Fortalecer novas formas de resistência e contribuir para a reinvenção da emancipação social; Promover o diálogo crítico, fecundo e propositivo com as questões postas pela realidade histórica e social; Tornar os conhecimentos acadêmicos mais relevantes para as lutas sociais concretas; Apoiar movimentos e organizações sociais.

Fonte: Dados da pesquisadora.

O próximo quadro refere-se ao principal conteúdo dos PDI de universidades privadas. De acordo com os índices e indicadores levantados, foi possível a abertura de cinco categorias. São elas: 1) Aspectos gerais das universidades privadas (com três subdivisões: linguagem empresarial, linguagem voltada a objetivos, princípios e valores das IES e linguagem voltada ao tema meio ambiente); 2) Valorização da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 3) Formação do cidadão; 4) Formação do indivíduo; 5) Formação do profissional. A categoria apresentada no quadro a seguir foi selecionada como principal por sintetizar a filosofia de trabalho das universidades privadas participantes da pesquisa no que diz respeito a uma formação voltada aos preceitos dos direitos humanos.

QUADRO 4 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de universidades privadas

CATEGORIA: FORMAÇÃO DO CIDADÃO
<p>Indicadores: Propor atividades que desenvolvam a vida coletiva, a solidariedade e o respeito às diferenças culturalmente contextualizadas; Promover a valorização das diferentes expressões culturais, o estímulo à livre expressão, a defesa dos princípios democráticos e dos direitos humanos; Evidenciar aos alunos o compromisso com a educação superior mais democrática e menos excludente; Formar para a cidadania crítica, para a participação social em termos de fortalecimento ao atendimento das demandas da comunidade; Promover a formação humanista e solidária; Preparar os estudantes para que entendam o ensino como prioridade fundamentada em princípios ético-filosóficos, culturais e pedagógicos; Proporcionar compreensão da realidade social e estímulo à solidariedade; Propiciar formação ética, explicitando valores e atitudes; Propor atividades que desenvolvam a vida coletiva, a solidariedade e o respeito às diferenças culturalmente contextualizadas; Proporcionar compreensão da realidade social e estímulo à solidariedade; Propiciar formação de cidadãos éticos e responsáveis com o outro e o ambiente, sensíveis às necessidades locais e globais, cientes de seus direitos e deveres e abertos à diversidade e à pluralidade cultural; Pensar em uma cidadania global com forte impacto nas discussões acerca de equidade social e sustentabilidade; Preparação do cidadão para o exercício pleno da cidadania, determinado a promover e a respeitar os direitos humanos e a atuar de forma responsável e solidária na sociedade; Levar os alunos à compreensão de que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos; Considerar a igualdade e diferença como valores indissociáveis; Avançar em relação à ideia de equidade formal; Formar cidadãos que atuem com ética, responsabilidade socioambiental, respeito à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, em favor da defesa e da preservação dos direitos humanos.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Com relação aos centros universitários, formamos cinco categorias: 1) Valorização da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino e extensão; 3) Desenvolvimento regional; 4) Formação para Inclusão Social; 5) Formação Profissional. Seleccionamos apenas a quarta categoria como conteúdo principal a ser exposto no corpo deste texto, pois tal categoria foi a mais problematizada na fase de inferências e interpretações.

QUADRO 5 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de centros universitários

CATEGORIA: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL
<p>Indicadores: Formar para a promoção dos direitos da pessoa humana, a preservação ambiental e a inclusão social; Atuar em conformidade com a inclusão social, os princípios básicos e objetivos da Educação Ambiental, aos objetivos de combate ao racismo e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, e em relação aos objetivos da Educação em Direitos Humanos e a diversidade; Promover a inclusão social com combate ao racismo e às discriminações, visando ao respeito das histórias e culturas afro brasileiras e africana; Promover a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os alunos quanto à inclusão social e à pluralidade étnico racial; Levar os estudantes à valorização da diversidade, na busca da consolidação da inclusão social; Oportunizar espaços de reflexão, análise e compreensão dos princípios, valores e direitos que caracterizam a dignidade humana, a democracia e o pluralismo político que fundamentam uma sociedade livre, justa e solidária; Estimular práticas sociais e escolares fundamentadas no respeito aos direitos humanos; Promover a formação profissional para a cidadania com o compromisso de desenvolver o espírito crítico questionador nos alunos; Proporcionar formação ética, explicitando valores e atitudes, por meio de atividades que desenvolvam a vida coletiva, a solidariedade, o respeito às diferenças culturalmente contextualizadas e a inclusão social; Propiciar formação ética e humanística do sujeito voltada para a autonomia, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, tolerância e inclusão social; Valorizar a diversidade, o meio ambiente, a memória cultural, a produção artística e o patrimônio cultural; Valorizar ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial; Valorizar os princípios éticos e morais, contribuindo para o bem-estar da sociedade; Ofertar educação com diálogo, respeito aos direitos humanos, preservação do meio ambiente, inclusão social, igualdade étnica e respeito à diversidade; Manter diálogo, respeito aos direitos humanos, promoção dos objetivos da educação ambiental e sustentabilidade socioambiental, inclusão social, igualdade étnica e respeito à diversidade e aos valores democráticos.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Por fim, o Quadro 6 apresenta o conteúdo principal dos PDI de faculdades privadas. São ao todo três categorias (desenvolvimento científico e cultural; formação profissional atrelada à formação ética, humanística e cultural; desenvolvimento regional e local), mas apenas uma delas foi considerada como conteúdo principal, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

QUADRO 6 – Principal categoria referente ao conteúdo dos PDI de faculdades privadas

CATEGORIA: FORMAÇÃO PROFISSIONAL ATRELADA À FORMAÇÃO ÉTICA, HUMANÍSTICA E CULTURAL
<p>Indicadores: Formar diplomados aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação com ética e princípios humanos no desenvolvimento da sociedade brasileira; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento humanístico, cultural e profissional; Promover educação e cultura, possibilitando aos alunos formação humanística e aperfeiçoamento profissional; Possibilitar ao estudante a construção das competências, das habilidades e atitudes necessárias para capacitação do profissional e desenvolver a formação norteando-se</p>

por princípios humanísticos, responsabilidade ética e política; Integrar o acadêmico na sociedade utilizando novas tecnologias que atendam às necessidades individuais, culturais, sociais e às exigências do mercado; Contribuir para elevar os valores culturais necessários ao enriquecimento das relações sociais, o compromisso e a responsabilidade com as demandas sociais; Incentivar o desenvolvimento cultural do acadêmico valorizando o conhecimento e as ações humanas individuais e grupais; Possibilitar maior integração e socialização entre os estudantes, acentuando a construção do comportamento ético necessário para conviver socialmente; Buscar desenvolver o intelecto, o caráter e as competências e habilidades técnicas necessárias no mundo profissional, pautando-se em bases éticas e morais; Voltar a educação para a construção da cidadania, buscando desenvolver a solidariedade e a participação; Priorizar o conceito de cidadão em relação ao conceito de profissional; Propiciar o aprendizado de valores e atitudes humanas e afetivas; Oferecer ao educando a formação da consciência crítica; Incentivar o educando a construir uma consciência participativa, na medida em que vê nos problemas as oportunidades de solução, inclusive no ambiente de trabalho; Oferecer conhecimentos científicos e tecnológicos aliados à sólida formação ética, moral e humanística; Promover a formação integral do profissional-cidadão, crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente; Contribuir para a formação de um cidadão imbuído de valores éticos que, com competência técnica e profissionalismo, possa atuar no seu contexto social de forma comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e integrada ao meio ambiente; Formar acadêmicos comprometidos efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho; Educar os estudantes para que sejam cidadãos e profissionais motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar problemas da sociedade, assumindo responsabilidades sociais; Fomentar práticas de aprendizagem para formação da pessoa e do profissional comprometidos com um mundo melhor; Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, desenvolvendo novas habilidades profissionais, senso de iniciativa e empreendedorismo, aumentando a empregabilidade.

Fonte: Dados da pesquisadora.

É importante frisarmos que a etapa de categorização não serve para fragmentar o *corpus* de estudo, mas sim para auxiliar o(a) pesquisador(a) na sistematização dos dados, permitindo que se tenha uma visão organizada sobre os resultados. Mesmo após a categorização, o *corpus* de estudo continua a ser, para o(a) pesquisador(a), uma unidade, um todo coerente. Portanto, na última fase da análise de conteúdo, isto é, na fase de discussão dos dados por meio de inferências e interpretações, consideraremos todas as categorias encontradas juntamente com todos os dados tratados como unidades de contexto, e não apenas aquelas categorias selecionadas como conteúdo principal.

3.1.2 Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um instrumento de gestão que apresenta as dimensões didático-pedagógica e administrativa do curso, evidenciando concepções de ensino e o entendimento do curso sobre a sociedade e a educação em geral.

Dentre os 175 cursos pesquisados, 52 disponibilizaram o PPC por meio eletrônico. Observando a Tabela 7, é possível constatar que os centros universitários pouco contribuíram com a análise dos PPC, tendo em vista o baixo percentual de disponibilidade desse documento.

Todos os Projetos Pedagógicos de Curso que participaram desta pesquisa mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL,

2006b) e, inclusive, citam grandes trechos desse documento. Assim, os trechos sobre as Diretrizes (comum a todos os PPC) foram desconsiderados no processo de codificação textual, e o foco esteve na busca por outros indicadores que pudessem ser relevantes nesta pesquisa. Foi dessa forma que surgiu o quadro a seguir, que esclarece a visão de cada tipo de IES sobre a categoria denominada formação cidadã do(a) pedagogo(a).

TABELA 7 – Número e percentual de IES que disponibilizaram o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e categoria administrativa

	<i>Universidades públicas</i>	<i>Universidades privadas</i>	<i>Centros universitários</i>	<i>Faculdades privadas</i>
Amostra	9	28	49	88
Disponibilizam PPC	9	7	8	28
Percentual	100%	25%	16%	32%

Fonte: Dados da pesquisadora.

QUADRO 7 – Principal categoria referente ao conteúdo dos Projetos Pedagógicos de Curso, por organização acadêmica e categoria administrativa

CATEGORIA: FORMAÇÃO CIDADÃ DO(A) PEDAGOGO(A)	
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS
<p>Indicadores: Propiciar saberes profissionais ao futuro professor comprometidos com o papel social da escola, os valores estéticos, políticos e éticos nos quais se fundam a sociedade democrática brasileira; Identificar processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa e propiciem ações educativas transformadoras da realidade social e da práxis docente; Garantir uma trajetória profissional que propicie a atualização cultural, a participação e o compromisso social, permitindo novas oportunidades no âmbito da educação brasileira, bem como participando, ativamente, nos processos de transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária; Formar educadores que oportunizem ao aluno compreender a educação como fenômeno social, ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade; Discutir o papel da escola de Educação Básica, priorizando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.</p>	<p>Indicadores: Desenvolver nos futuros educadores a capacidade de compreensão e leitura do contexto social e histórico, para que busquem novas alternativas curriculares fundamentadas na pesquisa, na diversidade cultural e nos preceitos da cidadania; Formar educadores que saibam propor alternativas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social; Formar para a diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulem ao longo do curso para a atuação com ética e compromisso, vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Formar educadores aptos a implementar projetos educativos consoantes com a diversidade cultural contemporânea e que contemplem as diversas esferas do social: ética, estética, científica, tecnológica e cultural; Desenvolver sensibilidade ético-profissional, implicando responsabilidade para soluções nos contextos global e social, contribuindo para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; Formar educadores com compreensão ampla do processo educativo, em diferentes contextos cultural e social, com ações criativas de intervenção à exclusão social; Formar educadores que reconheçam as diversidades existentes nos contextos educativos, que problematizem questões de exclusão social com consciência, respeitando as diferenças ambiental, ecológica, étnico-raciais, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades</p>

	especiais, escolhas sexuais, dentre outras.
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES PRIVADAS
Indicadores: Criar oportunidades para a emergência de uma postura profissional orientada ético-criticamente, para que se compreenda o trabalho pedagógico nas suas dimensões coletiva, cidadã, inclusiva, ética e democrática; Valorizar a consciência da luta contra toda forma de exclusão, como o preconceito, o racismo e a discriminação, o trabalhar com as diferenças, diversidades e multiplicidades, singularidades e com as necessidades especiais, objetivando ampla inclusão social; Formar educadores que percebam a ação transformadora do construto dos saberes educacionais; Formar profissionais responsáveis pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas, culturais e tecnológicas na formação de um povo cidadão; Garantir a formação de um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural para a construção de uma sociedade justa, igualitária e ética; Formar educadores que assumam o compromisso de transformar a educação e as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a transformação da sociedade.	Indicadores: Oferecer e estruturar um curso capaz de colocar como ponto focal da sua formação básica a educação para a cidadania; Propiciar formação fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética; Preparar o futuro Pedagogo para que este atue com ética e com o compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade justa, solidária e não excludente, através de uma prática docente orientada pelo reconhecimento e respeito às manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; Propiciar a capacitação para o atendimento pedagógico de qualidade para crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, culturais e cognitivos na perspectiva das interações sociais e de cidadania, considerando a complexidade do mundo atual e suas perspectivas futuras.

Fonte: Dados da pesquisadora.

3.1.3 As grades curriculares

O parágrafo primeiro do Artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em virtude da Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015, dispõe sobre a disponibilidade eletrônica de programas e componentes curriculares dos cursos por parte das IES aos interessados:

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior [...];

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público (BRASIL, 1996a).

No entanto, nem todas as IES informaram a grade curricular por meio de seus *sites* eletrônicos. A Tabela 8 apresenta a relação de disponibilidade e verifica-se que o grupo de universidades públicas é o único que está totalmente regularizado e em acordo com o âmbito legal/normativo no que diz respeito à apresentação da grade curricular à sociedade civil.

O Quadro 8 apresenta todas as disciplinas que se encaixam nas categorias descritas, encontradas em cada tipo de IES, e entre parênteses se encontra o número de disciplinas, uma

vez que algumas grades apresentam disciplinas com o mesmo nome. Assim, analisando as grades curriculares das universidades privadas, por exemplo, encontramos duas disciplinas nomeadas “Direitos Humanos”, por isso no quadro essa disciplina aparece da seguinte maneira: Direitos Humanos (2).

TABELA 8 – Número e percentual de IES que disponibilizaram a grade curricular por meio eletrônico, segundo a organização acadêmica e a categoria administrativa

	<i>Universidades públicas</i>	<i>Universidades privadas</i>	<i>Centros universitários</i>	<i>Faculdades privadas</i>
Amostra	9	28	49	88
Disponibilizam Grade	9	20	23	52
Percentual	100%	71%	47%	59%

Fonte: Dados da pesquisadora.

Ao todo formamos 8 categorias a partir das grades curriculares disponibilizadas (atividade docente; estrutura da educação escolar; fundamentos e políticas; gestão; iniciação científica; educação em direitos humanos; temas afetos aos direitos humanos e conteúdos diversos), mas para o corpo deste texto apenas duas são relevantes: a categoria educação em direitos humanos e a categoria temas afetos aos direitos humanos.

QUADRO 8 – Principais categorias referentes ao conteúdo das grades curriculares dos cursos, por organização acadêmica e categoria administrativa

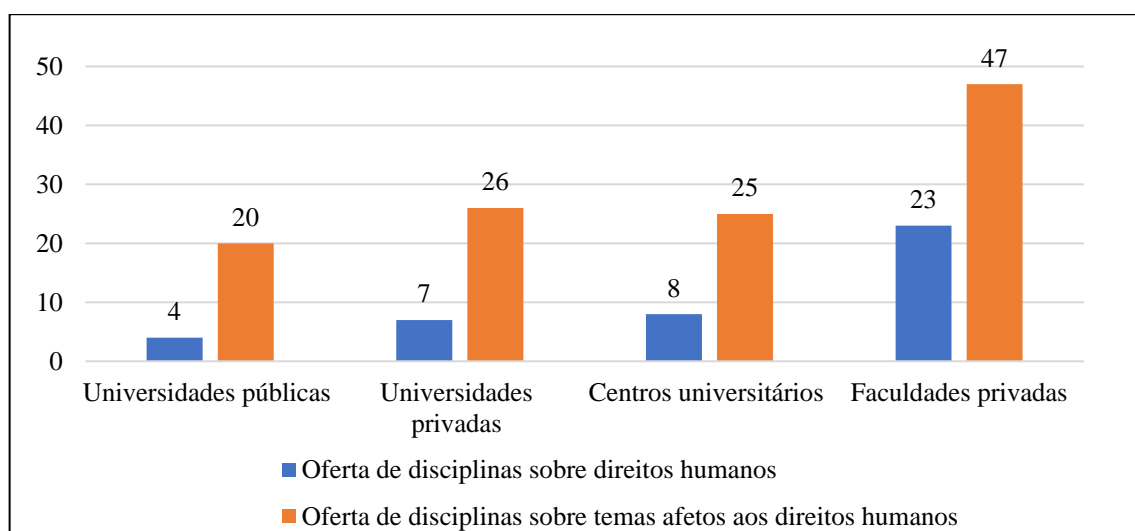
CATEGORIA: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS
Educação, Democracia, Cidadania e Direitos Humanos (1); Oficina sobre Direitos Humanos e Cidadania (1); Educação em direitos humanos I (1); Educação em direitos humanos II (1).	Educação em Direitos Humanos (2); Direitos Humanos (2); Filosofia, Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos (1); Ética, diversidade e Direitos Humanos (1); Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural (1).
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES PRIVADAS
Direitos Humanos (2); Ética, Cidadania e Direitos Humanos (1); Educação para a Diversidade e Direitos Humanos (1); Direitos Humanos em Educação (1); Prática e Estágio em Direitos Humanos (1); Educação para a Diversidade e Direitos Humanos (2).	Relações Sociais, Gênero e Direitos Humanos (12); Seminário sobre Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (2); Ética, Direitos Humanos, Diversidade e Relações Étnico-Raciais (1); Direitos Humanos (2); Cidadania e Direitos Humanos (2); Educação em Direitos Humanos (4); Ética, Educação e Direitos Humanos (1); Relações Étnico Raciais e Direitos Humanos (2); Teoria e Prática da Educação em Direitos Humanos (1); Educação em Direitos Humanos e Identidade Cultural (1).
CATEGORIA: TEMAS AFETOS AOS DIREITOS HUMANOS	
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS
Educação Especial (3); Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (1); Diversidade,	Ética e Cidadania (3); Responsabilidade Socioambiental (1); Educação das Relações Étnico-

Diferença e Deficiência: implicações educacionais (1); Fundamentos da Educação Inclusiva (2); Educação e Sexualidade Humana (2); Temas Transversais em Educação (1); Educação e Cidadania (2); Ética e Diversidade (2); O Desafio das Diferenças na Escola (2); Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais (1); Orientação sexual na escola (1); Paradigmas Inclusivos e Didática de Libras (1); Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Culturas Africanas e Afrodescendentes (1).	Raciais (4); Educação Inclusiva (3); Sociologia e Relações Raciais (1); Educação, Meio Ambiente e Ecologia (3); Ética e Responsabilidade Social (1); Educação Ambiental (1); Educação, Inclusão e Diversidade (4); História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (1); Educação e Movimentos Sociais (1); Educação e Sexualidade (1); Cidadania: identidade, alteridade e educação (1); Gênero e Diversidade na Escola (1).
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES PRIVADAS
Educação Ambiental e Cidadania (4); Educação e Diversidade (3); Educação das Relações Étnico-Raciais (5); Educação Especial e Inclusiva (4); Projetos Sociais e Comunitários (1); Educação e multiculturalismo (3); Ética e Cidadania (2); Diversidade Cultural e Articulações Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas (1); Diversidade: gênero e cultura (1); Educação, Cultura e Diversidade étnica (1).	Princípios e Políticas da Educação Ambiental (12); História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (2); Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (2); Seminário sobre Educação, Gênero e Sexualidade (12); Diversidade Cultural e Educação (2); Fundamentos da Educação Inclusiva (4); Práticas Docentes em Educação Especial e Inclusiva (1); Projetos de Educação Ambiental, Nutrição, Cidadania e Saúde (2); Relações Sociais e Éticas (2); Educação na Diversidade: Relações Étnico-raciais (3); Educação na Diversidade: Gênero (3); História e Cultura Indígena (1); Educação do Campo, Indígena e Quilombola (1).

Fonte: Dados da pesquisadora.

A fim de facilitar a organização desses dados, bem como a posterior fase de interpretações e inferências, organizamos o Gráfico 4 e a Tabela 9, demonstrando numericamente como dá-se a inserção disciplinar da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia, considerando-se as diferentes tipologias de Instituições de Ensino Superior.

GRÁFICO 4 – Número de disciplinas presentes nas grades curriculares sobre direitos humanos e sobre temas afetos aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa



Fonte: Dados da pesquisadora.

TABELA 9 – Percentual aproximado de disciplinas sobre direitos humanos e temas afetos, em relação ao total de disciplinas obrigatórias, por organização acadêmica e categoria administrativa

	<i>Universidades públicas</i>	<i>Universidades privadas</i>	<i>Centros universitários</i>	<i>Faculdades privadas</i>
Total de disciplinas obrigatórias analisadas	387	1040	1196	2860
Percentual de disciplinas sobre direitos humanos	1,03%	0,67%	0,66%	0,98%
Percentual de disciplinas sobre temas afetos aos direitos humanos	5,12%	2,50%	2,10%	1,64%

Fonte: Dados da pesquisadora.

As disciplinas ofertadas na modalidade de optativas também fizeram parte da análise, portanto o Quadro 9 refere-se a elas. É relevante mencionarmos que são poucas as grades curriculares que apresentam quais são as disciplinas optativas do curso.

QUADRO 9 – Disciplinas optativas relacionadas aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa

DISCIPLINAS OPTATIVAS	
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS
Educação em Direitos Humanos (1); Direitos Humanos e Temas Sócio-Ambientais (1); Estudos de Gênero (1); Educação e Meio Ambiente (2); Etnologia das Populações Indígenas Brasileiras (1).	Direitos Humanos (2); Desenvolvimento Sustentável (1); Educação Ambiental (2).
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	
Educação e Direitos Humanos (1); Direitos Humanos (2); Desenvolvimento Sustentável (1); Educação e Gênero (1); Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (1); Sexualidade e Educação (1).	

Fonte: Dados da pesquisadora.

3.1.4 Pesquisa e Extensão

Em consulta ao *site* eletrônico de cada IES, procuramos informações que pudessem ser relevantes para esta tese sobre pesquisa e extensão. Encontramos cursos e outras atividades de pesquisa e extensão relacionadas aos direitos humanos em faculdades e centros universitários, mas cabe ressaltar que grande parte dessas atividades tem fins lucrativos, como demonstram os Quadros 10 e 11, a seguir.

Houve consulta ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, da Plataforma CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no mês de julho de 2020.

A busca aconteceu por meio das palavras direitos humanos, gênero, educação sexual, diversidade, democracia e cidadania, e os filtros adicionados na busca foram apenas os relacionados à localização (região Sudeste, estado de São Paulo).

QUADRO 10 – Cursos, linhas, núcleos, programas e projetos de extensão relacionados aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E EXTENSÃO			
UNIVERSIDADES PÚBLICAS		UNIVERSIDADES PRIVADAS	
<p><u>Curso:</u> Fundamento e práticas investigativas em Direitos Humanos I.</p> <p><u>Linhas, Núcleos, Programas e Projetos:</u> Observatório de Direitos Humanos; Observatório de Educação em Direitos Humanos; Educação e conscientização socioambiental de crianças por meio de ações educativas com catadores de recicláveis; “E ai?!”: por uma sexualidade prazerosa e responsável; Mulheres no Plural na Escola; Universidade aberta à terceira idade; Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos; Direitos Humanos e Educação - o Estatuto da Criança e do Adolescente; Educação em Direitos Humanos e Medidas socioeducativas; Espaços de cidadania: Educação e Serviço Social; Núcleo de Estudos sobre Criança e adolescente; Cultivando os direitos humanos na educação básica; Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania.</p>		<p><u>Curso:</u> Direitos Humanos.</p> <p><u>Linhas, Núcleos, Programas e Projetos:</u> Erradicação da pobreza; Cidadania Global; Acesso à Educação Superior; Direitos Humanos; Diálogo Intercultural; Paz e Resolução de Conflitos; Sustentabilidade; Acessibilidade; Formação Cidadã; Sustentabilidade (2); Cultura e Identidade; Direitos Humanos e Inclusão Social; Centro Cidadão; Centro de Cidadania, Mediação e Pacificação de Conflitos.</p>	
CENTROS UNIVERSITÁRIOS		FACULDADES PRIVADAS	
<i>Sem fins lucrativos</i>	<i>Com fins lucrativos</i>	<i>Sem fins lucrativos</i>	<i>Com fins lucrativos</i>
<p><u>Cursos:</u> A educação e as relações étnico-raciais (2); Direitos Humanos das Mulheres; Educação em Sexualidade.</p> <p><u>Linhas, Núcleos, Programas e Projetos:</u> Educação e Sociedade; Direitos Humanos e Justiça; Meio Ambiente.</p>	<p><u>Cursos:</u> Cultura e Diversidade na Escola; Multiculturalismo e a importância do respeito; Educar para a diversidade.</p>	<p><u>Cursos:</u> Ser negra no Brasil; Promotoras Legais Populares; Cidadania, Responsabilidade Social, Ética e Direitos Humanos; Tolerância e Diversidade; Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico Raciais; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Ética e Responsabilidade Social; Direitos Humanos.</p> <p><u>Linhas, Núcleos, Programas e Projetos:</u> Gravidez na Adolescência; A Intolerância: Doença do Século; Assédio Moral e Sexual; Direitos humanos: diversidade, aprendizagem e inclusão; Escola pensadores do futuro.</p>	<p><u>Cursos:</u> A função da escola no contexto da diversidade; Direito Educacional; Direito do menor; Cidadania e Meio Ambiente; Ética e educação; História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira; Educação Social; Gênero e Sexualidade na Escola; Educação no Campo; Educação e Direitos Humanos; Educação Escolar Quilombola; Educação Escolar Indígena; Vulnerabilidade Social; Diversidade Étnico-Racial; Africanidades e Multiculturalidades; Direito Ambiental; Diversidade na Educação; Educação sexual.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

QUADRO 11 – Linhas/Grupos de Pesquisa e Grupos de Estudos relacionados aos direitos humanos, por organização acadêmica e categoria administrativa

PESQUISA	
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS
Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos; Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Diversidade e Educação; Núcleo de Estudos de Gênero; Núcleo de Estudos em Direito, Justiça e Sociedade; Transgressões: Gênero, Sexualidades, Corpos e Mídias contemporâneas; Centro de Estudos Rurais; Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena; Núcleo de Estudo de Populações.	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Sustentável; Direitos Humanos e Vulnerabilidades; Perspectiva do Quadro da Vulnerabilidade e dos Direitos Humanos.
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	FACULDADES PRIVADAS
Revista Científica “Direitos Sociais e Políticas Públicas”; Núcleo de Educação em Direitos Humanos; Núcleo de educação das relações étnico-raciais; Núcleo de Educação Ambiental; Núcleo de Direitos Humanos.	Linha de Pesquisa “Educação e Sociedade”.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Uma vez que já apresentamos todos os dados organizados referentes à pesquisa documental institucional, no próximo tópico deste texto versaremos sobre os dados coletados mediante questionário enviado a coordenadores de cursos de Pedagogia.

3.2 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE DADOS COLETADOS JUNTO A COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA

Conforme afirma Orsolon (2010, p. 20), o(a) coordenador(a) pode atuar como um agente de mudanças nas práticas dos(as) professores(as) – quiçá, nas práticas sociais mais amplas –, na medida em que toma consciência e conscientiza os outros de que o trabalho docente não se dá isoladamente, mas em coletividade, e na medida em que articula ações internas e externas para que se cumpra com o objetivo maior da educação: formar sujeitos que sejam capazes de analisar criticamente a realidade, “[...] desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonistas da construção de uma sociedade justa e democrática, superadores dos determinantes geradores de exclusão”. Compreende-se, pois, que o(a) coordenador(a) deve ser visto como um aliado na luta por uma educação de qualidade.

Por esses motivos, e considerando-se que a figura do(a) coordenador(a) de curso é essencial na articulação de ações de EDH na educação superior, houve envio de questionário eletrônico (APÊNDICE A) aos coordenadores e coordenadoras dos cursos de Pedagogia participantes desta pesquisa, entre os meses de abril, maio e junho de 2020.

A coleta de dados junto aos(às) coordenadores(as) aconteceu da seguinte maneira: primeiro, procuramos uma forma de contato direto ou indireto com as coordenações dos cursos de Pedagogia em todos os *sites* eletrônicos referentes aos 175 cursos participantes da pesquisa. Consideramos como formas de contato direto: e-mail da Coordenação; e-mail institucional do(a) coordenador(a); e-mail pessoal do(a) coordenador(a). As formas de contato indireto foram: número de telefone da IES; e-mail institucional; formulário para contato no próprio *site*. Nas vezes em que encontramos nos *sites* apenas formas de contato indireto, conversamos com as IES por todas as vias de comunicação possíveis para solicitar o e-mail do(a) coordenador(a) do curso de Pedagogia. Ao concluir essa primeira etapa, chegamos a um total de 97 IES que disponibilizaram um e-mail para contato com o(a) coordenador(a), como apresenta a tabela a seguir:

TABELA 10 – Número e percentual de IES que disponibilizaram um e-mail para contato com o(a) coordenador(a) do curso de Pedagogia, por organização acadêmica e categoria administrativa

	<i>Disponibilizaram</i>		<i>Não disponibilizaram</i>		<i>TOTAL de IES</i>
Universidades públicas	9	100%	0	0%	9
Universidades privadas	22	79%	6	21%	28
Centros universitários	32	65%	17	35%	49
Faculdades privadas	34	39%	54	61%	88
Faculdades públicas	0	0%	1	100%	1
TOTAL de disponibilidade	97	55%	78	45%	175

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observa-se que pouco mais da metade de todas as IES participantes desta pesquisa (55%) disponibilizou um endereço de e-mail. Tivemos maior dificuldade em conseguir contatos de docentes coordenadores que atuam em faculdades privadas. A próxima etapa consistiu no envio do questionário por e-mail a todos esses 97 contatos de coordenadores e coordenadoras, com reenvio e lembrete a cada 15 dias, para que pudéssemos obter o maior número de respostas possível. **A taxa de retorno foi de 15% (15 respostas)**, conforme demonstra a Tabela 11:

TABELA 11 – Número e percentual de respostas obtidas via questionário, por organização acadêmica e categoria administrativa das IES onde trabalham os coordenadores(as) respondentes

	<i>Responderam</i>		<i>Não responderam</i>		<i>TOTAL de envio</i>
Universidades públicas	3	33%	6	67%	9
Universidades privadas	4	18%	18	82%	22
Centros universitários	5	16%	27	84%	32
Faculdades privadas	3	9%	31	91%	34
TOTAL de respostas	15	15%	82	85%	97

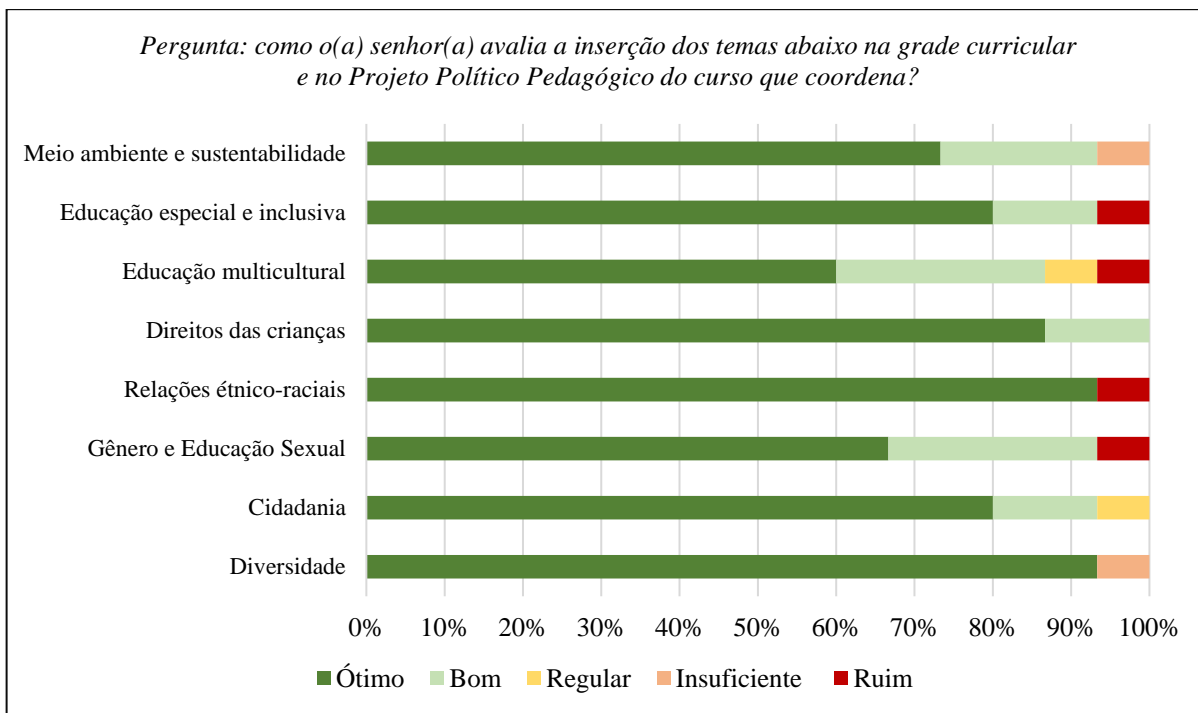
Fonte: Dados da pesquisadora.

Os quadros e os gráficos apresentados a seguir apresentam as respostas dos(as) coordenadores(as) de cursos de Pedagogia para as perguntas mais significativas presentes no questionário, primeiro de maneira geral, depois separadas segundo as categorias administrativas e organizações acadêmicas das diferentes IES. A fim de melhor organizar os dados, consideramos: universidades públicas – GRUPO A; universidades privadas – GRUPO B; centros universitários – GRUPO C; faculdades privadas – GRUPO D.

3.2.1 Perguntas e respostas de coordenadores(as): apresentação de quadros e gráficos de maior relevância

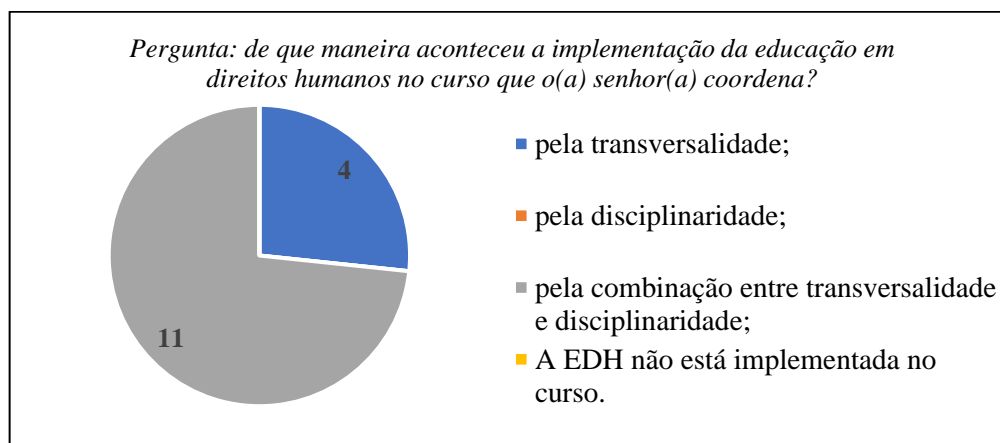
No geral, os coordenadores e coordenadoras respondentes avaliaram que há uma ótima inserção de temas correlatos aos direitos humanos e à EDH no curso de Pedagogia. O tema considerado mais bem discutido nesse curso é o de “direitos das crianças”: mais de 85% avaliaram a inserção desse tema como “ótimo” e o restante como “bom”. Outros temas cuja avaliação predominante foi “ótimo”, foram “relações étnico-raciais” e “diversidade”, conforme demonstra o Gráfico 5. O tema “educação multicultural” foi o que recebeu avaliações mais diversas, que variam de “ótimo” para “ruim”, seguido do tema “gênero e educação sexual”.

GRÁFICO 5 – Avaliação de coordenadores(as) de curso acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos na Pedagogia



Segundo esses sujeitos de pesquisa, há predominância da forma de implementação curricular mista da EDH em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo, isto é, a maioria dos cursos optou por combinar transversalidade com disciplinaridade para incluir conteúdos concernentes à EDH no currículo (Gráfico 6).

GRÁFICO 6 – Formas de implementação curricular da educação em direitos humanos em cursos de Pedagogia



O Quadro 12 e o Gráfico 7, apresentados a seguir, organizam respostas de coordenadores(as) de universidades públicas (GRUPO A). São três sujeitos de pesquisa: duas mulheres cisgênero⁶³ e um homem cisgênero, com idade média de 50 anos, titulação mínima de Doutorado.

QUADRO 12 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de universidades públicas

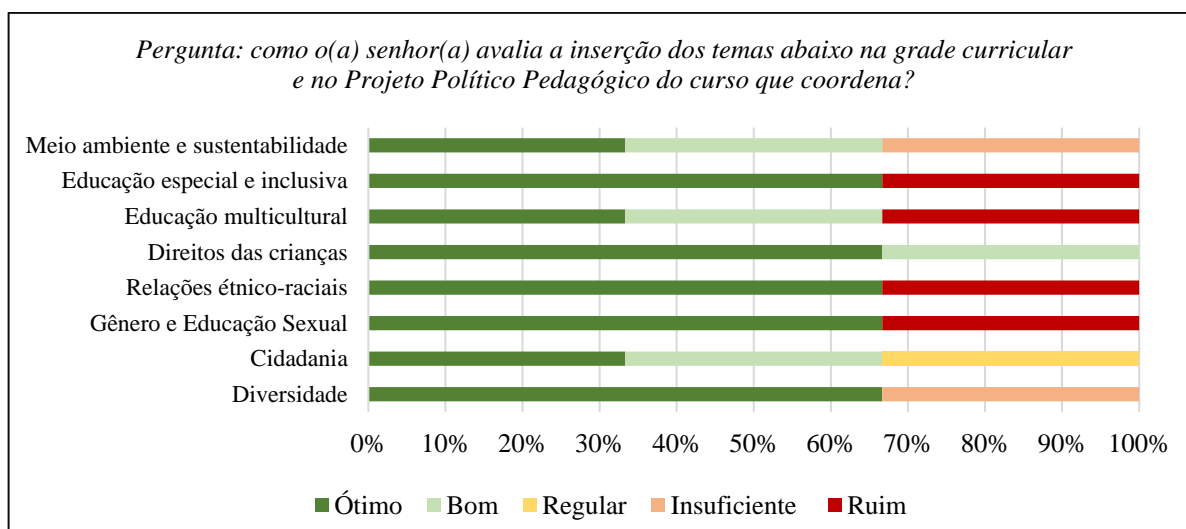
Perguntas	Respostas
<i>O(a) senhor(a) considera que a educação em direitos humanos está implementada no curso de Pedagogia que coordena? Por favor, justifique sua resposta.</i>	<p>COORDENADORA A1: Sim. O curso conta com três docentes que ofertam disciplinas obrigatórias e optativas que abordam o debate sobre Educação em Direitos Humanos a partir de diferentes perspectivas, Educação de Jovens e Adultos, Ações Afirmativas, Desigualdade de Raça e Gênero e educação para as relações étnico-raciais. No âmbito das disciplinas que abordam esses campos de conhecimento, o debate sobre educação em direitos humanos é trabalhado, portanto, fazendo parte da formação das/os estudantes matriculadas/os no curso.</p> <p>COORDENADOR A2: Sob a forma de uma disciplina específica ou outra iniciativa semelhante não, entretanto, considero que a temática tangencia abundantemente as disciplinas constituintes do currículo.</p> <p>COORDENADORA A3: Acho que o curso ainda tem que caminhar para atender esse aspecto. O curso apresenta uma estrutura muito cartesiana de educação. Ainda atende uma formação linear conformada em disciplinas fechadas em suas propostas, não há diálogo com a realidade dos alunos e com as demandas da atualidade.</p>
<i>Resumidamente, o que o(a) senhor(a) entende por educação em direitos humanos?</i>	<p>COORDENADORA A1: Entendo a educação em direitos humanos como um tipo de formação que promova a construção da consciência de igualdade, equidade e justiça entre todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, orientação sexual, credo ou cultura. Com isso, a Educação em Direitos humanos tem como propósito garantir o respeito e à dignidade humana como um direito inegociável e indispensável para todos os sujeitos humanos, sem qualquer distinção ou condicionamento.</p> <p>COORDENADOR A2: Definiria como um princípio ético e político amplo que deve perpassar a educação de todos os indivíduos, da creche ao ensino superior, no caso deste último, independentemente da área de formação. Estudantes e profissionais precisam ser educados mediante o compromisso irrestrito de defesa da vida, da solidariedade entre os seres e os povos e conscientes de que os direitos humanos existem e são celebrados, pois garantem o processo civilizatório e evitam a barbárie. Tal princípio ético e político, embora abstrato na forma das leis, materializam-se pelas ações de creches e pré-escolas; escolas; ongs; universidades e outras.</p> <p>COORDENADORA A3: Pensar nas culturas oriundas das comunidades, desenvolver empatia e solidariedade, sororidade, respeitar as diversidades, ter respeito pelo outro.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

⁶³ O conceito cisgênero é utilizado para fazer referência a pessoas cujas identidades de gênero são construídas sem conflito com a sequência sexo-gênero-sexualidade, definida pela heteronormatividade. Em outras palavras, uma mulher cisgênero, por exemplo, nasceu com a genitália feminina e identificou-se com os estereótipos de feminilidade impostos social e culturalmente, e que definem a essência do “ser mulher”. Para aprofundar conhecimentos, ler: Carvalho *et al.* (2016) e Carvalho, Rabay e Brabo (2010).

Há um contraste nas respostas dos sujeitos de pesquisa desse GRUPO A, tanto no que diz respeito à implementação da EDH no curso em que cada coordenador atua, quanto no que se refere à presença de temas correlatos à EDH nesses mesmos cursos.

GRÁFICO 7 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de universidades públicas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam



Fonte: Dados da pesquisadora.

No caso das universidades privadas (GRUPO B), quatro sujeitos de pesquisa participaram respondendo ao questionário: duas mulheres cisgênero e dois homens cisgênero, com idade média de 35 anos, titulação mínima de Doutorado. O Quadro 13 e o Gráfico 8 apresentam os dados referentes a esse grupo.

QUADRO 13 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de universidades privadas, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam

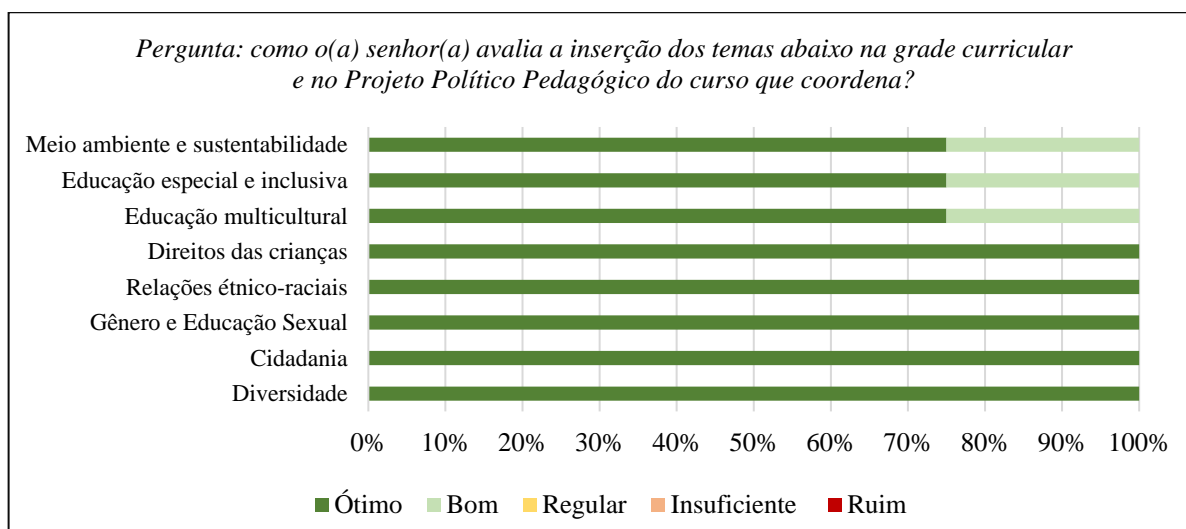
Perguntas	Respostas
<i>O(a) senhor(a) considera que a educação em direitos humanos está implementada no curso de Pedagogia que coordena? Por favor, justifique sua resposta.</i>	<p>COORDENADOR B1: Sim. Além da tradição na formação de professores, desde o século XIX, nossa Universidade, por ser uma Instituição Comunitária e Confessional, tem em sua visão os princípios de respeito aos direitos da pessoa humana.</p> <p>COORDENADORA B2: Sim, contemplamos o tema em diversas disciplinas, tais como Diversidade e Educação; Educação, Gênero e Sexualidade; Tópicos Temáticos em Educação Especial; Política e Metodologia na Educação de Jovens e Adultos; Ecologia, Sustentabilidade e Biodiversidade; LIBRAS; História e Cultura Afro/indígena; Família e Infância e outras.</p> <p>COORDENADORA B3: Está implementada, em especial em algumas disciplinas, como: Relações sociais, gênero e Direitos Humanos; Políticas Públicas e Educação.</p>

	<p>COORDENADOR B4: Sim, pois nossos projetos vão ao encontro de uma educação democrática, no qual os nossos alunos são preparados para serem profissionais capazes de atuarem de forma ética e humanizada.</p>
<p><i>Resumidamente, o que o(a) senhor(a) entende por educação em direitos humanos?</i></p>	<p>COORDENADOR B1: A Educação em direitos humanos, basicamente, se resume na formação do sujeito para a cidadania, pautada nos princípios éticos e morais da cultura na qual está inserido. No âmbito profissional, o sujeito em formação, deverá ser nutrido de conhecimentos que, além de seu caráter técnico e(ou) científico, o prepararão para seu ofício com a consciência de que sua atuação deverá ser universal, sem discriminação, independentemente de características específicas de seu público alvo.</p> <p>COORDENADORA B2: Os Direitos humanos no curso de Pedagogia visa trabalhar para equidade, em todas as áreas e temas que envolvem o indivíduo e a sociedade como um todo. É trabalhar com o respeito e orientação, quebrando paradigmas que estão enraizados.</p> <p>COORDENADORA B3: Levar os alunos a combater a fragmentação do conhecimento e, sobretudo, regatar o indivíduo como sujeito histórico central do conhecimento, convidando-o a externar os seus saberes e propiciar as trocas, tornando-os agentes pedagógicos. A Educação em direitos humanos objetiva explicitar a humanização do indivíduo, para ser ativo, buscar a liberdade, ter coerência entre pensar e agir, no pleno exercício da cidadania.</p> <p>COORDENADOR B4: A educação que leva o sujeito a sentir-se preparado para enfrentar os conflitos, saber conviver em equipe, empatia pelo outro, consciente de seus direitos e deveres, ou seja, ser um cidadão por completo.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Há um consenso entre os participantes desse GRUPO B de que a EDH está implementada nos cursos de Pedagogia que coordenam. Inclusive, avaliaram muito bem a inserção nesses cursos de todos os temas relacionados no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de universidades privadas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam



Fonte: Dados da pesquisadora.

As respostas de coordenadores(as) de centros universitários (GRUPO C) estão organizadas no Quadro 14 e Gráfico 9, a seguir. As características dos participantes são as seguintes: três mulheres cisgênero e dois homens cisgênero, com idade média de 48 anos, titulação mínima de Mestrado.

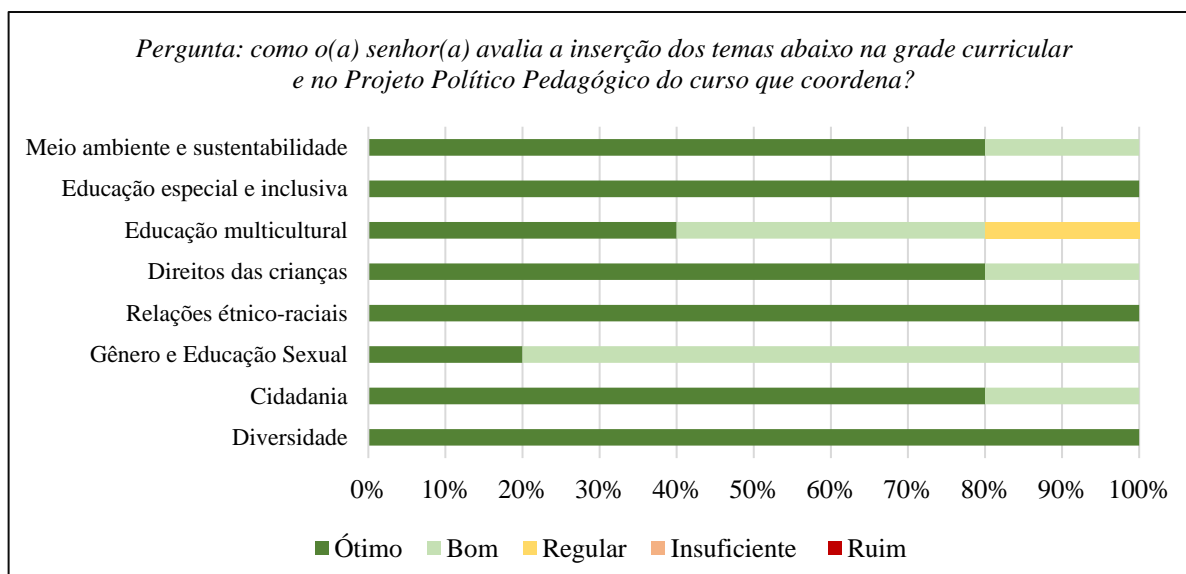
QUADRO 14 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de centros universitários, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam

Perguntas	Respostas
<i>O(a) senhor(a) considera que a educação em direitos humanos está implementada no curso de Pedagogia que coordena? Por favor, justifique sua resposta.</i>	<p>COORDENADORA C1: Sim, como consta no PPC, e nos desdobramentos das ementas das Unidades Curriculares: Direitos Humanos e Cidadania, Literatura Infante Juvenil, entre UC.</p> <p>COORDENADORA C2: Sim, pois várias disciplinas trabalham as temáticas de forma interdisciplinar e transversalmente. Além disso, nos projetos de extensão a temática é contemplada de diversas formas.</p> <p>COORDENADORA C3: Sim, ela perpassa as disciplinas do Curso. Ela não está posta como uma disciplina específica, mas como conteúdos discutido nas disciplinas desde o 1º período do Curso.</p> <p>COORDENADOR C4: Sim em vários momentos no decorrer do curso.</p> <p>COORDENADOR C5: Sim, está articulada e inserida em várias disciplinas que abordam a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, de indígenas e de negros.</p>
<i>Resumidamente, o que o(a) senhor(a) entende por educação em direitos humanos?</i>	<p>COORDENADORA C1: Um conjunto de direitos para toda e qualquer pessoa do mundo poder solicitar em defesa própria ou do outro ser humano.</p> <p>COORDENADORA C2: Compreendo que a educação em direitos humanos, nos remete as questões éticas do processo de ensino e aprendizagem, a fim de, respeitar as singularidades dos envolvidos e seus contextos para a promoção de uma educação em igualdade e equidade de direitos e deveres.</p> <p>COORDENADORA C3: A Educação em Direitos Humanos, partindo da Declaração Universal, é aquela que promove um debate permanente sobre os preceitos de liberdade, igualdade e dignidade entre as pessoas; promove a sensibilização e a empatia para com o outro; promove práticas inclusivas.</p> <p>COORDENADOR C4: É refletirmos e discutirmos sobre a igualdade de todos os seres, justamente porque, partimos do pressuposto, de que isso não é uma realidade global e reconhecermos que a humanidade é diversa. É necessário reafirmar a liberdade e igualdade entre todos, sem distinção de qualquer diferença que houver entre as pessoas, sendo biológica, cultural e social.</p> <p>COORDENADOR C5: Entendo como a educação que tem por finalidade ensinar valores que respeitem e protejam a dignidade da vida humana a partir da vivência da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da tolerância, da paz, da cooperação, entre outros. Desse ponto de vista, essa educação é continuada e deve atingir a todos indiscriminadamente.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com os sujeitos desse terceiro grupo (GRUPO C), a EDH faz parte dos cursos de Pedagogia em que atuam. Avaliaram muito bem a inserção nesses cursos de todos os temas relacionados no Gráfico 9.

GRÁFICO 9 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de centros universitários acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam



Fonte: Dados da pesquisadora.

O próximo Quadro (número 15) e o Gráfico 10 organizam respostas de coordenadores(as) de faculdades privadas (GRUPO D). As participantes são três mulheres cisgênero, com idade média de 32 anos, titulação mínima de Mestrado.

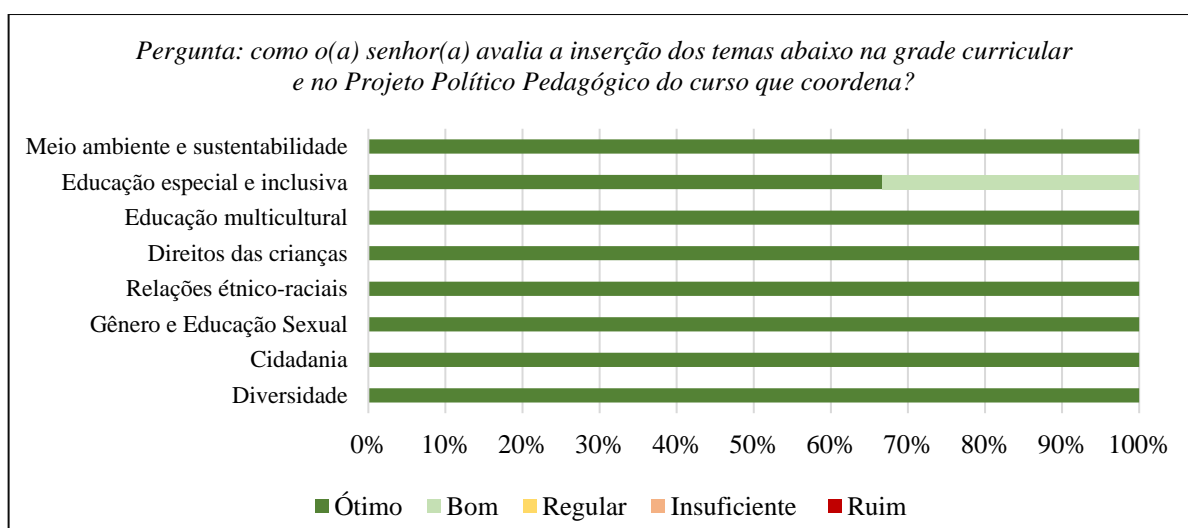
QUADRO 15 – Principais perguntas e respectivas respostas de coordenadores(as) de curso de faculdades privadas, sobre a educação em direitos humanos no curso de Pedagogia em que atuam

Perguntas	Respostas
<i>O(a) senhor(a) considera que a educação em direitos humanos está implementada no curso de Pedagogia que coordena? Por favor, justifique sua resposta.</i>	<p>COORDENADORA D1: Sim, pois temos políticas implantadas na faculdade, para acolher e atender as necessidades das pessoas com deficiências, atendimento psicopedagógico para os alunos que sentem a pressão da jornada dupla de estudo e trabalho, palestras com temas que abordam o papel da mulher na sociedade contemporânea, a pessoa com deficiência na sociedade, no trabalho e na escola. Ações como essas que citei, tem por objetivo diminuir as desigualdades sociais, com foco nos direitos humanos, no respeito mútuo e repúdio a qualquer forma de violência.</p> <p>COORDENADORA D2: A educação em direitos humanos sempre esteve implementada pelo nosso curso. As disciplinas ofertadas foram reestruturadas com foco no trabalho, direitos humanos e na diversidade.</p> <p>COORDENADORA D3: Considero que a Educação em Direitos Humanos esteja devidamente implementada no nosso Curso de Pedagogia, pois há em sua matriz curricular além da própria disciplina “Direitos Humanos” outras com temáticas específicas que tratam dos princípios e valores neles proclamados. Além disso, trabalhamos transdisciplinarmente e interdisciplinarmente nessa perspectiva, incluindo em nosso PPC procedimentos metodológicos que preveem a construção coletiva e participativa de todos os envolvidos, de modo que atendam às necessidades do contexto em que se insere, imprimindo-lhe legitimidade e coerência na sua consecução.</p>

<p><i>Resumidamente, o que o(a) senhor(a) entende por educação em direitos humanos?</i></p>	<p>COORDENADORA D1: Os direitos humanos incluem vários direitos como a vida, a liberdade de se expressar e opinar, direito ao trabalho e a educação, direito a opção sexual, escolher uma crença, a ser diferente sem ser discriminado. Acredito que a nossa Constituição Federal, traz esses direitos muito definidos, o que não ocorre no nosso país é a práticas dos direitos que temos garantido em lei.</p> <p>COORDENADORA D2: Educação em Direitos Humanos envolve alguns princípios importantes, quais sejam; Uma educação permanente, continuada e global, voltada para a mudança cultural e por último a educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos.</p> <p>COORDENADORA D3: Uma formação pautada no conhecimento, compreensão e apropriação do que é Direitos Humanos, quais garantias, direitos e deveres que indistintamente TODOS os cidadãos possuem, de modo que possam usufruí-los, praticá-los e disseminá-los, com compromisso à democracia e à cidadania plena.</p>
---	--

Fonte: Dados da pesquisadora.

GRÁFICO 10 – Avaliação de coordenadores(as) da Pedagogia de faculdades privadas acerca da presença de temas correlatos à educação em direitos humanos no curso em que atuam



Fonte: Dados da pesquisadora.

É unânime entre os sujeitos de pesquisa a afirmação de que a EDH está implementada nesses cursos de Pedagogia que correspondem às faculdades privadas.

3.3 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

O objetivo desta seção é discutir os dados apresentados nas seções anteriores, sistematizando inferências e interpretações, com foco na diversidade de IES.

Ao longo deste texto, procuramos responder às questões investigativas que guiaram esta pesquisa, apontando de que maneira cada segmento de IES implementou a EDH, quais as

semelhanças e diferenças entre esses segmentos quanto às formas de implementação e quais os possíveis fatores que influenciaram os resultados encontrados.

A fim de facilitar o processo de discussão dos resultados, continuaremos nomeando cada segmento de IES da seguinte forma: universidades públicas – GRUPO A; universidades privadas – GRUPO B; centros universitários – GRUPO C; faculdades privadas – GRUPO D.

3.3.1 GRUPO A: sobre a presença da EDH nas universidades públicas

No que diz respeito aos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nota-se, pela análise dos Quadros 3, 4, 5 e 6, que foi possível extrair uma categoria sobre direitos humanos de maneira explícita apenas do GRUPO A, referente às universidades públicas. Apenas nesse grupo o índice “direitos humanos” aparece de maneira quantitativamente relevante. Assim, embora esse índice apareça também em outros grupos, os PDI do GRUPO A são os únicos que direcionam com clareza, ao longo dos textos, a interpretação do leitor para o sentido de que há defesa e promoção de uma cultura de direitos humanos por parte das IES.

De acordo com o PNEDH, a contribuição da educação superior na área da EDH implica a consideração de alguns princípios e, dentre eles, está o seguinte: “a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior.” (BRASIL, 2018, p. 25). Pode-se observar o cumprimento desse princípio no caso do GRUPO A, mediante análise dos PDI.

Conforme demonstra a pesquisa bibliográfica realizada nesta tese, as universidades públicas cumpriram, ao longo da história do Brasil, um papel de extrema importância na defesa dos direitos humanos, na elaboração de políticas públicas para a educação em direitos humanos e na constituição da EDH como um campo de estudos (SACAVINO, 2000; ZENAIDE, 2010). Por isso, a hipótese levantada inicialmente nesta pesquisa foi a de que haveria defesa clara dos direitos humanos e da EDH em documentos das universidades públicas, e tal hipótese foi confirmada.

A título de exemplo, destacamos a iniciativa da universidade pública que corresponde ao curso PED-5 de incluir no PDI um texto intitulado “Política de Educação em Direitos Humanos”. Por meio desse texto, tal universidade reafirma o compromisso com a educação em direitos humanos e apresenta propostas, ações e diretrizes para a construção de uma política de EDH institucional. Dentre as propostas, está a criação de um Centro de Educação em Direitos Humanos em cada campi da universidade, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. De acordo com o PDI-5 (2020): “A proposta é que os centros sejam referência para

a comunidade acadêmica e a sociedade no processo de efetivação de uma educação em direitos humanos”. Essa iniciativa responde a algumas das ações programáticas do PNEDH (2018), está alinhada às orientações das DNEDH e do PNDH III, e revela que a universidade caminha no sentido ideal, pelo menos teoricamente.

Destacamos, ainda, o PDI-2, em que os direitos humanos foram expressos como objetivo permanente nos três pontos principais do documento: princípios, missão e visão de futuro. A ideia é que a universidade seja referência não só quanto ao respeito claro a esses direitos, mas também quanto a sua promoção, por meio de ações previamente planejadas e definidas.

Nas categorias do Quadro 3, sobretudo na denominada “Defesa explícita dos direitos humanos”, os indicadores encontrados permitem inferir que as universidades públicas preocupam-se com a efetivação de uma cultura de direitos humanos na sociedade brasileira e vão além: traçam metas e estratégias para atingir objetivos educacionais alinhados aos preceitos dos direitos humanos. Os índices mais encontrados, que possibilitaram a elaboração desses indicadores, são os seguintes: democracia; cidadania; diversidades; equidade; justiça e crítica. Todos eles convergem para uma ideia de inclusão e transformação social, posto que, de acordo com o PNEDH, o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, “[...] deve estar voltado para a **transformação da sociedade**, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos.” (BRASIL, 2018, p. 25, grifo nosso).

Retomando estudos de Chauí (2003) sobre perspectivas da universidade pública, observamos que esta pode ser concebida como instituição social ou como organização operacional. Nas palavras desta autora:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A instituição social se percebe, pois, inserida na divisão política e na luta de classes sociais e busca definir uma universalidade que lhe possibilite lidar com as contradições presentes na sociedade, enquanto a organização operacional pretende gerir apenas seu próprio espaço, preocupando-se com objetivos particulares desvinculados das contradições impostas pela divisão social e política.

Assim, se os índices mais encontrados nos PDI estão vinculados às contradições presentes na sociedade, pautando-se no pensamento crítico, nas ideias de equidade, justiça,

defesa da democracia e das diversidades, podemos dizer que aqueles que compõem as comunidades universitárias públicas estão concebendo a universidade pública como instituição social e bem público, e essa concepção, assim como ressaltam Tosi (2005) e Pereira (2019), favorece o fortalecimento da EDH.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC-Pedagogia) do GRUPO A, encontramos índices que vão ao encontro daqueles que constituem os PDI, ou seja, há coerência entre a visão de educação e sociedade que deve guiar todos os cursos das IES e a visão de educação e sociedade que deve guiar especificamente os cursos de Pedagogia. São índices mais recorrentes: papel social da escola; democracia; cidadania; realidade/compromisso social; justiça e igualdade. Ao contrário do que acontece nos PDI, as expressões “educação em direitos humanos” ou “direitos humanos” só aparecem de maneira explícita nos PPC quando constituem títulos ou ementas de disciplinas.

Quando comparado aos outros grupos, o GRUPO A foi o que apresentou o maior percentual de disciplinas sobre direitos humanos (1,03%) e temas afetos a esses direitos (5,12%) em relação ao total de disciplinas obrigatórias, como é possível observar na Tabela 9. De acordo com a COORDENADORA A1 (2020), o curso que ela coordenada

[...] conta com quatro disciplinas, duas obrigatórias e duas optativas, que apresentam a educação em direitos humanos como parte do conteúdo delas. Essa opção se deu pelo fato de o corpo docente entender que a discussão sobre direitos humanos é essencial e indispensável para a formação de futuros professores, sobretudo porque no cotidiano do fazer lidarão com contextos de naturalização do cerceamento desses direitos. Vivemos em uma sociedade desigual, que embora tenhamos avançado na conquista dos direitos humanos, ainda há muito por ser feito. Desse modo, formar professores para a promoção de uma cultura de direitos humanos é algo crucial e essencial.

Dentre as nove grades curriculares analisadas, encontramos quatro disciplinas obrigatórias que abordam especificamente a educação em direitos humanos, pois esta forma de educar não é apenas citada como conteúdo, mas como título. Em decorrência desses dados, podemos afirmar que o GRUPO A destaca-se perante os outros grupos no que diz respeito à implementação curricular da EDH.

Porém, a EDH deveria estar presente de maneira mais clara nos textos dos PPC, indo além da citação de títulos de disciplinas, sobretudo nas seções que identificam as concepções, princípios e objetivos do curso, uma vez que o PPC guia as ações docentes, constituindo-se como um documento de extrema importância. Quando algo está oculto, implícito no texto, as margens para diferentes interpretações são maiores e há maior variedade de práticas e discursos acerca de um mesmo tema ou assunto. Em se tratando de direitos humanos, direitos esses que defendem a dignidade humana e os meios de garantia de vida digna, todas as

referências devem ficar explícitas, inclusive com esclarecimento conceitual sobre a educação em direitos humanos.

Conforme já mencionamos após a apresentação do Quadro 12, existe um contraste nas respostas do coordenador e das coordenadoras de cursos de Pedagogia de universidades públicas, registradas em questionário. Enquanto a COORDENADORA A1 e o COORDENADOR A2 afirmaram que a educação em direitos humanos está implementada no curso em que atuam, a COORDENADORA A3 (que se encontrava na Coordenação há apenas 4 meses quando participou da pesquisa) respondeu ao questionário com afirmações, como a seguinte, que levam a inferir que a EDH não está implementada no curso em que ela atua:

Acho que o curso ainda tem que caminhar para atender esse aspecto [a educação em direitos humanos]. O curso apresenta uma estrutura muito cartesiana de educação. Ainda atende uma formação linear conformada em disciplinas fechadas em suas propostas, não há diálogo com a realidade dos alunos e com as demandas da atualidade. (COORDENADORA A3, 2020).

No entanto, ao questionarmos o que os(as) coordenadores(as) entendem por educação em direitos humanos, obtivemos a seguinte resposta da COORDENADORA A3 (2020): “Pensar nas culturas oriundas das comunidades, desenvolver empatia e solidariedade, sororidade, respeitar as diversidades, ter respeito pelo outro”.

É possível afirmar, com base na literatura especializada explorada nesta tese, que há uma insuficiência conceitual na resposta da COORDENADORA A3. Educar em direitos humanos pressupõe ir além dos princípios citados na escrita da coordenadora. A EDH busca transgredir toda e qualquer ordem que oprima, portanto preza não apenas o respeito e a empatia, mas, sobretudo, o empoderamento das minorias sociais. Os fundamentos da EDH abrangem um caráter político que complementa essa ideia de educação por princípios morais e éticos que visa à eliminação da violência e à manutenção da paz. Reardon (2007, p. 62-63) realizou uma distinção entre o núcleo conceitual da EDH e da educação para a paz:

O núcleo conceitual da educação para a paz é a violência – seu controle, sua redução e sua eliminação. O núcleo conceitual da educação para os direitos humanos é a dignidade humana – seu reconhecimento, sua realização e sua universalização. [...] os direitos humanos são mais prontamente adaptáveis ao estudo de paz positiva, sendo as condições sociais, políticas e econômicas mais propensas a fornecer o ambiente e o processo para a coesão social e a resolução não-violenta de conflitos. [...] a educação para a paz deve ser basicamente mais normativa, e os direitos humanos fornecem o caminho mais apropriado através do qual saímos do problema para a orientação em todas as abordagens da educação para a paz.

Dessa forma, educar em direitos humanos implica em uma perspectiva axiológica direcionada para o objetivo concreto de redução e eliminação de todas as formas de desigualdade e discriminação (DIAS; PORTO, 2010).

Essa insuficiência conceitual encontrada na resposta da COORDENADORA A3 permite-nos refletir sobre o seguinte: se os coordenadores não souberem ao certo o que é educar em direitos humanos, poderão identificar a EDH no curso em que atuam? Poderão, ainda, trabalhar para garantir a efetividade da EDH no curso em que atuam? Certamente, podemos atribuir uma resposta negativa a essas questões.

Podemos refletir, ainda: por que a referida coordenadora demonstrou tal insuficiência conceitual, mesmo sendo docente de uma universidade que apresenta um PDI completo no que diz respeito à implementação da EDH? Não é possível oferecer respostas conclusivas a essa questão, visto que muitas são as variáveis envolvidas, mas é possível inferir que a falta de referências explícitas sobre a EDH nos Projetos Pedagógicos de Curso pode influenciar a falta de conhecimento sobre o que é educar na perspectiva dos direitos humanos. A insuficiência conceitual sobre a EDH é encontrada, primeiro, no documento norteador do curso de Pedagogia em que a COORDENADORA A3 atua, isto é, no PPC.

A COORDENADORA A1 e o COORDENADOR A2 traçaram outro caminho: expressaram o que entendem por educação em direitos humanos a partir de conceitos (como dignidade humana e princípio ético/político) que estão alinhados com a literatura e com as principais políticas públicas da área. Com isso, tais coordenadores demonstraram que compreendem o que significa educar em direitos humanos ao afirmar a presença da EDH nos respectivos cursos de Pedagogia que coordenam.

Além disso, a COORDENADORA A1 (2020) apresentou dados sobre seu curso que reforçam seu entendimento acerca da temática e justificam sua afirmação sobre a implementação da EDH no curso de Pedagogia:

Em 2017, o colegiado do curso aprovou a oferta regular, em todos os semestres, de disciplina sobre igualdade de gênero, raça e políticas públicas, como forma de promover de modo mais efetivo debate que convirja para a educação em direitos humanos. Em 2019, o curso passou por nova reforma da matriz curricular, de modo a tornar obrigatória a disciplina sobre educação sobre as relações étnico-raciais e educação especial e inclusiva. No caso dessas duas disciplinas, uma de forma mais pontual e outra transversal, também privilegiou-se a importância desses temas para a promoção de uma cultura de preservação e garantia dos direitos humanos.

O contraste nas respostas registradas no questionário apareceu, também, quando os coordenadores foram convidados a avaliar a presença de temas correlatos à EDH nos cursos de Pedagogia. Enquanto a COORDENADORA A1 e o COORDENADOR A2 utilizaram a palavra “ótimo” para avaliar a maioria dos temas, a COORDENADORA A3 avaliou como “ruim” a inserção dos seguintes temas em seu curso: educação especial e inclusiva; educação multicultural; relações étnico-raciais; gênero e educação sexual. Os apontamentos da

COORDENADORA A3 sinalizam que a universidade pública ainda precisa esforçar-se na defesa e promoção dos direitos humanos.

Mediante análise dos dados, foi possível constatar que há implementação da EDH no GRUPO A nas áreas de pesquisa e extensão (informações disponíveis nos quadros 10 e 11). Somente as universidades caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que tais atividades são facultativas aos centros universitários e faculdades. Assim, já havíamos levantado a hipótese de que nas universidades, sobretudo nas públicas, encontraríamos a presença da EDH nas áreas de pesquisa e extensão e esta hipótese foi confirmada no caso do GRUPO A. A COORDENADORA A1 assim se expressou ao comentar sobre as atividades de pesquisa e extensão:

Atualmente, no curso há professores que desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão que dialogam com a educação em direitos humanos. Não se trata de projetos específicos e pontuais, mas projetos que tomam como base os direitos humanos. Por exemplo, há em desenvolvimento projetos que envolvem remissão penal e direitos das crianças. Também há em desenvolvimento o observatório de bullying e violência escolar.

Pudemos concluir por meio da análise documental que, em geral, houve um grande esforço por parte do GRUPO A pela implementação efetiva de políticas públicas para a educação em direitos humanos. No que diz respeito ao currículo dos cursos de Pedagogia, nota-se que esse grupo optou pela combinação entre transversalidade e disciplinaridade, ou seja, pela forma mista, segundo a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as DNEHD. Constatamos implementação total da EDH nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, implementação insuficiente nos PPC-Pedagogia e inclusão satisfatória dessa temática nas áreas de pesquisa e extensão. Para o COORDENADOR A2 (2020):

Mesmo reconhecendo uma ausência de espaços mais sistemáticos de discussão sobre educação em direitos humanos no curso, acredito que os alunos de Pedagogia recebem uma formação sensível às demandas da produção da existência humana em todas as suas dimensões e refratária aos empecilhos que ameaçam a equidade e igualdade.

Ressaltamos que as universidades públicas foram as únicas que apresentaram um percentual de 100% de disponibilidade em todos os conjuntos de documentos analisados, portanto essa “formação sensível às demandas da produção da existência humana” de que trata o coordenador acontece, pelo menos teoricamente, em todas as universidades públicas analisadas, e não em parte delas.

3.3.2 GRUPO B: sobre a presença da EDH nas universidades privadas

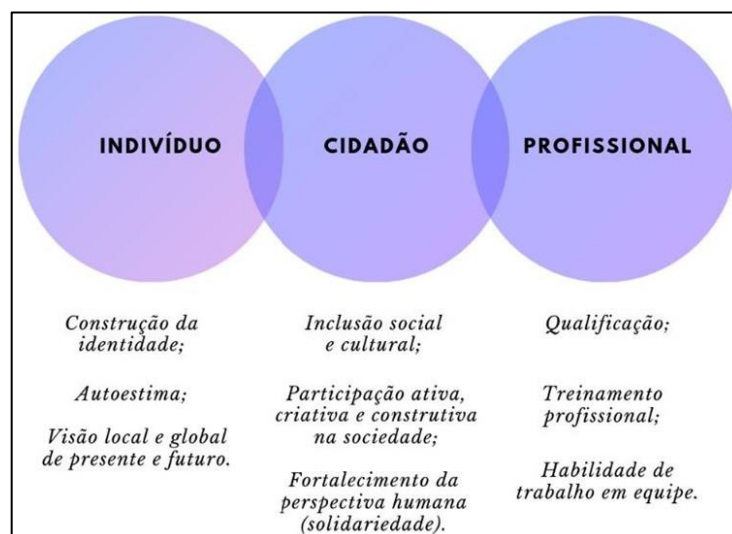
Três eixos formativos aparecem em evidência no conjunto de PDI do GRUPO B: a formação do profissional, a formação do indivíduo e a formação do cidadão.

A formação do profissional diz respeito, sobretudo, ao conhecimento técnico, à qualificação profissional para atuação no mercado de trabalho e a alguns termos como trabalhabilidade, empregabilidade e *stakeholders*. O termo trabalhabilidade, de acordo com o PDI-64 (2020), envolve a ideia de que “[...] os egressos de uma instituição de ensino devem esforçar-se para se manterem atuantes no mercado de trabalho, qualificando-se continuamente”. O termo *stakeholder* significa “parte interessada” ou “interveniente”, e a ideia contida nos PDI é a de que os estudantes devem entender a importância dos *stakeholders* para que tenham uma visão mais ampla de todos envolvidos em um processo ou projeto quando estiverem inseridos no mercado de trabalho (PDI-89, 2020). O termo empregabilidade, por sua vez, significa “saber-fazer”, pois refere-se a um conjunto de conhecimentos, tanto técnicos quanto comportamentais, que são procurados pelo mercado de trabalho em um profissional (PDI-100, 2020). São índices correspondentes a esse primeiro eixo formativo: qualidade total; liderança; trabalho em equipe; gestão; lucro; empreendedorismo; competências; satisfação total; resultados sustentáveis; criatividade e inovação; eficiência e eficácia.

O segundo eixo formativo anunciado pelos PDI do GRUPO B, isto é, a formação do indivíduo, relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades individuais que, de acordo com o pensamento corporativo, são úteis na atuação profissional. Os seguintes índices aparecem ligados a esse eixo: saber problematizar; saber comunicar-se; aprender com autonomia; ser criativo; ser proativo; ter autocontrole; saber trabalhar individual e colaborativamente; agir com cooperação; trabalhar a motivação.

O terceiro e último eixo formativo que sustenta as concepções e ações do GRUPO B (formação do cidadão) é o único que pode ser relacionado com os princípios da EDH. Os índices referentes a esse eixo formativo são: ética; meio ambiente; direitos e deveres; diversidade; pluralidade cultural; coletividade; solidariedade; democracia; direitos humanos; cidadania; participação social; diversidade étnico-racial e de gênero; responsabilidade socioambiental; livre expressão.

O PDI-51 coloca os três referidos eixos em evidência por meio da figura a seguir:

FIGURA 1 – Eixos formativos do GRUPO B

Fonte: PDI-51 (2020).

Nesse mesmo sentido, para o PDI-42 (2020), a universidade deve formar pessoas que:

[...] sejam capazes de adaptar-se às transformações do mercado, atuando com ética, profissionalismo, responsabilidade socioambiental, respeito à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, sempre em favor da defesa e da preservação dos direitos humanos, além de elevada capacidade de análise, interpretação e solução das diversas situações-problema.

A forte presença simultânea, articulada e interdependente desses três eixos formativos em muitos PDI do GRUPO B leva-nos a refletir sobre a afirmação a seguir de Dias Sobrinho (2005), já que os dois primeiros eixos (formação do profissional e formação do indivíduo) estão impregnados pela lógica de mercado e foram constituídos por meio da linguagem corporativa/empresarial, enquanto o terceiro eixo (formação do cidadão) direciona a formação para assuntos da sociedade como um todo e menciona os direitos humanos:

As universidades sofrem pressões contraditórias num cenário de turbulências e encruzilhadas para o qual não se sentem preparadas a responder [...]. Embora não de modo absolutamente consensual, predominam hoje os julgamentos de que a universidade deve motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Mas também cabe à universidade – e esta é uma bandeira histórica, essencial e indescartável – elaborar uma compreensão ampla e fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

A maioria das universidades privadas brasileiras – em consonância com a afirmação de Dias Sobrinho (2005) supracitada – busca responder ao desafio, imposto por questões políticas e macroeconômicas, de atrair e desenvolver os estudantes-clientes por meio de treinamento técnico, tentando acompanhar as constantes mudanças do mercado produtivo, de modo a gerar resultados ao meio corporativo. Assim, no geral esse segmento de IES revela-se, cada vez mais, um tipo de organização operacional não muito diferente das demais: um

negócio (regulado pelo MEC), que tem como objetivo principal a obtenção de lucro mediante desenvolvimento de produtos (cursos) e que busca a produtividade por meio do capital intelectual (docentes), com vistas à satisfação do cliente (aluno) e ao atendimento das demandas do mercado competitivo.

Conforme discutimos no segundo capítulo desta tese, ao longo do período ditatorial (sobretudo, após a promulgação da Lei da Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/68), passou-se a vincular com afinco a educação superior brasileira ao capitalismo e ao projeto político de modernização do país, em resposta às exigências da globalização de mercados (CRUZ, 2010; SAVIANI, 2010). Várias estratégias vêm sendo adotadas pelas grandes empresas, desde então, no sentido de alinhar os objetivos da educação aos objetivos da produtividade.

Partimos do princípio de que a maioria das universidades privadas apresenta Planos de Desenvolvimento Institucionais tão voltados à lógica de acumulação capitalista por pelo menos dois motivos. O primeiro deles é bastante óbvio: as universidades privadas são empresas que têm como foco a lucratividade; o segundo motivo é que a pressão exercida sobre as universidades pelo mercado produtivo passou a ser tão intensa, que elas precisam expor com clareza (tanto para outras empresas quanto para os alunos) seus objetivos de formação que são voltados às demandas do mercado de trabalho, pois correm o risco de perder alguns estudantes-clientes.

Esse segmento de IES (GRUPO B) atende, também, àquela demanda citada por Dias Sobrinho (2005) de formação para a compreensão das finalidades e transformações da sociedade como um todo. O eixo formativo que denominamos “formação do cidadão” corresponde a essa demanda imposta de maneira contraditória às universidades. Esse eixo parece caminhar em direção oposta aos outros dois que sustentam a lógica de acumulação de capital. Selecionamos alguns trechos de PDI, a fim de exemplificar:

Os cursos de graduação da [universidade] são estruturados em dois eixos: I. Eixo de Formação Geral e Por Área de Conhecimento; II. Eixo de Formação Específica e Profissional. Os componentes curriculares institucionais desse primeiro Eixo são: “Universidade e Transformação Social”, que tem como objetivo debater, com os alunos: a missão e a responsabilidade social da [universidade] e o papel da Universidade pelas transformações sociais atuais e futuras, principalmente no que se refere à diversidade cultural, à educação para os direitos humanos, à educação para as relações étnico-raciais e indígenas e à educação ambiental. (PDI-23, 2020).

Dentre os princípios e diretrizes norteadores para o cumprimento dessa magna missão encontra-se, fundamentalmente, o compromisso da Instituição por uma educação de excelência de seu alunado, dos pontos de vista formal e social, a partir de valores que completam e transcendem a mera instrução, como a paz, a justiça social, a democracia, a solidariedade e os direitos humanos. (PDI-37, 2020).

Da explicitação dessa sua vocação institucional decorrem: a afirmação do compromisso da Universidade com a formação de uma cultura universitária de respeito aos direitos humanos e à diversidade étnico-racial, estimulando a cooperação e solidariedade entre todos que integram a comunidade acadêmica, visando educá-los como cidadãos com consciência cívica e valores democráticos. (PDI-42, 2020).

É possível observar que os direitos humanos aparecem nesses trechos como um compromisso que precisa ser cumprido pelas universidades, atendendo a exigências legais e normativas que regulamentam a inclusão dos direitos humanos nas IES brasileiras⁶⁴.

No que diz respeito à organização curricular, nota-se, por meio da análise dos Quadros 8 e 9 e de afirmações feitas em alguns PDI, que as IES do GRUPO B optaram pela inserção mista de conhecimentos concernentes à EDH nos currículos dos cursos, isto é, há disciplinas voltadas a essa temática nas grades curriculares, para além do tratamento transversal. A transversalidade foi citada, por exemplo, nos trechos a seguir:

Os cursos devem acompanhar e atualizar as ações que valorizam a diversidade, o meio ambiente, a memória cultural, a produção artística e o patrimônio cultural, além das ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal, ampliando as competências dos egressos e disponibilizando mecanismos de compartilhamento dos resultados com a comunidade. (PDI-37, 2020).

Os Direitos Humanos são contemplados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e suas atividades curriculares, podendo ser incluídos, como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento, como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, existindo a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos humanos em geral. (PDI-64, 2020).

As coordenadoras B2 e B3 citaram títulos de disciplinas para justificarem a afirmação sobre a presença da EDH no curso de Pedagogia em que atuam:

Sim, contemplamos o tema em diversas disciplinas, tais como Diversidade e Educação; Educação, Gênero e Sexualidade; Tópicos Temáticos em Educação Especial; Política e Metodologia na Educação de Jovens e Adultos; Ecologia, Sustentabilidade e Biodiversidade; LIBRAS; História e Cultura Afro/indígena; Família e Infância e outras. (COORDENADORA B2, 2020).

Está implementada, em especial em algumas disciplinas, como: Relações sociais, gênero e Direitos Humanos; Políticas Públicas e Educação. (COORDENADORA B3, 2020).

⁶⁴ Para exemplificar a afirmação, podemos citar que o documento legal e normativo intitulado *Instrumento de Avaliação Institucional Externa*, que integra o Sinaes, apresenta um indicador específico sobre defesa e promoção dos direitos humanos, como critério de análise do eixo correspondente ao desenvolvimento institucional. Para consultar: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância**. Brasília, 2017c.

O GRUPO B optou, pois, pela articulação entre a disciplinaridade e a transversalidade, assim como fez o GRUPO A. Essa forma de organização curricular é defendida como a mais adequada pela literatura especializada (TAVARES, 2020).

A EDH aparece, também, nas áreas de pesquisa e extensão dos documentos do GRUPO B. Importa mencionar que nenhuma atividade de extensão desse grupo tem fins lucrativos, pois são atividades articuladas com o ensino e a pesquisa, obedecendo-se às regras do MEC/INEP para credenciamento de IES como universidades. Assim, os estudantes das universidades privadas participantes desta pesquisa podem ter acesso, no âmbito acadêmico, a núcleos, linhas de pesquisa, programas e projetos relacionados diretamente com o tema dos direitos humanos⁶⁵.

Duas universidades privadas apresentam as seguintes considerações sobre as áreas de pesquisa e extensão:

O Programa Permanente de Capacitação Pedagógica dos docentes da [universidade] promove constantemente encontros pedagógicos, oficinas e palestras com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das temáticas da educação ambiental, das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e da educação para os direitos humanos em sala de aula. (PDI-28, 2020).

A prática da Extensão na Universidade [...] é pautada por uma gestão democrática e participativa; respeito aos direitos humanos; ética nas relações entre a Universidade e a Sociedade; produção e socialização do conhecimento e valorização da vida em sua integridade e diversidade. (PDI-100, 2020).

Por meio da análise sobre o terceiro eixo formativo dos PDI (formação do cidadão), sobre as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e sobre alguns projetos de pesquisa e extensão encontrados, podemos considerar que, pelo menos teoricamente, a EDH está implementada nos cursos do GRUPO B. Mas, de que maneira essa implementação acontece nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia?

Os PPC do GRUPO B defendem a formação cidadã pautada em princípios e valores que remetem à EDH, mas sugerem que o(a) estudante do curso de Pedagogia é que deverá ser responsável, quando atuar profissionalmente, por buscar alternativas criativas para lidar com as questões de diversidades e exclusão social na escola. O seguinte trecho exemplifica tal afirmação: o aluno deve “saber propor **alternativas criativas** às questões da qualidade do ensino e da superação da exclusão social.” (PPC-139, 2020, grifo nosso).

A ideia contida é que a universidade privada não é responsável pela formação de professores(as) que possam participar ativamente nos processos de transformação social, para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Cabe a essa organização apenas

⁶⁵ Consultar Quadros 10 e 11.

formar educadores com capacidade de leitura para compreender o processo educativo, em diferentes contextos. Nos PPC das universidades públicas, ao contrário, a seguinte ideia aparece como norteadora da formação de professores(as): deve-se “oportunar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a reconhecer, denunciar e criticar a realidade social, bem como pesquisar e refletir sobre tal realidade”. (PPC-14, 2020).

Enquanto o GRUPO A, portanto, defende que as alternativas para o combate à exclusão e desigualdade social devem ser estudadas e discutidas dentro da universidade, o GRUPO B sugere que à universidade cabe capacitar o aluno para que, posteriormente, em seu local de trabalho, ele possa criar alternativas que respondam aos desafios escolares cotidianos referentes às diversidades e exclusão social.

Concluimos, portanto, que, embora muitas das IES desse GRUPO B tenham privilegiado a forma de organização curricular mista e tenham construído atividades de pesquisa e extensão que vão ao encontro da EDH, essa forma de educar aparece em dois documentos fundamentais (nos PDI e nos PPC do curso de Pedagogia) como uma dimensão diminuta perante àquela que abrange a lógica de acumulação capitalista. Fica claro na análise documental que o foco do GRUPO B está na manutenção da lucratividade, mesmo que isso implique a secundarização da formação integral do ser humano⁶⁶.

3.3.3 GRUPO C: sobre a presença da EDH nos centros universitários

O conjunto de PDI pertencente ao GRUPO C apresenta de maneira relevante o índice inclusão social, por isso a categoria que foi selecionada para análise tem como título “formação para inclusão social”. Tal índice aparece nos documentos acompanhado de outras palavras e expressões ligadas à ideia de educação em direitos humanos – como diversidade, igualdade étnica e necessidades especiais – e, inclusive, há menção explícita aos direitos humanos em alguns planos. O PDI-47 (2020), por exemplo, apresenta o seguinte trecho no item sobre missão do centro universitário:

A missão do [centro universitário] é promover educação superior de qualidade, seja no ensino, na pesquisa e na extensão, que atenda aos interesses da região em que está inserida, com diálogo, respeito aos direitos humanos, promoção dos objetivos da educação especial, igualdade étnica, com respeito à diversidade e aos valores democráticos e no sentido da inclusão social, tanto na educação presencial quanto a distância.

⁶⁶ Tais inferências são decorrentes de um processo de generalização inevitável no caso da análise de conteúdo, por isso é importante lembrarmos que existem exceções, mencionando, sobretudo, o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP): a história da Universidade Comunitária Confessional PUC-SP é marcada pela resistência à opressão e pela defesa dos direitos humanos. Para conhecer melhor essa história, acessar: <https://www.pucsp.br/universidade/sobre-universidade>.

De acordo com a maioria dos PDI desse GRUPO C, a dimensão da inclusão social tem como objetivo principal “proporcionar condições de acesso ao ensino superior a grupos historicamente discriminados, tendo como perspectiva básica direitos e oportunidades iguais para todos os cidadãos.” (PDI-108, 2020). Alguns desses PDI apresentam políticas de inclusão social que vão além da questão do acesso, mencionando a permanência estudantil: “A instituição busca a universalização do ensino, com inclusão social, assegurando a permanência com oportunidades educacionais, aliadas à diversidade e heterogeneidade de sua clientela.” (PDI-102, 2020).

A inclusão social é, sem dúvidas, muito relevante no elenco dos direitos humanos. Conforme afirmam Jucá, Knoerr e Monteschio (2018, p. 481), “a responsabilidade essencial da organização social é a inclusão, porque só a partir dela é possível a vida digna”. Esses autores, a partir do aprofundamento nos estudos sobre a relação entre direitos humanos e inclusão social, chegaram à conclusão de que incluir cada indivíduo na sociedade – com diminuição das desigualdades materiais a níveis mínimos, para efetividade das condições de vida digna – constitui um direito fundamental que interessa não somente a cada indivíduo, mas à coletividade, uma vez que excluir os indivíduos da vida social (considerando-se, também, os processos econômico, cultural, político e familiar) “[...] fortalece o surgimento de um contra discurso marginal e contraposto, que conduz ao conflito permanente e aberto dentro da sociedade, comprometendo a estabilidade das relações e da vida em comum.” (p. 479).

O fundamento essencial da inclusão social reside, pois, no sentimento de pertencimento de cada indivíduo à vida coletiva. Esse sentimento sustenta o princípio de solidariedade que mantém a organização e a vida comunitária. Diz respeito à integração do ser, ao exercício da cidadania, ao usufruto dos encargos e benefícios da vida social. A inclusão social é, portanto, “um imperativo, que acaba por ser, na essência, o direito de todos e de cada um ser partícipe na vida social e no processo civilizatório, que pode ser sintetizado [no ato de] viver como ser humano na sua plenitude.” (JUCÁ; KNOERR; MOSTESCHIO, 2018, p. 506).

Porém, a maneira como a inclusão social está presente nos PDI desse GRUPO C fortalece uma **interpretação fragmentada** – menos crítica e mais conservadora – acerca do ato de incluir enquanto promoção de direitos humanos. Ocorre que esses documentos dão foco para duas únicas dimensões ao discutir políticas institucionais de inclusão social: a diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência, relegando a segundo plano

questões mais estruturais, como, por exemplo, a da inclusão de jovens de baixa renda, vítimas da acentuada desigualdade social. Podemos citar, nesse sentido, as metas prioritárias traçadas no PDI-60 (2020):

Promover a melhoria do desempenho dos alunos com comprovada deficiência por meio de oficinas de nivelamento, voltadas para a correção das dificuldades observadas na sua formação anterior ao ingresso na IES;
Aumentar o número de estudantes afro-descendentes e indígenas matriculados e egressos da IES.

Essa tendência à fragmentação dos direitos humanos perceptível nos PDI do GRUPO C foi discutida por Candau (2007): segundo a autora, o que acontece é que, muitas pessoas e instituições, mesmo que bem intencionadas, dão destaque a grupos minoritários específicos (os negros, ou as crianças, ou as mulheres etc.) ao defenderem uma sociedade promotora de direitos humanos, contribuindo para com o fortalecimento do discurso neoliberal acerca dos DH, ou seja, do discurso que “[...] tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo.” (CANDAU, 2007, p. 407). Nessa linha de raciocínio, a autora afirma que numa visão dialética e contra-hegemônica “os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade”, por isso o enfoque não está na proteção de alguns grupos em detrimento de outros, mas no debate de questões como violência estrutural, desigualdade social, cidadania coletiva, organização da sociedade civil, etc.

Com relação aos PPC, não há nenhuma menção explícita aos direitos humanos. Essa mesma perspectiva de inclusão social focalizada aparece nesses documentos, e com a mesma prioridade textual para as questões de necessidades especiais das pessoas com deficiência e de preconceito étnico-racial. O trecho a seguir, do PPC-19 (2020, grifo nosso), representa a ideia contida na maioria dos PPC sobre a dimensão da inclusão social:

Buscamos formar cidadãos e profissionais da educação que valorizem a consciência da luta contra toda forma de exclusão, como o preconceito, o racismo e a discriminação, o trabalhar com as diferenças, diversidades e multiplicidades, com as **necessidades especiais e com a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana**, objetivando ampla inclusão social.

A interpretação fragmentada acerca dos DH é tão presente nas entrelinhas dos documentos institucionais do GRUPO C que um dos coordenadores de curso respondeu o seguinte ao ser questionado sobre a implementação da EDH no seu curso de Pedagogia: “Sim, [a EDH] está articulada e inserida em várias disciplinas que abordam a **educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, de indígenas e de negros.**” (COORDENADOR C5, 2020). No Gráfico 9 (que sintetiza a opinião dos coordenadores de curso sobre a presença de temas correlatos à EDH no curso em que atuam), podemos observar que os únicos temas

marcados 100% como “ótimo” são: “educação especial e inclusiva”, “relações étnico-raciais” e “diversidade”.

Nas principais políticas públicas para a educação em direitos humanos (PNEDH e DNEDH), fica clara a afirmação de que a EDH deve ser entendida e colocada em prática como um processo sistemático e multidimensional. Carbonari (2011), ao interpretar essa afirmação, nos explica o seguinte:

Entender a educação em direitos humanos como “processo” significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Ou seja, se estende como uma realização e não como um evento. Processos requerem momentos diversos e complementares que estejam articulados entre si por algum ou vários eixos. Por isso é que “sistemático” e “multidimensional” aparecem como qualificativos do processo. Não se trata de um processo qualquer. Espera-se que seja sistemático, ou seja, que articule vários momentos, as várias estratégias e as várias dimensões. A multidimensionalidade traduz a complexidade das exigências da educação em direitos humanos. Isso requer o reconhecimento de que há fatores de várias ordens implicados nos processos concretos de educação em direitos humanos [...]. Trata-se, portanto, de articular atitudes, competências e habilidades que se traduzam em posicionamento e em atuação.

Quando há margem para interpretações equivocadas acerca dos direitos humanos em documentos institucionais (como acontece no caso do GRUPO C), fica muito difícil vislumbrar esse cenário ideal apresentado pelas políticas públicas. Desse modo, podemos considerar que a forma de implementação da EDH nas IES do GRUPO C distancia-se muito das orientações oficiais que, por sinal, são consideradas de excelência pela grande maioria dos estudiosos da área.

No que concerne ao currículo, foi possível interpretar que há implementação da EDH de maneira mista⁶⁷, já que nas grades curriculares estão presentes disciplinas específicas sobre direitos humanos, bem como disciplinas que abordam temas afetos aos DH. Os direitos humanos aparecem nas áreas de pesquisa e extensão de modo incipiente. De um total de 49 centros universitários pesquisados, encontramos pouquíssimas atividades significativas, nesse sentido.

É importante mencionar que muitos dos PDI citam a Portaria nº 4.361/2004 ao especificar as ações da instituição no sentido da inclusão social. Essa portaria regulamenta processos de interesse das IES, apresentando, por exemplo, normas a serem seguidas para credenciamento e credenciamento, e no parágrafo único do artigo 3º determina-se que:

Os processos de credenciamento de instituições, autorização de cursos superiores e aumento de vagas, também deverão conter proposta específica com análise crítica e propositiva que atenda aos critérios de necessidade e responsabilidade social das instituições de educação superior, redução de desigualdades sociais e regionais, e

⁶⁷ Conforme já mencionamos nesta tese, a Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, oferece opções às IES sobre organização curricular, e uma das opções é a implementação mista, ou seja, combinando transversalidade com disciplinaridade.

ações afirmativas na promoção de igualdade de condições com vistas à inclusão social.

Observamos, portanto, que a maioria dessas IES pertencentes ao GRUPO C apresenta ampla discussão sobre a inclusão em decorrência dessa ordem legal e normativa, e esse fato leva-nos a questionar se a defesa de uma inclusão social fundamentada nos princípios dos direitos humanos é real interesse das instituições, ou se é mera obrigação.

Diante do exposto, pudemos concluir que as políticas públicas para a EDH estão implementadas nos documentos dos centros universitários em geral, mas tudo indica que essa implementação aconteceu pela exigência normativa, e não por um conjunto de ideias que legitima a necessidade de defesa e promoção dos direitos humanos. Em outras palavras, há indícios de que as IES do GRUPO C implementaram a EDH em seus cursos, inclusive no curso de Pedagogia, apenas para cumprir com determinações legislativas, sem preocupação com o significado e importância da formação em direitos humanos.

3.3.4 GRUPO D: sobre a presença da EDH nas faculdades privadas

As faculdades privadas que participaram desta pesquisa prezam, em geral, uma formação que seja, ao mesmo tempo, técnica-profissionalizante e humanística. A fim de exemplificar tal afirmação, citaremos dois trechos de PDI integrantes do GRUPO D:

Buscamos promover sólida **formação técnico-científica e humanística**, que possibilite ao sujeito compreensão e ação críticas em um mundo em incessante transformação [...]. É preciso integrar produtivamente conhecimentos, competências e habilidades a valores e princípios da dignidade humana na formação do futuro profissional e cidadão. (PDI-72, 2020, grifo nosso).

A [faculdade] busca uma formação que combine e equilibre o **desenvolvimento técnico e humanístico**, voltada para a compreensão das mudanças de paradigmas por que passa a sociedade e o mundo atual, uma formação que estimule a visão global e a visão de futuro e que promova visão integral do ser humano e do meio em que vive. (PDI-96, 2020, grifo nosso).

O índice “formação humanística” (por vezes denominado formação humanista) foi encontrado de maneira significativa no GRUPO D. Assim, cabe discutirmos as principais bases desse conceito, a fim de verificar se ele pode ser associado à EDH, e a fim de compreender qual(is) fator(es) pode(m) ter motivado essas IES (enquanto empresas privadas) a anunciar a oferta de uma “formação humanística” explicitamente em seus documentos.

De acordo com Cenci e Fávero (2008, p. 2) a formação humanística tem suas raízes em dois conhecidos marcos da cultura ocidental: os ideais da *Paidéia* grega⁶⁸ e da *Bildung* alemã⁶⁹. A partir de características próprias, esses dois ideais sustentam a tese de que a formação integral do ser humano deve acontecer por si mesmo e em interação com os outros. Desse modo, nas palavras dos autores, a formação humanística é concebida como “o processo de o sujeito formar-se a si mesmo pela interação consigo mesmo e com os outros”. De acordo com essa perspectiva, a educação é necessariamente um processo dialógico-comunicativo.

Na mesma direção, Durán (2010, p. 1) afirma o seguinte: “a formação humanística considera que o homem se educa durante toda a vida, sob a influência de toda a sociedade, dentro da qual a escola ocupa um lugar central”. Assim, a educação formal – escolar e universitária – desempenha um papel de extrema importância na vida de cada pessoa, mas não esgota as possibilidades de formação integral do ser humano, que por si mesmo e em ação interativa com os outros pode educar-se ao longo de toda sua vida, em diferentes âmbitos da vivência social.

Dois aspectos pedagógicos se depreendem, portanto, do conceito de formação humanística: o primeiro deles é a ideia de processo, isto é, trata-se de uma concepção de ser humano como ser incompleto, em permanente formação; o segundo aspecto é a ideia de uma formação integral do ser humano, considerando-se que não há formação humanística autêntica se esta vier a acontecer de modo fragmentado ou instrumental (CENCI; FÁVERO, 2008).

A associação de ideias entre a formação humanística e a educação em direitos humanos é possível a partir do princípio de dignidade humana, uma vez que tal princípio constitui o núcleo da EDH e oferece bases teóricas importantes para o conceito de formação humanística. Mas, conceitualmente, a EDH e a formação humanística possuem significados distintos.

Segundo Cenci e Fávero (2008, p. 4):

Uma formação humanística teria de estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo certas dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal; o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros; o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si; o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente; a construção de uma visão de mundo coerente e crítica; a capacidade de estabelecer vínculos sociais e de atribuir significado às ações e às coisas; uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive; a orientação mediante valores universais; etc. [...]

⁶⁸ Refere-se à formação da perfeição humana que se dá no processo de educação.

⁶⁹ Em sentido geral, *Bildung* significa formação cultural.

Nessa concepção de educação que acompanha o conceito de “formação humanística”, todos os seres humanos educam-se em conjunto, portanto há valorização da vida do outro, da dignidade própria e a da dignidade do outro, bem como há valorização daquilo que é necessário para a garantia da vida de todos os seres humanos (como o meio ambiente, por exemplo). Os autores continuam:

Dentre as tarefas principais da formação humanística na universidade estariam as de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua autonomia pessoal e intelectual; compreender e aprofundar o compromisso com sua formação e com sua futura profissão; respeitar a dignidade do ser humano e comprometer-se com os valores de uma sociedade pluralista e democrática (CENCI; FÁVERO, 2008, p. 5).

Argumenta-se que o processo educativo do homem acontece não por meio de experiências isoladas umas das outras, mas a partir de um conjunto de vivências organizadas de modo sistemático e coerente que advêm de diversos setores da vida em sociedade, e não apenas da educação formal. Por isso, na educação superior o aluno deve compreender a importância de seu permanente processo de formação, a fim de que esteja disposto a educar-se inclusive na vida profissional, e deve aprender a dominar a dinâmica das relações sociais para que passe a inserir-se em sociedade (principalmente no mundo do trabalho) com ética, responsabilidade e respeito pelos outros.

Cenci e Fávero (2008) incluíram a dimensão profissional na discussão sobre a formação humanística, ressaltando que, na contemporaneidade:

A formação humanística está associada à ideia de que um profissional precisa ser preparado para dar conta da função social de sua profissão. Por essa razão, é fundamental auxiliá-lo no período de sua formação para que desenvolva uma postura eticamente responsável e comprometida com sua profissão[...]. Toda profissão, enquanto prestação de serviço específica à sociedade, precisa ter como horizonte, além da sobrevivência e realização pessoal do profissional, o bem comum. Por essa razão, possui uma função pública, não apenas privada.

Alguns autores consideram que a formação humanística, com o tempo, tornou-se uma demanda do meio empresarial devido a essas características que favorecem a vida profissional do trabalhador. No artigo de Matos (2011, p. 1) há a seguinte afirmação:

As recentes pesquisas de clima feitas nas maiores e melhores empresas do país demonstram que o aperfeiçoamento técnico por si só não é suficiente, pois as pessoas também precisam cultivar um propósito de vida. [...] A educação humanística não é um luxo, é uma necessidade premente. Ela representa a base da ética, da transparência, da competência, da criatividade, da inovação e da responsabilidade social, além de garantir uma visão mais fiel das idiossincrasias humanas ao promover a re-humanização das relações de trabalho. Portanto, a educação humanística deve integrar todo e qualquer programa de incentivo ao desenvolvimento do potencial dos colaboradores de uma organização. Não se trata de mais um “modismo” do mundo corporativo, mas de decisão estratégica quando se busca alcançar a plena realização pessoal e profissional [...].

Nesse mesmo sentido, argumenta-se o seguinte em uma reportagem sobre empresas que passaram a utilizar a formação humanística em seus cursos de treinamento:

O objetivo é claro: proporcionar aos funcionários formação mais ampla, além do conhecimento estritamente técnico. O foco é a formação humana, o que influencia o relacionamento entre equipes, o comportamento do profissional e, com isso, o êxito dos negócios. [...] Os resultados dessa iniciativa, afirmam especialistas, surgem na mudança de atitudes das lideranças e das equipes e no desempenho em geral. “Melhora a produtividade porque há comprometimento e união” [...]. FOLHA (2007).

Podemos dizer, portanto, que a formação humanística é um conceito que vêm perdendo sua essência enquanto expressão da *Paidéia* grega e da *Bildung* alemã, devido às diversas transformações pelo qual o mundo tem passado (de ordem social, econômica, tecnológica). Assim, tal conceito pode assumir dois sentidos distintos para as IES, a depender do contexto: o primeiro sentido é aquele original, que se baseia no princípio de dignidade humana; o segundo sentido corresponde ao atendimento às demandas do mercado produtivo. Certamente, essas IES privadas privilegiam o segundo sentido, haja vista a compatibilidade deste com o desenvolvimento técnico-profissionalizante, também defendido como fator primordial.

Em outras palavras, esse conceito de formação humanística declarado pelas IES pertencentes ao GRUPO D pode ser empregado de duas formas: para responder às exigências normativas impostas pelo MEC sobre a inclusão nos documentos institucionais de princípios claros ou relacionados aos direitos humanos; ou pode ser utilizado para atender às demandas do mercado produtivo. Dado o exposto, é possível inferir que, por essa dupla possibilidade de emprego funcional, o conceito de formação humanística tornou-se interessante às faculdades privadas, tendo em vista que esse conceito pode servir como um elemento coringa nos documentos institucionais, para que se atinja o objetivo principal dessas IES: a venda do ensino como um produto para a obtenção de lucro.

Nesse GRUPO D, o índice “direitos humanos” não apareceu nenhuma vez no conjunto de PDI, nem no conjunto de PPC. As IES desse grupo optaram por enfatizar o índice “formação humanística”, atrelando-o ao princípio de dignidade humana e sempre de maneira articulada com a formação técnica-profissionalizante.

Nos PPC, os índices que interessam a esta pesquisa encontrados de modo recorrente foram “educação para a cidadania” e “ética”. A ideia contida é que as IES pretendem preparar os(as) futuros professores(as) para que eles atuem com ética em sala de aula e para que eduquem seus futuros alunos na perspectiva da cidadania. No entanto, não foram encontradas, no conjunto analisado, ações que possam orientar os professores e professoras do curso de

Pedagogia sobre como essa preparação pode ocorrer. Os trechos nos quais aparecem tais índices recorrentes foram redigidos de maneira genérica, como demonstram os exemplos a seguir: “A [faculdade] assume o desafio de preparar o futuro Pedagogo para que este atue com ética e com o compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.” (PPC-28, 2020); “os estudantes são formados para que, futuramente, exerçam sua atividade profissional pautando-se na educação para a cidadania.” (PPC-32, 2020).

No que diz respeito às grades curriculares, foi possível inferir mediante análise dos dados que no GRUPO D a implementação da EDH também aconteceu de maneira mista. Muitos dos cursos de Pedagogia ofertam disciplinas específicas sobre direitos humanos, juntamente com disciplinas sobre temas afetos a esses mesmos direitos. É interessante observar que as faculdades privadas participantes desta pesquisa (ao contrário dos centros universitários) deram prioridade à inclusão de disciplinas sobre DH nas grades curriculares de maneira obrigatória, e não optativa. Assim, embora os direitos humanos não apareçam de maneira explícita nos PDI, tampouco nos PPC dos cursos analisados, existe no GRUPO D uma preocupação quanto à implementação curricular de políticas públicas para a educação em direitos humanos.

Na perspectiva das coordenadoras de curso que responderam ao questionário, a educação em direitos humanos está devidamente implementada nos cursos de Pedagogia que coordenam, conforme é possível observar pelos dados organizados no Quadro 15 e Gráfico 10. A COORDENADORA D3 (2020) afirma que seu curso contempla a EDH considerando o fato único de que “há em sua matriz curricular além da própria disciplina ‘Direitos Humanos’ outras com temáticas específicas que tratam dos princípios e valores neles proclamados.” A questão da implementação curricular da EDH nesse GRUPO D fica clara nesta resposta da coordenadora.

Encontramos no GRUPO D alguns cursos e projetos de extensão com títulos voltados à EDH, com e sem fins lucrativos, como demonstra o Quadro 10. Todas as IES pesquisadas apenas mencionaram a existência das atividades extensionistas, sem detalhar objetivos ou quaisquer outras informações.

Após o extenso trabalho de análise documental, pudemos concluir que as IES do GRUPO D implementaram políticas públicas para a EDH de maneira velada e insuficiente nos PDI e nos PPC-Pedagogia, sobretudo porque substituíram a menção explícita aos direitos humanos pela expressão “formação humanística”, certamente pela conveniência desse termo que, na contemporaneidade, carrega como essência a defesa da dignidade humana e como base a busca por uma postura profissional eticamente responsável e comprometida. É um

termo, portanto, que serve como resposta às demandas legais e normativas do Ministério da Educação, ao passo que serve como propaganda aos estudantes-clientes e ao mundo empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta tese, analisamos a relação entre a educação em direitos humanos e a educação superior, a partir do recorte da formação inicial de professores, isto é, com foco em cursos de Pedagogia de diversas Instituições de Ensino Superior paulistas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, estudamos as inter-relações entre os direitos humanos, a educação superior e a democracia, compreendendo a educação em direitos humanos como um caminho de formação para a cidadania plena e ativa. Observando o processo de construção e afirmação dos direitos humanos, percorrendo marcos históricos, documentos nacionais e internacionais, verificamos que esses direitos fundamentam-se no princípio da dignidade humana e que são frutos de muitas lutas populares por melhores condições de vida digna. Assim, a educação em direitos humanos já nasceu herdando dos movimentos sociais e da educação popular a característica explícita de mobilização e organização por transformações estruturais na sociedade, no sentido do empoderamento das minorias sociais e do exercício da cidadania participativa.

Estudamos, também, as contradições e perspectivas que envolvem a educação superior brasileira em matéria de direitos humanos e, ao aprofundar os conhecimentos, foi possível constatar que a relação entre esse nível de ensino e a EDH segue uma via de mão dupla: por um lado, a área de estudos da educação em direitos humanos oferece importantes contribuições teóricas à educação superior, que podem servir à superação de vários problemas presentes nesse nível de ensino; por outro lado, a educação superior pode ser vista como *locus* privilegiado quanto à efetivação da cultura dos direitos humanos quando o que está em pauta é a formação de professores(as), já que, no caso desse nível de ensino, a possibilidade de desconstrução de preconceitos e de aquisição de valores axiológicos e democráticos existe desde a formação inicial dos educadores, podendo estender-se, mais tarde, em situação de formação continuada.

Podemos considerar que a temática que foi objeto das nossas reflexões do início ao fim neste trabalho (a educação em direitos humanos) é de extrema relevância para o meio acadêmico e para a sociedade em geral, tendo em vista que ela surgiu como um meio para a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a referida cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade. Existe um descompasso claro entre as conquistas no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos humanos, visto que são direitos violados constantemente. Assim, educar em direitos humanos representa semear esperança.

Com relação ao objetivo principal⁷⁰ e às questões investigativas⁷¹ que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa, podemos dizer que, em geral, as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas de maneira insuficiente em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo. Sobre as especificidades, tendo em vista a diversificação das IES, encontramos os seguintes resultados: no caso das universidades públicas, há um esforço grande pela formação que se fundamenta nos princípios dos direitos humanos, mas encontramos pontos de fragilidade no que se refere ao documento norteador dos cursos de Pedagogia (o PPC); no caso das universidades privadas, observamos uma primazia das dimensões de formação voltadas ao objetivo da lucratividade, em detrimento da formação cidadã – aquela que mais se aproxima da EDH; em relação aos centros universitários, os dados analisados indicam que a implementação de políticas públicas para a educação em direitos humanos aconteceu pela exigência normativa, e não por um conjunto de ideias que legitima a necessidade de defesa e promoção dos DH; as faculdades privadas, por sua vez, sequer mencionam explicitamente os direitos humanos nos documentos institucionais, fato que levou-nos a considerar que há uma implementação insatisfatória da EDH.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico⁷², que versa sobre possíveis semelhanças e diferenças entre os segmentos de IES, verificamos o seguinte: em todos os grupos há predominância da implementação curricular mista da EDH (de acordo com as orientações da Resolução nº 1/2012). Cabe recordar que, segundo Tavares (2020), a articulação entre disciplinaridade e transversalidade apresenta maior potencial para uma prática pedagógica em direitos humanos, ou seja, essa característica comum a todos os diferentes segmentos de IES releva-se como um ponto positivo.

Acreditamos que o segundo e último objetivo específico⁷³ foi atingido ao longo do segundo capítulo desta tese. Em suma, podemos dizer que a educação superior brasileira

⁷⁰ Objetivo geral: identificar de que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo e realizar uma análise das formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa.

⁷¹ Questões investigativas: De que maneira as políticas públicas para a educação em direitos humanos (EDH) estão implementadas em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo? Quais as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre faculdades isoladas, centros universitários e universidades (instituições públicas e privadas) no que diz respeito às formas dessa implementação?

⁷² Primeiro objetivo específico: discutir possíveis semelhanças e/ou diferenças entre cursos de Pedagogia no que concerne ao espaço dedicado à educação em direitos humanos, levando-se em consideração a forma de organização acadêmica e a categoria administrativa de cada IES pesquisada

⁷³ Segundo objetivo específico: Refletir sobre avanços e dificuldades quanto à efetivação da educação em direitos humanos na educação superior brasileira, considerando-se, sobretudo, os cursos de Pedagogia.

(sobretudo a universidade pública e gratuita) tem uma trajetória histórica extensa de relacionamento com os direitos humanos, que perpassa vários momentos, desde a resistência à ditadura civil-militar até o processo de institucionalização e expansão. Essa trajetória é extremamente importante, pois permite que vislumbremos outros avanços.

Cabe mencionar nessas considerações finais que, apesar das fragilidades encontradas nas universidades públicas, essas IES são as que vêm traçando caminhos consistentes rumo ao que é considerado ideal no que diz respeito à implementação de políticas públicas para a EDH, servindo de exemplo para a totalidade da educação superior brasileira. Um ponto importante se depreende deste resultado encontrado: pouquíssimos pedagogos e pedagogas são formados(as) em universidades públicas no Brasil. Conforme já comentamos em páginas anteriores, a formação do pedagogo ocorre, predominantemente, em instituições privadas, em sua maioria faculdades e centros universitários. Esse resultado pode suscitar, portanto, novas reflexões sobre o tema do investimento nas universidades públicas e gratuitas brasileiras, considerando-se a manutenção de qualidade das IES já existentes e a expansão significativa desse tipo de Instituição de Ensino Superior.

A finalização deste estudo investigativo levou-nos a ponderar que é preciso repensar a maneira como todas as instituições vêm abrindo espaço para a educação em direitos humanos na formação de professores(as). O chamado “jogo de interesses” existe em qualquer instituição, seja ela pública ou privada, e isso transparece nos resultados encontrados nesta pesquisa. Porém, é preciso que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) utilize critérios mais precisos para exigir a adequação de cada curso de graduação ao campo normativo que já conquistamos nessa área da EDH, por mais que essa forma de educar não esteja relacionada somente a determinações do plano jurídico-institucional. A relevância de se exigir mais das IES quanto a uma implementação sólida da EDH nos cursos oferecidos está no fato de que educar em direitos humanos representa, sobretudo, um ato de libertação.

É válido lembrar que esta pesquisa foi realizada em um momento bastante complicado de pandemia, pois as restrições do contexto pandêmico sem dúvidas impactaram o desenvolvimento desta tese. Além da já mencionada dificuldade de acesso a obras impressas de bibliotecas, enfrentamos uma outra situação: como houve suspensão das aulas presenciais, algumas IES colocaram seu *site* em manutenção e outras deixaram de atualizar a página virtual que contém as informações de que precisávamos, dificultando, principalmente, o acesso ao endereço de e-mail de coordenadores(as) de cursos de Pedagogia⁷⁴.

⁷⁴ Dentre o total de 82 docentes coordenadores(as) de cursos de Pedagogia que não responderam o questionário, 20 docentes (24%) justificaram que não eram mais responsáveis pela Coordenação de Curso há um tempo e que

Apesar dessas dificuldades, conseguimos desenvolver este estudo, e esperamos que ele possa ser útil enquanto referência bibliográfica para trabalhos acadêmicos futuros sobre a área da educação em direitos humanos. Esperamos, ainda, que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a reflexão e melhoria sobre o espaço destinado à EDH na formação inicial dos professores e professoras pedagogos(as), levando-se em consideração o conjunto de estudos sobre a área e as determinações do plano normativo, mas, sobretudo, tendo em vista que a formação de professores em direitos humanos é extremamente importante para o enfrentamento de situações de violências, desigualdades e preconceitos que neblinam o acesso a condições de vida digna para todos.

Para finalizar essa caminhada cheia de desafios que é a pesquisa acadêmica, nada melhor que retornarmos às palavras repletas de sentido que Paulo Freire nos deixou sobre o ato de educar: **“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”** (FREIRE, 2000, p. 67, grifo nosso). Desejamos que essas palavras nunca se ausentem das suas ações, caros educadores e educadoras.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. R. B.; PFEIFER, M. Elementos históricos, conceituais e político-pedagógicos da educação em direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 2, p. 255-283, jul./dez. 2019.
- ADORNO, S. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 3, mar. p. 5-20, 2010.
- _____; CARDIA, N. A Universidade e os direitos humanos. In: MARCÍLIO, M. L. **A Declaração Universal dos direitos humanos: sessenta anos: sonhos e realidade**. São Paulo: USP, 2008. p. 182-203.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFFONSO, D.; SEDREZ, M. L. da C. Introdução: Educar em direitos humanos: Um desafio. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011. p. 9-16.
- AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- ALBUQUERQUE, M. Z. de. Cidadania comunicativa: direitos humanos no espaço digital. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 128-142.
- ALBUQUERQUE, P. P. de. Os direitos humanos na contemporaneidade – da igualdade à diversidade: limites e possibilidades. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. de. (Org.). **Fundamentos para Educação em Direitos Humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011. p. 98-107.
- ALMEIDA, M. H. T. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELLI, S. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, Ed. dos Tribunais: IDESP, 1989. p. 188-226.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, J. A. L. A atualidade e retrospectiva da Conferência de Viena sobre direitos humanos. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 53, p. 13-66, jun. 2000.
- AMARAL, L. L. B. **Desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico: um estudo a partir das representações sociais do estudante de Direito**. 2017. 351 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2017.
- AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

_____. **Financiamento da educação superior: estado x mercado.** Piracicaba, SP: Unimep, 2003.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os Direitos Humanos na Sala de Aula: A ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

AVENDAÑO, J. L. H. Democracia, até onde?. **Nuevamerica**, n. 163, p. 4-17, jul./set. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BARNETT, R. **Claves para entender la universidad em una era de supercomplejidad.** Girona: Pomares, 2002.

BASOMBRÍO, C. **Educación y ciudadanía: la educación en derechos humanos em América Latina.** Santiago: CEAAL, 1991.

BAUMAN, Z. A universalidade ilusória. In: BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna.** São Paulo: Paulus, 1997. p. 45-62.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A questão social no Brasil: os direitos econômicos e sociais como direitos fundamentais.** 2007a. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/benevides_questao_br_dhesc.pdf>.
Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Cidadania e democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 33, p. 5-17, 1994.

_____. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul. 1998.

_____. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: MASCARO, A. L. (Org.). **Fronteiras do Direito Contemporâneo.** São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior; Faculdade de Direito – Universidade Mackenzie, 2002. p. 115-136.

_____. Dignidade, já! Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 34-52.

_____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007b. p. 335-350.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata?. **Convenit Internacional (USP)**, v. 6, p. 43-50, 2001.

_____. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 224-237, 1996.

_____. Prefácio. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-18.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BITTAR, E. C. C. Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 119, p. 11-28, out./nov./dez. 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da Democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONAVIDES, P. **Curso de direito constitucional**. 14. ed. São Paulo: Malheiros Ed., 2004.

BORBA, J. T. Protagonismo-mundo no século 21: dialética das ideias globais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 15-37.

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3. ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRANDÃO, P. de T. **A tutela judicial dos "novos" direitos: em busca de uma efetividade para os direitos típicos da cidadania**. Florianópolis: PGD, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 1. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013a.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, 2017a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a distância**. Brasília, 2017c.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CP/CNE nº 08/2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Justiça e Cidadania. **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos**. Brasília: MEC/MJC, 2016.

_____. **Portaria n. 98, de 9 de julho de 2003**. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH, 2003.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019a.

_____. **Resolução n. 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE/CEB, 2006b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH I**. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério da Justiça, 1996b.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2002.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III**. Atualizado pelo Decreto n. 7.177, de 12 de maio de 2010. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Educação em Direitos Humanos e Diversidades**. Brasília: – SECADI/CAPES, 2017b.

CAETANO, E. F. da S.; CAMPOS, I. M. B. M. A autonomia das universidades federais na execução das receitas próprias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-19, 2019.

CALDAS, F. R. C. **Educação em direitos humanos e interculturalidade**: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p.73-92.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, M. G. *et al.* (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

_____. *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

_____.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

_____.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: UNESCO. Organización de Estados Iberoamericanos. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica**. Santiago, Chile: OIE/Orealc/Unesco, 2008. p. 68-83.

_____. *et al.* **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

_____. O sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação Superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 61-92.

_____. Os sentidos dos direitos humanos: reflexões nos 70 anos da DUDH. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 19-32, jan./jun. 2019.

_____. Para construir novos tempos outros: reflexões sobre democracias golpeadas. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 169-182, jul./dez. 2017.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

CARDOSO, C. M. Educação infantil em direitos humanos. **Observatório de Direitos Humanos**, Bauru-SP, v.1, n.1, dez. 2009.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul./set. 2013.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 83-105.

CASTELLS, M. Prólogo. In: MOLES PLAZA, R. **Universidad S. A.?: público y privado em la educación superior**. Barcelona: Ariel, 2006. p. 9-15.

_____. **Ruptura – A crise da democracia liberal**. 1ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2018.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A. A. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmateia Filosófica**, v. 2, p.1-8, 2008.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

_____. Cultura e democracia. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

_____. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

_____. Democracia: criação de direitos. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422, set./dez. 2018a.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. Sobre Populismo no Brasil. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 32, p. 54-74. 2018b.

CIAMPI, H. **A História Pensada e Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas**. SP: EDUC, 2000.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. A questão da autonomia universitária. **Universidade e Sociedade**, n. 2, p. 25-29, nov. 1991.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico dos movimentos dos trabalhadores rurais sem terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DALLARI, D. de A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: EDUEPB, 2007. p. 29-49.

_____. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

DAVIDSON, A.; WEEKLEY, K. Gramsci e os direitos humanos. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 75-90.

DEMO, P. Pobreza política, direitos humanos e educação. In: SANTANA, R. M. dos. et. al. (Org.). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para cidadania na universidade**. Brasília: Síntese Ltda, 2003. p. 31-52.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

_____. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

_____. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63.

DIBBERN, T. A.; CRISTOFOLETTI, E. C.; SERAFIM, M. P. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26. 2018.

DIBBERN, T. A. **A educação em direitos humanos no ensino superior: uma análise do compromisso social da universidade pública sob a perspectiva da produção e disseminação de conhecimentos**. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) — Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2019.

DORNELLES, J. R. W. **O que são direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DURÁN, M. T. M. Formação humanística. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ENDIPE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1977.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. Autonomia e democratização na universidade. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 10, n. 4, p. 75-86, dez. 2005.

_____. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun. 2004.

_____. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p.179-196.

_____.; SGUISSARDI, V. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – efetividade e ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FEITOSA, M. L. P. de A. M. O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-Graduação. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, v. 1, n. 2, nov. 2008.

FERNANDES, S.; MONTRONE, A. V. G. Da tolerância à solidariedade: superação necessária ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática. **Educação em Revista**, Marília, v. 10, n. 2, p. 73-86, jul./dez. 2009.

FINNIS, J. **Lei Natural e Direitos Naturais**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2007.

FLORES, H. J. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FLOWERS, N. Como definir Direitos Humanos em Educação? Uma resposta complexa para uma pergunta simples. In: GIORGI, V.; SEBERICH, M. (Org.). **Perspectivas internacionais em educação em direitos humanos**. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p. 59-76.

FLUIXÁ, F. M.; BRABO, T. S. A. M. Apresentação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 13-17, jan./jun. 2019.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

FORTES, E. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**. v. 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

FREIRE, P. **Concepções orientadas do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Actas do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, 2001.

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **RevistAleph**, n. 33, p. 13-30, dez. 2019a.

_____. Retrocessos democráticos e reformas educativas na América Latina. **Nuevamerica**, n. 163, p. 49-53, jul./set. 2019b.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GAUER, R. M. C. Historicidade dos direitos humanos e fundamentais. **Revista Duc In Altum-Cadernos de Direito**, Recife, v. 4, n. 6, jul./dez. 2012.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GÓMEZ, J. M. Crise da democracia liberal, ascensão de forças e governos ultraconservadores. **Nuevamerica**, n. 163, p. 18-22, jul./set. 2019.

GUERRA, S. A. Proteção Internacional dos Direitos Humanos e do Meio Ambiente: os Grandes Temas da Atualidade. In: BITTAR, E. C.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 133-152.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-14, jan./dez. 2020.

HORTA, M. D. M. R. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 125-139.

JUCÁ, F. P.; KNOERR, F. G.; MONTESCHIO, H. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 3, n. 52, p. 478-507, 2018.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições, 1980.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, T. S. **Educação em direitos humanos: concepções de professores(as) de educação infantil**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2018.

MACPHERSON, C. B. **A Democracia Liberal**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAGENDZO, A (Org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 85-100.

MARINHO, G. **Educar em Direitos Humanos e Formar para a Cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Revista de Economia Política**, v. 3, n. 38, p. 526-547. 2018.

- MARREIRO, L. S. N. **A implementação da Educação em direitos humanos no ensino superior do Instituto Federal do Piauí – Campus Piri-piri**. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- MEINTJES, G. Educação em Direitos Humanos para o Pleno Exercício da Cidadania: Repercussões na Pedagogia. In: ANDREOPOULOS, G. J.; CLAUDE, R. P. (Org.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos de Violência, 2007. p. 119-140.
- MENDES, D. *et al.* **Filosofia da educação brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- MENDONÇA, E. F. Apresentação. In: TAVARES, C.; SILVA, A. M. M. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-13.
- MENEGATTI, R. R. **Educação em direitos humanos na formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática: um estudo de caso**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, UNFEI, Itajubá, 201.
- MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. Tradução de Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIALARET, G. **Pédagogie générale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- MILLER, D. Igualdade e desigualdade. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Edit.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Editoria da versão brasileira por Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 372-375.
- MIRANDA, N. **Por que direitos humanos?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MONDAINE, M. **Direitos humanos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MONTEIRO, A. M. **A educação em direitos humanos no Brasil**. Conferência apresentada na III Jornada Escola e Violência sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Caxias, 2005.
- NASCIMENTO, M. G. C. A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos Humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.115-124.
- NODARI, E. S.; BOTELHO, L. J. O inter-relacionamento entre Educação em Direitos Humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, T. H. R. (Org.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. p. 135-156.

_____.; FERREIRA, L. de F. G. F. Direitos humanos: o papel da extensão na indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 229-240.

OLGUIN, L. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (Orgs.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 109-129.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2002. p. 31-106.

OLIVEIRA, M. UOL, São Paulo. Dez. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/12/12/gestao-bolsonarovioulo36vezes-programa-de-direitos-humanos-diz-conselho.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. M. R. de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, T.; RODRIGUES, T. H. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 22-37.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995-2004**. n. 1. New York: ONU, 1995.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena: ONU, 1993.

_____. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações, 1948.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. In: ZENAIDE, M. N. T. *et al.* (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

ORSOLON, L. A. O coordenador formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 17-27.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos Humanos e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 166-176.

PÁDUA, F. M. **Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos: Conquistas e Limites para sua efetivação no Ensino Superior**. 2019. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2019.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

_____.; SILVA, M. G. M. Introdução. In: PAULA, M. de F. C. de; SILVA, M. G. M. da. (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 7-20.

PEREIRA, L. M. A educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro. In: PEREIRA, L. M. (Org.). **A educação em direitos humanos na América Latina**: atualidade, desafios e perspectivas. Birigui: Boreal Editora, 2019. p. 1-26.

PEREIRA, M. A.; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, p. 45-58. 2008.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

PIOVESAN, F. Desafios e perspectivas dos direitos humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MASCARO, A. L. (Org.). **Fronteiras do Direito Contemporâneo**. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior; Faculdade de Direito – Universidade Mackenzie, 2002. p. 85-110.

_____. Educação em direitos humanos no ensino superior. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (Orgs.). **A formação em direitos humanos na universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 71-81.

_____.; FACHIN, M. G. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20-38, fev./mai. 2017.

PIRES, C. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal-EST, 2011. p. 46-57.

PROGREBINSCHI, T. Emancipação política, direito de resistência e direitos humanos em Robespierre e Marx. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 129-152, 2003.

RABENHORST, E. R. Necessidades básicas e direitos humanos. In: BITTAR, E. C. B.; TOSI, G. (Org.). **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 51-64.

RANCIÈRE, J. **O ódio à Democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímole Esteves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAYO, J. T. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2004.

RÊGO, E. C. **Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise dos projetos político-pedagógicos das Licenciaturas do IFCE**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

RODINO, A. M. Visión y propuestas para la región. In: UNESCO. **La educación em derechos humanos en la America Latina y el Caribe**. México: Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana/Unesco, 2003. p. 53-70.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUBIO, D. S. **Encantos e Desencantos dos Direitos Humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Tradução de Ivone Morcillo Lixa Helena Henkin. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2014.

SACAVINO, S. B. Educar para o “nunca mais”. **Nuevamerica**, n. 150, p. 36-41, abr./jun. 2016.

_____. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

_____. E a nossa democracia, como vai?. **Nuevamerica**, n. 163, p. 23-25, jul./set. 2019.

_____. **Educação em/para os direitos humanos em processos de redemocratização: o caso do Brasil e do Chile**. 2008. 289 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Que significa ser sujeito de direitos?. In: SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. F. (Coord.). **Educação e bullying**. Rio de Janeiro: Novamerica/FA Studio Gráfico, 2012. p. 23-40.

_____. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico metodológicos**. João Pessoa: EDUFPA, 2007. p. 457-468.

_____. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 36-48.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (Coord.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1992.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A universidade no século XXI**. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

_____. Por uma nova cultura política emancipatória. In: **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 51-82.

_____.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 39-84.

SANTOS, R. dos. **Afinal, o que são direitos humanos?**. 2007. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/textos/textos_dh/Robson.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poésis Pedagógica**, Goiás, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SEVERO, V. S. Democracia (im)possível. **Nuevamerica**, n. 163, p. 29-32, jul./set. 2019.

SGUISSARDI, V. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.3, p. 38-56, Set./Dez. 2019.

_____. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SIKKINK, K. *Latin American Countries as Norm Protagonists of the Idea of International Human Rights*. **Global Governance**, v. 20, n. 3, p. 389-404, 2014.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 13-24, 2011.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SIME, L. Derechos Humanos y Educación. In: SIME, L. (Org.). **Educar en Derechos Humanos**: reflexiones a partir de la experiencia. Lima: Comisión Episcopal de Acción Social y otros, 1991.

_____. Educación, Persona e Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis. In: MAGENDZO, A (Org.). **Educación en Derechos Humanos**: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. p. 85-100.

TAVARES, C. A educação em direitos humanos na rede pública estadual: a experiência da região metropolitana do Recife. **Revista Cadernos de Educação**, n. 5, p. 1-14, 2015.

_____. A prática pedagógica em direitos humanos na educação básica. In: EDUECE, TAVARES, C. Educação em direitos humanos na educação básica: reflexões sobre sua prática pedagógica em escolas públicas. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 8, n. 2, ago. 2020.

TAVARES, M. G. M. **Extensão universitária**: novo paradigma de univesridade? Maceió: Edufal, 1997.

TEIXEIRA, A. Educação e universidade. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.). **Dicionário dos educadores do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TOSI, G. (Org.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005.

_____. Democracia e direitos humanos: uma conquista civilizatória ameaçada no Brasil e no mundo. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 32-59, jan./jun. 2019.

_____. Democracia, Liberalismo e Socialismo em Norberto Bobbio: uma resposta a Vitullo e Scavo. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 169-182, jul./dez. 2017.

_____. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al.* (Orgs.). **A formação em direitos humanos na**

universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 22-41.

_____.; ZENAIDE, M. de N. T. A Formação em Direitos Humanos no Ensino Superior no Brasil: trajetória, tendências e desafios. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 163-219.

TREVIZAN, E. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni):** contextos, condicionantes e resultados de sua implementação. 2019. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2019.

TRINDADE, A. A. C. Entrevista. **Proposta**, Rio de Janeiro, n. 92, p. 39-56, mar./mai. 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 1ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012a.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 2ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2012b.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015.

VIOLA, S. E. A. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-62.

_____. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

_____.; BARREIRA, C.; PIRES, T. V. Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Org.). **Fundamentos para educação em direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 143-156.

WILSON, P. **Um breve olhar sobre a trajetória dos direitos humanos no Brasil no ano de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

WOLKMER, A. C. Introdução aos Fundamentos de uma Teoria Geral dos “Novos” Direitos; In: WOLKMER, A. C.; LEITE, J. R. M. (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Marx, a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 48, p. 11-28, jul. 2004.

ZENAIDE, M. de N. T. A extensão e os desafios da educação em direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação Superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 129-176.

_____. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, v. 1, n. 1, abr. 2008.

_____. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83.

_____. A educação em direitos humanos. In: TOSI, G. (Ed.). **Direitos Humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária. 2005. p. 339-373.

_____.; TOSI, G. **O que é educação para a cidadania?**. 2005. Disponível em: <http://giuseppetosi.blog.kataweb.it/giuseppetosi/2005/09/o_que_e_educ.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____.; VIOLA, S. E. A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2019.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ENVIADO A COORDENADORES(AS) DE CURSOS DE PEDAGOGIA (MODELO)

COLETA DE DADOS PARA TESE DE DOUTORADO

Prezados/as, este questionário faz parte da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise comparativa entre cursos de Pedagogia do estado de São Paulo”, cujo objetivo geral é o seguinte: identificar se há implementação de políticas públicas para a educação em direitos humanos em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo e realizar uma análise comparativa sobre as formas dessa implementação, considerando-se a diversificação das Instituições de Ensino Superior que oferecem esse curso, no que diz respeito à organização acadêmica e à categoria administrativa. Sua participação é de extrema importância para nós. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado em anexo ao(à) senhor(a), a divulgação dos resultados desta pesquisa de Doutorado terá fins científicos e não haverá identificação dos sujeitos, isto é, sua identidade (assim como o nome da Instituição em que o(a) senhor(a) trabalha) estará preservada. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (documento em anexo).

AGRADECEMOS IMENSAMENTE PELA SUA ATENÇÃO!

M^a. Talita S. Maciel e Dr^a. Tânia S. A. M. Brabo - UNESP/Marília

*Obrigatória

1. A Instituição de Ensino Superior (IES) na qual o(a) senhor(a) trabalha é:*

- Universidade pública;
- Universidade privada;
- Centro Universitário;
- Faculdade pública;
- Faculdade privada.

2. Quando o(a) senhor(a) assumiu a coordenação do curso de Pedagogia?*

3. O(a) senhor(a) considera que a educação em direitos humanos está implementada no curso de Pedagogia que coordena? Por favor, justifique sua resposta.*

4. Resumidamente, o que o(a) senhor(a) entende por educação em direitos humanos?*

5. Como o(a) senhor(a) avalia a inserção dos temas abaixo na grade curricular e no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que coordena?*

	Ótimo	Bom	Regular	Insuficiente	Ruim
Diversidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cidadania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gênero e Educação Sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações étnico-raciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direitos das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação multicultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação especial e inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meio ambiente e sustentabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. De que maneira aconteceu a implementação da educação em direitos humanos no curso que o(a) senhor(a) coordena?*

- pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos;
- como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes;
- de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;
- a educação em direitos humanos não está implementada no curso;
- outra.

7. Se a educação em direitos humanos está implementada em disciplina específica, por que se fez esta opção? Qual é esta disciplina e quais os conteúdos que ela abrange?

8. Se, por opção, a educação em direitos humanos foi implementada de modo transversal, quais disciplinas da matriz curricular tratam de conteúdos afetos aos direitos

humanos?

9. Houve algum projeto ou ação para implementar a educação em direitos humanos neste curso? Qual?

10. Assinale nas alternativas a seguir atividades que já foram ou são desenvolvidas na IES em que o(a) senhor(a) trabalha, a partir da temática educação em direitos humanos:*

- Congressos
- Seminários
- Simpósios
- Oficinas
- Encontros
- Exposições
- Cursos de extensão
- Minicursos
- Palestras
- Outro:

11. Na IES onde o(a) senhor(a) trabalha há algum Núcleo, Observatório, Grupo de Estudos, Grupo de Pesquisa, Linha de Pesquisa, Projeto de Extensão ou projetos em geral relacionados ao tema dos direitos humanos? Especifique na resposta. O curso de Pedagogia tem vínculo com tais atividades acadêmicas?*

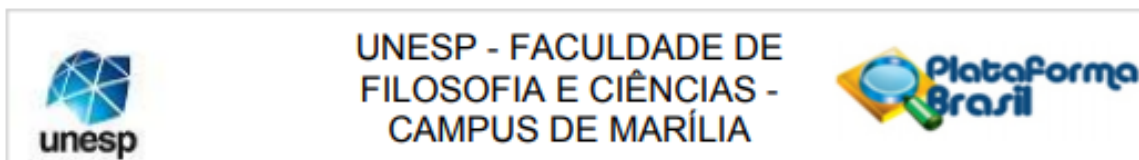
12. A IES em que o(a) senhor trabalha aderiu ao “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”?*

- Sim;
- Não;
- Não sei informar.

13. No caso de IES privada: o local onde o(a) senhor(a) trabalha aderiu à Campanha da Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular promovida pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (AMES)? Quais ações são empreendidas nesse sentido?

14. O(a) senhor(a) gostaria de acrescentar alguma informação ou tem considerações em relação à educação em direitos humanos no curso de Pedagogia que coordena?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise comparativa entre cursos de Pedagogia do estado de São Paulo

Pesquisador: Talita Santana Maciel

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25269519.2.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.850.264

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora apresenta o projeto intitulado de "EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: análise comparativa entre cursos de Pedagogia do estado de São Paulo" de acordo com o modelo solicitado, incluindo todos os documentos necessários para a análise por parte do Comitê de Ética.

Objetivo da Pesquisa:

A proponente informa que o objetivo do trabalho é "Realizar uma análise comparativa sobre o impacto das políticas públicas para a educação em direitos humanos em cursos de Pedagogia presenciais do estado de São Paulo, considerando-se os diferentes credenciamentos de Instituições de Ensino Superior: faculdades, centros universitários e universidades".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente cita os capítulos da Resolução 196/96, que diz que "toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de risco (...)" Entretanto afirma que "Embora haja a possibilidade de riscos, as pesquisadoras comprometer-se-ão com o cumprimento dos requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometer-se-ão, ainda, a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não".

Em relação aos benefícios, a proponente informa que "Esta pesquisa poderá contribuir quanto à

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.850.264

produção escassa de conhecimento na área da Educação em Direitos Humanos - especialmente considerando-se o recorte sobre a Educação Superior - e poderá, ainda, contribuir para com os estudos sobre formação inicial docente em geral, visto que os problemas de pesquisa voltam-se à proposta de realização de uma análise crítica sobre a formação inicial do(a) pedagogo(a) como educador(a) em direitos humanos”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proponente informa que esta investigação será pautada em uma abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, bem como considerará aplicação de questionários aos coordenadores de curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem a amostra dessa pesquisa. Os instrumentos de coleta de dados qualitativos serão oriundos da pesquisa documental e da aplicação dos questionários.

A pesquisadora informa que a “coleta de dados junto às IES, em um primeiro momento, será realizada por meio da plataforma virtual e-MEC , a partir de um mapeamento de todos os cursos de Pedagogia presenciais ofertados no estado de São Paulo para, então, constituir uma amostragem probabilística estratificada, de acordo com um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja: identificar e discutir possíveis semelhanças e/ou diferenças entre o processo de implementação das políticas públicas para a educação em direitos humanos em faculdades isoladas, centros universitários e universidades”.

Os questionários que serão enviados aos coordenadores de curso de Pedagogia serão “padronizados, com perguntas fixas e mistas (abertas, fechadas e/ou dependentes).

A pesquisadora informa ainda que “A análise dos resultados coletados por meio dos questionários e dos documentos (tanto os arquivos públicos, como os particulares) será feita através da técnica de análise de conteúdo, cujo objetivo consiste em considerar a mensagem como fator de foco na análise”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido de forma clara e objetiva, permitindo que os sujeitos envolvidos nesse projeto consigam entender os objetivos da pesquisa, bem como, a apropriação dos dados obtidos para fins científicos.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.850.264

Não

MARILIA, 20 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP **Município:** MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br