



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ERNNY COELHO RÊGO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE
DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS DO IFCE**

FORTALEZA – CEARÁ

2017

ERNNY COELHO RÊGO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE
DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS DO IFCE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marinina Gruska Benevides.

FORTALEZA – CEARÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rêgo, Ernny Coêlho.

Educação em direitos humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IPCE [recurso eletrônico] / Ernny Coêlho Rêgo. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof.ª Dra. Marinina Gruska Benevides.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Educação Superior. 3. Direitos Humanos. 4. Licenciaturas. 5. Projetos Políticos Pedagógicos. I. Título.

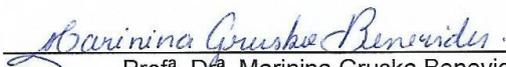
ERNNY COELHO RÊGO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS
LICENCIATURAS DO IFCE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 25/04/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Marinina Gruska Benevides
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Universidade de Fortaleza - UNIFOR



Prof^a. Dr^a. Preciliana Barreto de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe Elenice, a pessoa mais preciosa da minha vida. À minha família: Elias Rêgo, Eliseu, Elianice, Elias Filho, Erly e Gabriel. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai maravilhoso, Deus, por tantas bênçãos.

À minha mãe, porque a tenho como a luz para os meus passos. Mãe, em tudo só me fiz, só consegui, só me levantei porque tinha seu amor.

À minha família. Sou o que deles aprendi a ser: Elias Rêgo, Nice, Elias Filho, Erly, Gabriel, Eliseu.

Aos amigos-irmãos Kátia, George e Fagner.

À amiga Elane, que com sua amizade me fortalece e me apoia por todos esses anos.

Ao Ronny Glauber; porque sendo amigo; é tanto mais. Poucas palavras são apenas a opção de preencher de pleno sentido tudo o que se diz, e o que não se precisa dizer.

À Prof.^a Dr.^a Marinina Gruska Benevides pela orientação e confiança, pela compreensão e sensibilidade, pela acolhida. Sua presença na partilha desta pesquisa foi instigante e motivadora. Muito obrigada professora.

Aos membros da banca Prof. Dr. Rosendo Amorim de Freitas e Prof.^a Dr.^a Preciliana Barreto de Moraes pela contribuição tão cara e pertinente. A participação e as orientações de vocês engradecem este trabalho.

Às amigas Wagnólia, Timaretha, Polyana e Alber, que se tornaram no meu caminho um apoio confiável, uma alegria constante. Do turbilhão da vida, eu me achei feliz em ter vocês; sem saber até quando, mas sentir que pra sempre.

À amiga Aryane. Mesmo que distante, mesmo que no silêncio, sinto-me muito feliz com a sua amizade, sei que estás sempre por perto.

À amiga Geórgia; pelos infortúnios, até ditos afortunados; encontramos-nos, e hoje torço fortemente pela sua felicidade.

Aos companheiros da Turma 13, pelo apoio nos momentos de angústia, pelo encorajamento diante dos desafios.

À Efigênia Alves e ao Izamaro de Araújo pela cooperação de ambos. Não seria possível chegar aqui sem a colaboração e sensibilidades deles.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, que de alguma forma contribuíram para a realização da pesquisa e a conclusão deste trabalho. Marcela Silveira, Raquel Campos, Elizângela Duarte e Helyane Cândido.

Sinto-me imensamente grata por todos – os que me fizeram rir e comigo se alegraram; os que me fizeram chorar, os que choraram comigo. Toda energia, tudo o que estava prescrito e o que não foi suposto; nada esteve fora do lugar ou foi desnecessário.

RESUMO

Este trabalho analisa como os Projetos Políticos Pedagógicos-PPCs dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE têm contemplado a Educação em Direitos Humanos – EDH na formação dos alunos. A pesquisa foi suscitada pela considerável produção de documentos internacionais e legislações nacionais que observam em lugar estratégico a educação superior e as universidades, na qualidade de vanguarda na garantia, respeito e fortalecimento da cultura alicerçada nos Direitos Humanos. A perspectiva da pesquisa demonstra como a educação superior correlaciona-se à Educação em Direitos Humanos, especialmente observando quais aspectos da EDH fazem-se presentes no Perfil dos Egressos, nas Bases Legais mobilizadas, e na Matriz Curricular, eixos assinalados nos PPCs. A metodologia empregada contemplou a pesquisa bibliográfica e documental, com adoção de termos-chaves e a construção de grades de análises abordando três eixos observados nos PPCs: Perfil do Egresso, Matriz Curricular e Bases Legais; intencionando compreender como a educação em direitos humanos é contemplada na formação discente, tendo por referência os termos-chaves, as grades de análises, e a realização do estudo centrado nos três eixos supracitados. Foi possível observar que a EDH no ensino superior ainda é contemplada de forma elementar e desarticulada do debate sobre os Direitos Humanos, o que sugere desafios para a concretização do direito à educação em direitos humanos como um direito à educação. Observa-se que é primordial o fortalecimento de estratégias que incluam, realmente, a educação em direitos humanos no cotidiano das instituições, e nas práticas educativas nos cursos de educação superior, promovendo o conhecimento e o reconhecimento dos Direitos Humanos como linguagem de respeito ao desenvolvimento humano integral em sua complexidade; para a confecção de relações sociais alicerçadas no respeito às diferenças, na construção da democracia, no fortalecimento da cidadania com vistas à emancipação humana.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação Superior. Direitos Humanos. Licenciaturas. Projetos Políticos Pedagógicos.

ABSTRACT

This work analyzes how the Political Educational Projects-PPCs of the Licenciatura courses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará - IFCE have contemplated Human Rights Education - EDH in the formation of the students. The research was prompted by the considerable production of international documents and national laws that place strategic importance on higher education and universities, as a vanguard in guaranteeing, respecting and strengthening the culture based on Human Rights. The research perspective demonstrates how higher education correlates with Human Rights Education, especially observing which aspects of HRE are present in the profile of graduates, in the legal bases mobilized, and in the Curricular Matrix, axes indicated in the PPCs. The methodology used included bibliographical and documentary research, with the adoption of key terms and the construction of grids of analyzes addressing three axes observed in the PPCs: Profile of the Egresso, Curricular Matrix and Legal Bases; Intending to understand how education in human rights is contemplated in the formation of students, with reference to the key terms, the grids of analysis, and the realization of the study centered on the three axes mentioned above. It was possible to observe that HRE in higher education is still contemplated in an elementary and disjointed form of the debate on Human Rights, which suggests challenges for the realization of the right to education in human rights as a right to education. It is important to note that strengthening strategies that truly include human rights education in the daily life of institutions and educational practices in higher education courses is essential, promoting the knowledge and recognition of Human Rights as a language of respect for development Integral human in its complexity; For the creation of social relations based on respect for differences, the construction of democracy, the strengthening of citizenship with a view to human emancipation.

Keywords: Education in Human Rights. College education. Human rights. Bachelor's degrees. Pedagogical Political Projects.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aumento das unidades de 2003 a 2016	21
Gráfico 2 – Demonstrativo da oferta de cursos no IFCE semestre 2016.2	27
Gráfico 3 – Demonstração de matrículas no IFCE semestre 2016.2	28
Gráfico 4 – Demonstração da oferta de cursos superiores no IFCE	28
Gráfico 5 – Demonstração de matrículas no IFCE semestre 2016.2 nos cursos de graduação	29
Gráfico 6 – Oferta de licenciatura por campus	30
Gráfico 7 – Distribuição das licenciaturas pesquisadas segundo o campus	46
Gráfico 8 – Demonstrativo das licenciaturas segundo ano de criação	47
Gráfico 9 – Disposição dos cursos conforme área de conhecimento	47
Gráfico 10 - Distribuição das licenciaturas segundo as bases legais dos direitos humanos.....	114
Gráfico 11 – Licenciaturas referenciadas pelas bases legais específicas	115
Gráfico 12 – Disposição das licenciaturas de acordo com o perfil do egresso.....	116
Gráfico 13 – Disposição das licenciaturas segundo a matriz curricular.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFE	Instituto Federal de Educação
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PUD	Programa de Unidade Didática
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
SECAD	Secretaria de Alfabetização e Diversidades
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
2.1	CAMINHOS DA PESQUISA: DOS MEUS PORQUÊS	17
2.2	CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA	20
2.3	DO TRATO E DO TATO COM O OBJETO.	32
3	DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	49
4	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA ...	79
4.1	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
4.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	88
4.2.1	O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III	97
4.2.2	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.....	102
4.2.3	Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos	109
5	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFCE: ANÁLISE DOS RESULTADOS	114
5.1	QUANTO ÀS BASES LEGAIS.....	114
5.2	QUANTO AO PERFIL DO EGRESSO.....	115
5.3	QUANTO À MATRIZ CURRICULAR	119
6	APONTAMENTOS CONCLUSIVOS	130
	REFERÊNCIAS	136
	ANEXOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

O tema central da pesquisa em questão versa sobre a educação em direitos humanos e suas correlações com o ensino superior. Considerando o estimado valor da Educação em Direitos Humanos para o desenvolvimento humano integral em sua complexidade; para a confecção de relações sociais alicerçadas no respeito às diferenças, na democracia, na cidadania; evidencio neste trabalho a importância da articulação da Educação em Direitos Humanos à Educação Superior.

Observando sobre como a educação em direitos humanos tem sido contemplada na educação superior através de pesquisa documental junto aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFCE, e ainda usufruindo da pesquisa bibliográfica, busco potencializar o debate de como os conhecimentos promovidos pela Educação em Direitos Humanos têm composto o arcabouço de saberes na formação acadêmica dos discentes.

A promoção dos Direitos Humanos situada na agenda política brasileira configurando uma estratégia central no campo das políticas públicas sociais tem ensejado profícuos debates. O crescente número de experiências governamentais e da sociedade civil que buscam a sensibilização para a importância dos Direitos Humanos faz emergir debates e pesquisas sobre a temática, ensejando a necessidade de políticas públicas sociais que deem conta de operacionalizar tais direitos.

Ainda que diversos dispositivos internacionais e nacionais forneçam legitimidade aos Direitos Humanos, grande parte da população mundial e nacional, portanto, não é alvo destes direitos efetivamente, sofrem um sem número de violações que tanto os impede de exercício dos Direitos Humanos, como fragiliza sua autopercepção como sujeitos de direitos.

Em contrapartida, observa-se a elaboração de documentos e construção de políticas públicas sociais voltadas à temática dos Direitos Humanos, com especial medida à Educação em Direitos Humanos. Sistemas de educação formal – Básica e Superior – são chamados a pensar estratégias que contemplem processos de educação em direitos humanos - considerada como parte da educação.

A Educação em Direitos Humanos como meio para o fortalecimento da cultura dos Direitos Humanos nas diversas esferas sociais assume destaque nos

processos de reconhecimento e ampliação dos direitos humanos. Fruto do amadurecimento do debate sobre os Direitos Humanos, e reconhecidamente partícula indispensável para a proteção e o respeito a esses direitos a EDH advoga em favor da construção e da ampliação da cidadania, do aprofundamento da democracia e do desenvolvimento das sociedades humanas.

A política pública de educação tem recebido grande atenção no sentido de operacionalização transversal das temáticas relativas aos Direitos Humanos no Brasil. Diversas legislações sociais voltadas ao universo da educação intencionam empreender a inclusão do conteúdo dos Direitos Humanos nos processos educativos.

No caso brasileiro é possível assinalar a produção de legislações que apontam o avanço na compreensão da importância dos Direitos Humanos e da EDH sob o ponto de vista institucional e jurídico. Alicerçadas no Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH e no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH – dentre outras legislações – as políticas públicas transversais tem a tarefa de garantir o acesso aos Direitos Humanos e à Educação em Direitos Humanos.

É; pois, no diálogo entre Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior que se centra este estudo. Para dar conta dos objetivos deste trabalho, proponho em um primeiro momento análises sobre **Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos**, compreendendo os Direitos Humanos, como eixo fundante e basilar a esta proposição analítica.

O segundo capítulo traz o diálogo sobre a **Educação em Direitos Humanos como Política Pública**; considerando a produção teórica a este respeito; e ainda buscando trabalhar a questão da conceituação, do sentido, da trajetória histórica da política pública de Educação em Direitos Humanos no Brasil, tendo por referência os principais documentos internacionais – Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, por exemplo - e nacionais - como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

Refliço ainda acerca das Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos no Brasil, no qual iniciei com considerações mais amplas sobre políticas públicas como categoria de análise; progredindo para as considerações sobre a

produção jurídico-legal brasileira, quanto à trajetória das políticas públicas de educação em direitos humanos, enfocando nas principais legislações brasileiras.

Culminando na discussão sobre a **Educação em Direitos Humanos e os cursos de Licenciatura do IFCE: análise dos resultados**; apresento os resultados dos processos investigativos e dos dados coletados, realizando diálogo constante entre a fala dos sujeitos, a realidade pesquisada e o referencial teórico, na tentativa de fazer emergir deste processo de investigação e de elaboração teórica; os desafios e horizontes para a educação em direitos humanos no ensino superior.

Este trabalho é composto inicialmente pelas ponderações sobre Direitos Humanos como tema gerador para os desdobramentos deste estudo. Aborda a educação em direitos humanos e sua construção histórica, conceituação e fundamentação, particularizando o caso brasileiro. Avança no diálogo sobre as políticas públicas sociais e as políticas em EDH no Brasil; culmina nas considerações sobre a educação em direitos humanos e ensino superior.

As licenciaturas do IFCE abrangem a política pública de educação em direitos humanos a partir das suas ações no Ensino? Em que medida a educação em direitos humanos é contemplada na formação dos futuros professores? As iniciativas podem ser caracterizadas como educação em direitos humanos? Apontam boas práticas de educação em direitos humanos no ensino superior ou explicitam fragilidades?

2 DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CAMINHOS DA PESQUISA: DOS MEUS PORQUÊS

O trajeto percorrido para a escolha deste objeto de pesquisa inicia-se ainda na graduação em Serviço Social, quando bolsista do “Projeto de Extensão Escola que Protege”, desenvolvido a partir da Secretaria de Educação Continuada – SECAD e executado pela Universidade Federal do Ceará-UFC em parceria com a Universidade Estadual do Ceará – UECE, pude vivenciar o universo da Educação em diálogo constante com a temática dos Direitos Humanos.

Naquele momento, a experiência como bolsista de extensão de um projeto que se propunha, por meio da formação continuada, capacitar professores sobre o tema dos direitos humanos e como estes poderiam dialogar em seus cotidianos docentes, possibilitou-me a abertura de um campo de pesquisa desafiador; qual seja, a educação em direitos humanos e a formação e capacitação de professores.

A partir desta vivência, com a qual empreendi a pesquisa e o trabalho de conclusão de curso, percebi que nem a Educação em Direitos Humanos, e tampouco os Direitos Humanos como campo de saberes na formação dos agentes públicos e, especificamente, dos professores, poderiam ser abordados unicamente pela formação continuada em cursos de carga horária reduzida.

Pareceu-me pertinente apontar como resultado de pesquisa que a educação é campo fundamental na efetivação dos Direitos Humanos, e que as discussões ensejadas pelo debate dos direitos, na formação dos executores diretos da política de educação não poderiam permanecer restritas somente à formação de pequena duração.

A educação em direitos humanos requer bem mais do que a apreensão dos conteúdos, ela requer formação de multiplicadores que comunguem de valores e princípios de respeito aos Direitos Humanos. Esses saberes devem compor a formação inicial dos professores ainda em seus percursos de graduação, nas universidades.

A partir da inserção como Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, servidora pública do quadro efetivo da

instituição desde 2014; junto à Coordenação de Assistência Estudantil, obtive condições de adensar meus estudos e pesquisas acadêmicas com prática profissional desenvolvida junto à comunidade acadêmica do IFCE.

Foi no cotidiano da prática profissional, lidando diariamente com professores e alunos do ensino superior, na Coordenação de Assistência Estudantil do IFCE, que não raras vezes o discurso de direitos humanos na educação e a educação em direitos humanos tornaram-se distante; quase impalpáveis nos momentos de planejamento, encontros pedagógicos, reuniões com professores, e no atendimento e acompanhamento e atividades socioeducativas desenvolvidas com os discentes.

Parecia-me que as instituições de ensino superior situavam-se distantes do discurso de direitos humanos na educação e a educação em direitos humanos; e alheias ao arcabouço de legal, normas e resoluções dos principais órgãos responsáveis pelas diretrizes e execução da educação pública brasileira, que apontam para a necessidade de abarcar o debate sobre os direitos humanos pela educação.

Angustiava-me a ideia de que alunos dos cursos de Licenciatura seriam confrontados em suas práticas como docentes, com um universo repleto de contradições a lhes exigir uma postura ética coadunada ao discurso dos Direitos Humanos, na defesa e no aprofundamento destes direitos, e também teórico-metodologicamente capazes de forjar, pedagogicamente, processos de educação em direitos humanos.

Foi tornando-se cada vez mais presente a motivação de compreender como a educação em direitos humanos tem sido contemplada no IFCE, a partir do eixo do Ensino. Objetivando menos apontar erros e acertos; e mais como uma possibilidade de a educação em direitos humanos se fazer veementemente presente no cotidiano da educação e nas instituições de ensino superior.

Vale destacar como elemento que contribuiu fortemente para a escolha deste objeto de estudo, os processos avaliativos do Ministério da Educação - MEC junto aos cursos oferecidos pelo IFCE, Apontado como um dos critérios observados nas avaliações dos cursos de graduação nas avaliações realizadas pelo Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, o indicador “Conteúdos Curriculares” observa como parâmetro a existência ou não de conteúdos curriculares que possibilitem o desenvolvimento profissional do egresso, considerando aspectos como: “abordagem

de conteúdos pertinentes às políticas de educação profissional, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”¹.

As instituições são interpeladas quanto sua manifestação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, quanto às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Políticas de Educação Ambiental, e demais dispositivos legais que contemplam os direitos humanos.

Atenta aos processos de avaliação das licenciaturas oferecidas pelo IFCE, e quanto aos parâmetros utilizados nestes processos, no que diz respeito a existência de indicadores que à educação em direitos humanos se relacionavam, observei que a educação em direitos humanos, os conteúdos dos direitos humanos já faziam parte de um conjunto de aspectos relevantes para as avaliações dos cursos de nível superior oferecidos. A importância de tais conhecimentos à formação dos futuros profissionais era ratificada sob o ponto de vista institucional, junto às instituições de reconhecimento e avaliação nacional destes cursos.

Compondo um arsenal de argumentos que justificavam minhas inquietações quanto à formação em direitos humanos a partir da educação formal de nível superior, a constatação que tais conteúdos eram utilizados como um dos parâmetros observados nos processos de avaliação dos cursos de licenciaturas figurou naquele momento de afunilamento do objeto de pesquisa um rico e valioso elemento.

A prática profissional que desenvolvo em instituição de ensino superior, juntamente com os estudos já empreendidos deste a graduação no campo da educação em direitos humanos e a capacitação de educadores, me levaram a mais uma vez escolher este campo de pesquisa tão desafiador, tendo como recorte específico para esta caminhada, a investigação acerca das ações do IFCE em educação em direitos humanos a partir da análise dos PPCs das Licenciaturas.

Vale neste momento caracterizar o campo no qual a pesquisa foi empreendida – qual seja; o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE, a fim de situar o campo no qual a coleta de dados foi realizada. Apresento

¹ Documento Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura) utilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponível na Página Eletrônica do INEP.

elementos importantes para a compreensão quanto à multiplicidade de realidades encontradas durante a coleta e análise de dados, posteriormente apresentadas neste trabalho.

2.2 CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Resultado de sequências de desdobramentos históricos que remodelaram substancialmente sua estrutura organizativa e função social, o Instituto Federal de Educação do Ceará configura-se como uma Instituição de Ensino Superior equiparando-se às universidades, com estrutura multicampi e atuante nos níveis da educação básica e superior, por meio da oferta do ensino médio e do técnico, e dos cursos superiores de licenciaturas, bacharelados, tecnólogos, além das pós-graduações *stricto e latu sensu*.

Remanescente das escolas de aprendizes artífices e do ensino de ofícios, criadas a mais um século, destinadas inicialmente aos jovens provenientes das classes pobres, as escolas para aprendizes, os Liceus e as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs avançaram ao longo da história da educação técnica no Brasil de acordo com as demandas à formação prática e para o trabalho, alcançando na atualidade a estrutura dos Institutos Federais de Educação Tecnológica que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Fruto de reiteradas modificações nas estruturas das instituições precedentes, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

A instituição tem características híbridas, ofertando desde o ensino básico ao superior dentro da mesma estrutura organizacional. Envolve um universo complexo e diverso que caracteriza a educação, básica, profissional e de nível superior. Ainda de acordo com a supracitada lei quanto às finalidades e características dos institutos federais:

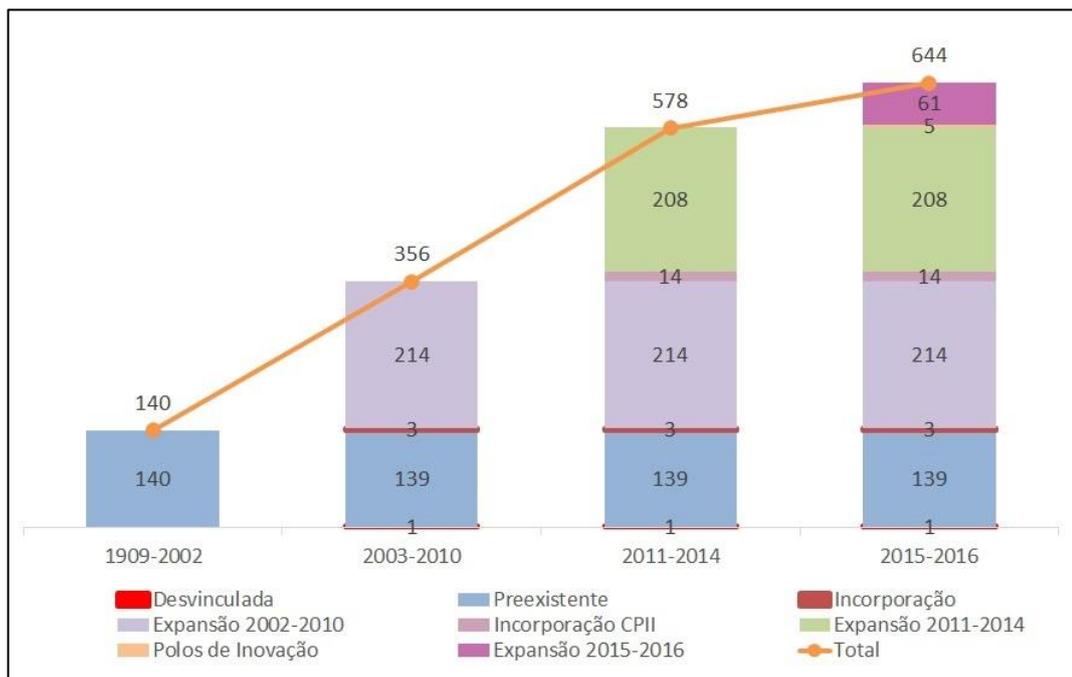
Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação

profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
 II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de dimensão e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.

Em todo o território nacional a Rede Federal – compreendida pelos Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro I- está presente em 27 estados, somando 644 *campi* presentes em 568 municípios (SOUSA; SILVA, 2016).

É possível observar que os institutos possuem grande capilaridade em todo o território nacional, acentuando-se o vertiginoso aumento das unidades desde 2003 a 2016, saltando de 140 unidades entre 1909 e 2002 para 644 em entre os anos de 2015 a 2016².

Gráfico 1 – Aumento das unidades de 2003 a 2016



Fonte: Site do Ministério da Educação.

De acordo com o estabelecido pelo MEC na Política de Educação Tecnológica, a o processo de expansão dos novos *campi* atendem aos objetivos de democratizar o acesso à educação, amplia o número de vagas da educação profissional, promove a formação de profissionais qualificados por desenvolvimento

² Informações coletadas junto a pagina eletrônica do Ministério da Educação. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2017.

social e da elevação dos níveis de bem estar das populações especialmente das regiões interioranas e antes não atendidas pelas políticas de desenvolvimento regional, atuando no combate à miséria e às iniquidades sociais.

Expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior;
Promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil;
Potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, sd).

Tendo como objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação para abertura dos *campi* do Instituto Federal, a tarefa de promover o desenvolvimento econômico local e regional, auxiliando na redução das iniquidades sociais, contribuindo para a inclusão social por meio da educação, elevando os níveis educacionais e econômicos e as condições de vida das populações residente no interior dos estados, os Institutos Federais de Educação - IFEs visam superar as desigualdades regionais.

Para tanto foram estabelecidos como critérios para a abertura dos *campi* dos IFEs no processo decisório de expansão das unidades as dimensões sociais, geográficas e de desenvolvimento (SILVA, TERRA, 2013). A **dimensão social** considera a “universalização de atendimento aos territórios de cidadania e o atendimento aos municípios populosos, com baixa receita per capita e elevados percentuais de extrema pobreza” - a **dimensão geográfica** relaciona-se ao “atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes; universalidade de atendimento às mesorregiões brasileiras; municípios e microrregiões não atendidas por escolas federais; interiorização da oferta pública de educação profissional e ensino superior” – e por fim a **dimensão do desenvolvimento** prioriza “municípios com Arranjos Produtivos Locais – APL’s identificados, com entorno de grandes investimentos” (BRASIL, sd).

Considerando os critérios supracitados, é possível assinalar articulação da expansão dos IFEs a uma política de desenvolvimento regional e local que levasse em conta a possibilidade de democratização do acesso à educação por meio da instalação da Rede Federal em regiões antes não demarcadas como prioritárias.

A trajetória de interiorização dos institutos federais contou com três fases: iniciada em 2006, a primeira fase caracterizou-se pela meta de instalação da rede em estados que ainda não contavam estruturas, e em periferias das metrópoles e municípios em localidades longínquas dos centros urbanos. Na segunda fase, decorrida entre os anos de 2007 a 2010, estava previsto a implantação de 150 novas unidades em regiões eleitas de acordo com a distribuição territorial, levando em conta a cobertura do maior número de mesorregiões, em consonância aos aspectos sociais, culturais e locais. Na terceira e última fase, é previsto a instalação dos IFEs nas microrregiões do país, com a criação de mais 60 unidades ao longo do Plano Nacional de Educação previsto para o decênio 2010-2020 (BRASIL, 2010 apud SOUZA; RODRIGUES, *sd*).

Em observação ao processo de implantação de novas unidades dos IFEs nota-se certa concentração de unidades nos territórios que margeiam as regiões litorâneas o que significa um processo de expansão não uniforme. Vale questionar quais outros critérios foram considerados no âmbito decisório que estabeleceu prioridades de territórios em detrimento de outros. Regiões como Nordeste, Sul e Sudeste contam com maior número de unidades, especialmente as que mantêm proximidade com o litoral; diferentemente dos territórios que congregam as regiões do Centro-oeste e Norte.

O processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica assinala a possibilidade de desenvolvimento social, econômico e cultural, regional e nacional; contribui para a democratização do acesso a educação – do nível básico ao ensino superior – promove a interiorização de formação de pessoal capacitado, enseja o fortalecimento das potencialidades locais e a elevação dos níveis de desenvolvimento humano. Contudo vale refletir se o processo de elevar com tamanha urgência o porte, as estruturas, alcance e a capilaridade dos IFs em território nacional, atendeu menos aos interesses unicamente mobilizados pelo capital e demandas do mercado, e mais à demanda humana e social.

[...] o processo de expansão/interiorização deve ser atrelado menos aos interesses de desenvolvimento do capital e do mercado e mais à formação e emancipação dos sujeitos. É verdade que a lógica do capitalismo subordina o trabalhador aos interesses do mercado e se faz presente nos espaços de formação desse trabalhador, no caso específico dos IFs. Contudo, contrários a esse projeto hegemônico ampliam-se, no interior dessas instituições, ações contra hegemônicas, como a preocupação com a formação humana integral dos discentes e o cuidado em alinhar as ofertas educacionais dos *campi* ao desenvolvimento das regiões e que se inserem

sob uma ótica mais formativa e menos mercadológica (SOUZA; RODRIGUES, 2016, p. 07).

Posto está assim o desafio de mediatizar os interesses do capital que interfere nos processos decisórios; e as demandas por acesso à educação básica, profissional e superior possibilitando o crescimento social, econômico e cultural das regiões. A implementação de novas unidades com vista à interiorização vem atrelada à peleja inegavelmente necessária de conduzir e aparelhar adequadamente a expansão.

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 73 *apud* SOUSA; SILVA, 2016, p. 21).

Para os autores acima os critérios elencados para a abertura de novos *campi* atendem menos às práticas clientelistas e de favorecimentos, e mais a uma política de desenvolvimento nacional, amenizando as discrepâncias regionais entre Norte e Sul, capitais e interiores. O processo de eleição das localidades prioritárias para a expansão - mas não somente ele - atua nas condições de implantação e desenvolvimento dos IFEs, assim como nas condições de manutenção e ampliação e no desempenho das unidades.

A região Nordeste teve o maior investimento na implantação de novas unidades. Com 49 *campi* já pré-existentes, recebeu 68 novas unidades entre 2003-2010; 25 outras unidades entre 2011-2012, e 52 *campi* nos dois anos seguintes; totalizando 194 unidades, em comparação aos 53 *campi* na Região Norte; 64 unidades na Região Centro-Oeste, 146 unidades no Sudeste, e 105 *campi* na Região Sul. Observa-se que no processo decisório para a implantação de novas unidades foram levados em conta os índices de desenvolvimento social e humanos dessas regiões, a inexistência de oferta do ensino superior, as condições de vulnerabilidade social e os índices de desigualdade social e regional (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2012).

Atualmente o IFCE conta com estrutura dividida em trinta unidades distribuídas nos municípios do estado do Ceará. Oferta as modalidades de ensino de forma distinta dentre as unidades, considerando a demanda social e regional específica.

Tendo como missão “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (IFCE, PPI, 2014, p. 23), o IFCE propõe a educação com vistas à construção e o fortalecimento da cidadania, numa visão integradora e integral do sujeito.

Atua nas esferas do ensino, da pesquisa e da extensão objetivando democratizar o acesso aos bens materiais e imateriais produzidos na sociedade, o aprofundamento dos conhecimentos e o retorno social em ações que visam a produção cultural, o empreendedorismo, a sustentabilidade e o desenvolvimento e transferência de saberes e de tecnologias (IFCE, 2014). Os objetivos pedagógicos aos quais se dedica a instituição intencionam

Promover formação humanística, científica e tecnológica; Formar para o trabalho, visando à consequente inserção do homem no sistema produtivo; Preparar o discente para enfrentar de forma compartilhada os desafios de um mundo em constante mudança; Capacitar o discente para intervir criticamente na realidade, como condição para a prática da cidadania (IFCE, PPI, 2014, p. 104).

A proposta pedagógica norteadora das ações de construção e desenvolvimento das propostas dos cursos do IFCE nos mais variados campos do saber, deve considerar “como função precípua da formação ofertada possibilitar a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências [...] habilidades imprescindíveis à vida em sociedade” (IFCE, 2014, p. 104).

Recorrentemente citada, a formação cidadã e o exercício ativo, crítico e participativo da cidadania são aspectos presentes na política institucional do IFCE, sendo reiterados nos aspectos que compõem princípios, objetivos pedagógicos, aspectos metodológicos etc. Contudo, ainda que o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 – 2018) seja o documento norteador e referencial para a construção de todos os demais documentos do IFCE; inúmeros são os descompassos e as diferenças percebidas, por exemplo, na construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

O processo de expansão do IFCE especialmente no tocante à interiorização da educação profissional e tecnológica desempenha papel primordial no desenvolvimento humano e social das regiões menos favorecidas no território estadual; contribui sobremaneira para a elevação das condições de vida das populações uma vez que democratiza o acesso à educação pública e de qualidade, proporcionando a inclusão social por meio da educação e do compartilhamento dos saberes historicamente acumulados.

Na área do ensino, o IFCE, nos termos da Lei nº 11.741/2008, possui a prerrogativa de atuar na educação básica e superior, em diferentes níveis e modalidades do ensino, atuando em diversos eixos tecnológicos e áreas de conhecimentos. Além disso, desenvolve programas de pesquisa e extensão voltados para a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, desenvolvimento e transferência de tecnologias com ênfase na preservação do meio ambiente (IFCE, PPI, 2014, p. 25).

A estrutura organizacional do IFCE contempla a figura do Reitor como dirigente da instituição, vinculado hierarquicamente aos órgãos colegiados (Colégio de Diretores, Conselho Superior e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) e à Auditoria Interna. À figura do reitor, estão subordinadas as Pró-reitorias (Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação, Gestão de Pessoas e Administração e Planejamento) as Diretorias Sistêmicas e, finalmente, os trinta *campi* espalhados nos municípios do Ceará.

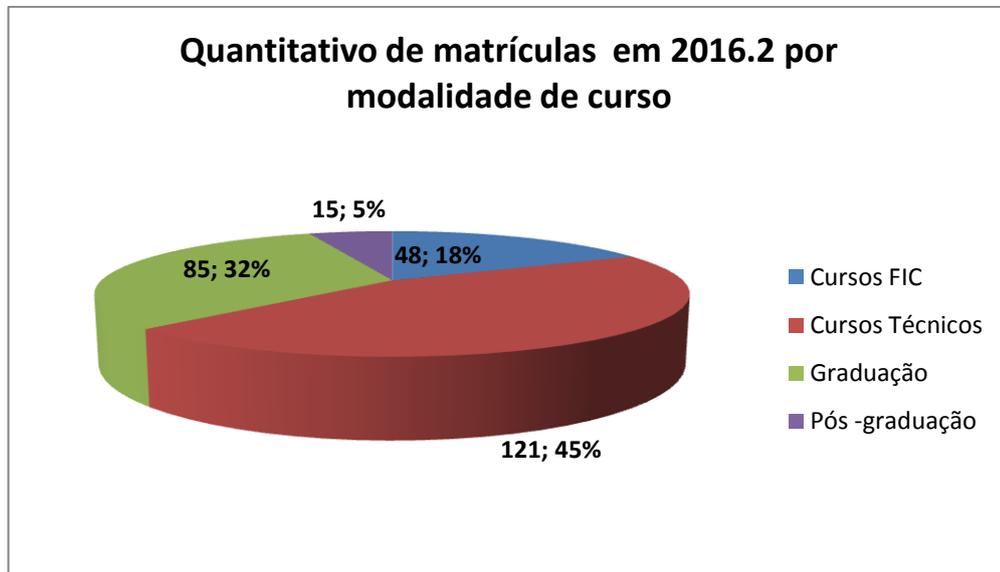
Decorrente da grande quantidade de unidades implementadas ou em fase de construção num acelerado processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, é possível deparar-se com diferentes realidades em cada campus do IFCE. A esta realidade não se furta a própria condição dos cursos ofertados, da organização didática e curricular e dos demais elementos que compõe a oferta das licenciaturas, bacharelados e tecnologias.

Sem ter condições de realizar um estudo detalhado do processo de implantação e desenvolvimento dos diversos *campi*, é clarividente que o IFCE apresenta em sua estrutura processos mais ou menos amadurecidos e tempos bastante diferentes em relação à estrutura física das unidades, orçamentos, quantidade de alunos, taxas de evasão, oferta de cursos etc.

O IFCE possui vinte e sete mil e vinte e nove (27.029) alunos matriculados no semestre 2016.2. Oferecendo 48 cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC; 121 cursos técnicos (concomitantes, integrados e subsequentes),

85 cursos de graduação; e 15 cursos de pós-graduação, totalizando duzentos e setenta e cinco (275) cursos oferecidos.

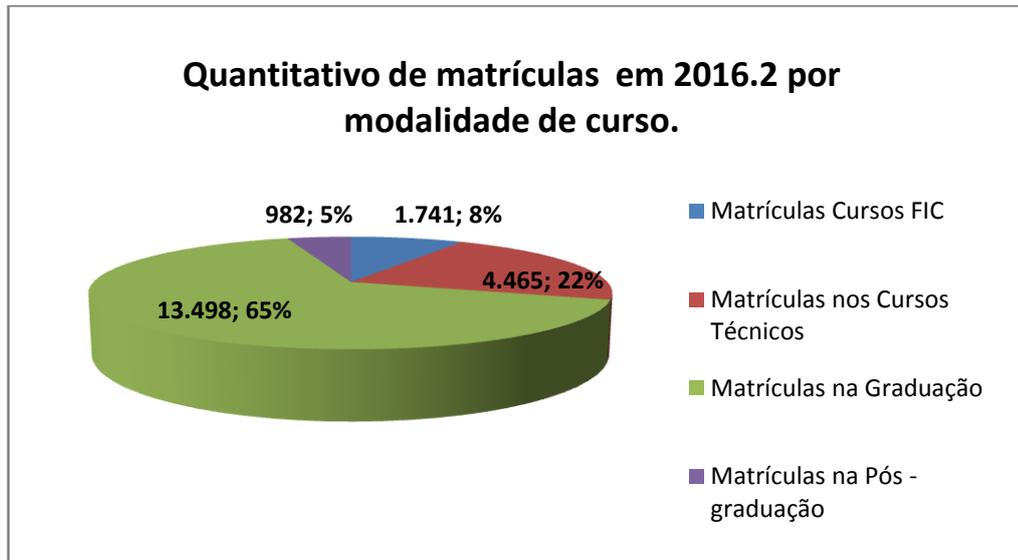
Gráfico 2 – Demonstrativo da oferta de cursos no IFCE semestre 2016.2



Fonte: Elaborado pela autora.

Das quatro modalidades de cursos oferecidos pelo IFCE, os cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, destinado à capacitação de trabalhadores, são responsáveis por pouco mais de 15% das matrículas ativas no IFCE no semestre 2016.2, ou seja, mil setecentas e vinte e quatro (1724) matrículas; os cursos técnicos totalizam dez mil oitocentas e vinte e cinco (10.825) matrículas, os cursos de graduação somam treze mil quatrocentos e noventa e oito (13.498) alunos matriculados; e as de pós-graduações reúnem novecentos e quarenta e dois discentes com matrículas ativas no período letivo 2016.2.

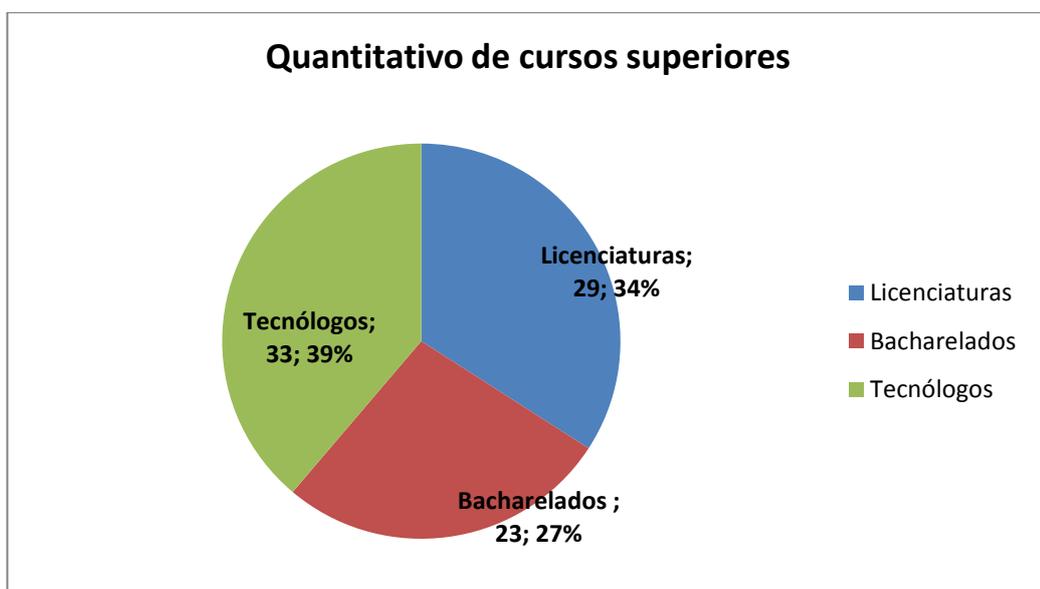
Gráfico 3 – Demonstração de matrículas no IFCE semestre 2016.2



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo são ofertados vinte e três (23) cursos de Bacharelado, vinte e nove (29) de Licenciaturas e trinta e três (33) cursos de Tecnologia, nas mais diversas áreas, com maior concentração nas ciências exatas e tecnológicas; espalhados nos muitos *campi* do IFCE, e geridos com relativa independência e autonomia em cada campus de oferta. Assim é razoável admitir que pela considerável quantidade de campus em todo o estado, e oferecendo cursos a tanto públicos distintos, haja certa descontinuidade ou grandes diferenças entre os *campi*.

Gráfico 4 – Demonstração da oferta de cursos superiores no IFCE

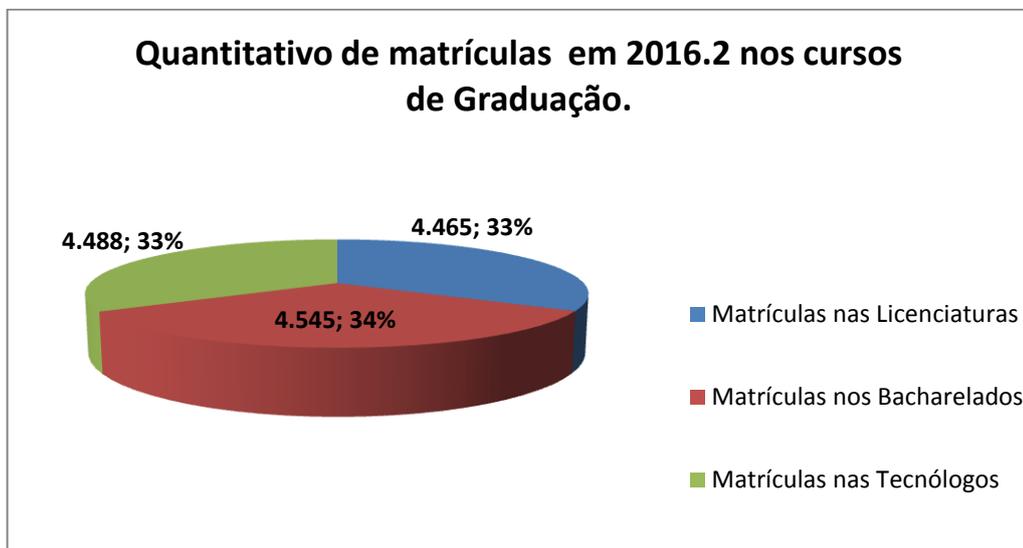


Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito do IFCE, o campus de Fortaleza oferece as licenciaturas em Artes Visuais, Teatro, Educação Profissional Científica e Tecnológica, Física e Matemática; o campus de Acaraú oferece as licenciaturas em Ciências Biológicas e Física; o Campus de Jaguaribe possui a licenciatura em Ciências Biológicas; em Canindé são ofertadas licenciaturas em Educação Física e Matemática; em Juazeiro do Norte são oferecidas as licenciaturas em Educação Física, Matemática; o campus de Limoeiro do Norte dispõe da licenciatura em Educação Física; Crateús possui licenciaturas em Física, Letras e Matemática; Sobral e Tianguá oferecem a licenciatura em Física; Baturité e Camocim ofertam a licenciatura em Letras Português-Inglês, e apenas este último oferece ainda a licenciatura em Química; Cedro dispõe da licenciatura em Matemática; as unidades de Iguatu, Maracanaú e Quixadá oferecem a licenciatura em Química.

As graduações são a modalidade de curso oferecido no IFCE com maior número de matrículas ativas no semestre 2016.2. Sendo o número de discentes com matrículas ativas bastante equilibrado dentre as licenciaturas, bacharelados e tecnólogos.

Gráfico 5 – Demonstração de matrículas no IFCE semestre 2016.2 nos cursos de graduação

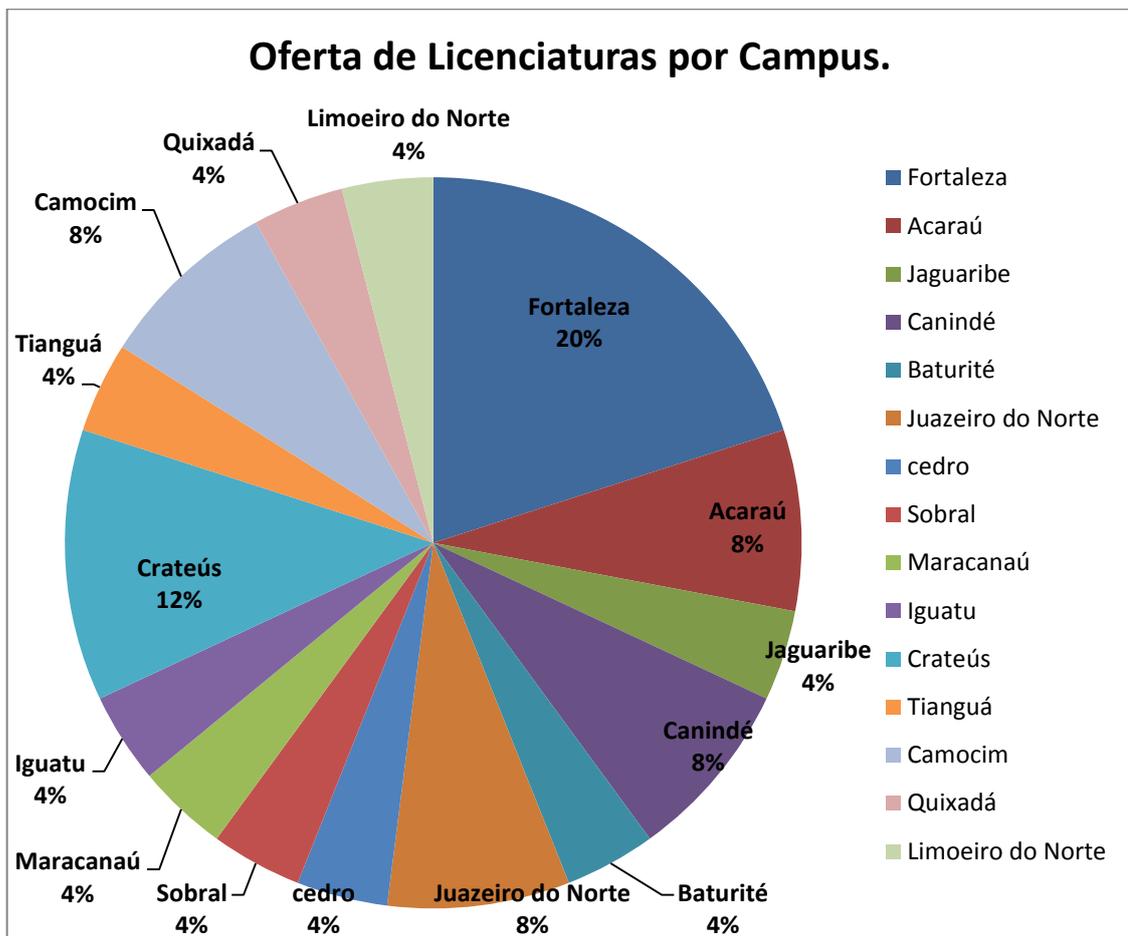


Fonte: Elaborado pela autora.

Aponta-se que pela multiplicidade de realidades distintas e das características particulares de cada campus, os cursos detêm inúmeras diferenças entre si. Portanto, a esfera sob a qual se dedicou esta pesquisa é bastante heterogênea, condição percebida quando da análise dos documentos que

estruturam os cursos. O tempo de criação e funcionamento dos *campi*, o perfil dos profissionais que compõem as equipes responsáveis pelos cursos, o período de criação e funcionamento das licenciaturas, dentre outros aspectos, são elementos que particularizam cada realidade.

Gráfico 6 – Oferta de licenciatura por campus



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao todo são trinta (30) campus do IFCE em funcionamento no Estado, oferecendo curso em modalidade diversificadas, desde o nível básico à pós-graduação em nível de Mestrado. A natureza híbrida da instituição e o processo acelerado de expansão das estruturas do IFCE avançando para o interior do Estado colocam diversos desafios ao desenvolvimento e consolidação dos institutos federais de educação como estruturas economicamente viáveis no atual cenário nacional.

É pertinente que a implantação das unidades, permanência e desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam viáveis do ponto de vista econômico e social, e possam oferecer ganhos reais às localidades e

comunidades nas quais estão inseridas. Cada vez mais necessárias são as políticas de acesso e especialmente, de permanência, direcionadas aos alunos; as políticas de valorização dos profissionais da educação e ampliação dos postos de trabalho destinados às estruturas dos IFEs; a garantia de condições estruturais e físicas adequadas, investimentos em tecnologias e pesquisas, dentre outras necessidades cotidianamente sentidas pelos profissionais e alunos dos institutos em todo o território nacional (SOUZA; RODRIGUES, 2016, p. 07).

O Relatório de Auditoria Operacional³ em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, produzido pelo Tribunal de Contas da União (TCU) eleva o tom de preocupação com processo de interiorização apontando suas fragilidades e recomendações.

Elevadas taxas de evasão, índices medianos de conclusão de cursos; fragilidades nas políticas de capacitação docente; números insuficientes de docentes e corpo técnico-administrativo; carência estrutural física e de equipamentos, computadores estruturas inadequadas das bibliotecas, laboratórios, salas de aula, especialmente nas estruturas implantadas após 2011, incipiente estabelecimento de parceria entre os institutos e o setor produtivo local para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, inovação e extensão, falta de acompanhamento da inserção profissional dos alunos egressos, frágil desenvolvimento de medidas relacionadas ao empreendedorismo são pontos importantes para a reflexão acerca das condições de expansão dos IFEs.

Vários são os fatores limitantes para a concretização dos objetivos dos IFs, muitos destes decorrentes do novo arranjo institucional, das políticas estaduais e das fragilidades que já incidiam sobre as instituições agregadas [...] casa implantação de um novo campus exige, por parte do governo, da sociedade civil e dos pesquisadores, maior rigor no acompanhamento e monitoramento quanti qualitativo desse processo. (SOUZA; SILVA, 2016, p. 24).

Evidentemente que, apesar das valorosas contribuições do processo de interiorização da educação – do nível básico ao superior – por meio da implantação dos IFEs em regiões antes não contempladas com a instalação de unidades, obedecendo critérios com vistas à diminuição das desigualdades regionais,

³ Este relatório foi elaborado, em 2013, como resultado de Auditoria promovida pelo Tribunal de Conta da União - TCU, objetivando observar os seguintes aspectos: a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

aproveitamento das potencialidades produtivas das regiões, elevação das taxas de desenvolvimento social e humanos das regiões com altos índices de vulnerabilidade social, os IFEs enfrentam sérias dificuldades no desenvolvimento de suas atividades, em especial as unidades em processo de consolidação e de implantação.

2.3 DO TRATO E DO TATO COM O OBJETO.

Educação e Direitos Humanos são os dois eixos investigativos sob os quais se erigem os diversos porquês desse estudo. Sublevá-los, destacá-los para compreendê-los e depois encaixá-los novamente na realidade, será nosso desafio nesse momento.

É essencial buscar metodologicamente o caminho mais adequado aos objetivos deste estudo. Parece-me pertinente compreender como se dão as ações institucionais em educação em direitos humanos desenvolvidas na atualidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, a partir de análises centradas no eixo do Ensino, tendo como campo de investigação os Projetos Políticos Pedagógicos – PPCs dos cursos de Licenciatura.

Este trabalho teve a pesquisa documental como atividade basilar da coleta de dados. Os Projetos Políticos Pedagógicos – PPCs que regulamentam a oferta da formação nas licenciaturas foram a principal fonte de informações utilizadas para a coleta de dados. Informações como a matriz curricular e as ementas das disciplinas foram detalhadamente pesquisadas a fim de compreender como os projetos pedagógicos dos cursos lidam com a educação em direitos humanos.

Como exercício de aproximação ao universo que intencionava adentrar, realizei entrevistas com gestores e técnicos componentes das Pró-reitorias de Ensino do IFCE a fim de compreender melhor o processo de institucionalização da educação em direitos humanos dentro das esferas do Ensino.

Caracteriza-se por semiestruturadas a técnica de entrevista que agrupa perguntas fechadas e abertas onde o entrevistado tem a possibilidades de discorrer de forma mais detalhada sob determinados pontos (MARTINELLI, 1999).

Em seguida iniciei a pesquisa documental composta pela análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas, observando em que medida tais

documentos apontam para a educação em direitos humanos na formação dos alunos.

Das trinta unidades do IFCE no estado, oferecendo vinte e nove turmas de Licenciatura com perfis diversos, obtive acesso a quinze Projetos Políticos Pedagógicos de cursos oferecidos em doze campi.

A escolha dos cursos teve por base o acesso aos respectivos documentos. Inicialmente a coleta dos projetos foi realizada na página eletrônica individual de cada campus, disponível no site do IFCE. Alguns acessos foram impossibilitados por falhas nas páginas de acesso. Sendo assim, fiz o contato por telefone ou via correio eletrônico solicitando os documentos que não pude acessar pela página eletrônica. Totalizei quinze documentos com os quais iniciei a análise dos conteúdos.

Na fase inicial de aproximação aos documentos atentei para três aspectos que me pareciam importantes para compreender como a educação em direitos humanos tem dialogado dentro da educação superior: os aspectos referentes ao *Perfil do egresso*, às *Bases Legais* e à *Matriz curricular* constantes nos PPCs das licenciaturas.

A eleição de tais conteúdos como base da investigação foi guiada pelos objetivos a que se dedica esta pesquisa. Partindo da compreensão que por meio destes elementos seria possível empreender o debate acerca de como os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos relacionam-se à educação em direitos humanos na realidade das Licenciaturas do IFCE.

Diante do grande volume de material disponível nos PPCs, construí grades de análises onde, inicialmente, registrei todos os termos mencionados nos documentos e que faziam referência – direta ou indiretamente - à educação em direitos humanos no eixo do Perfil do Egresso. Desta seleção, elenquei os termos-chaves que com maior frequência surgiam no conteúdo voltado ao Perfil do Egresso.

Os termos-chaves elencados para a primeira fase da análise dos dados, foram *Educação em/para Direitos Humanos; Direitos Humanos; Cidadania; Democracia e Participação Social; Dignidade Humana; Respeito à Diversidade Étnica e Cultural; Justiça Social e Igualdade, Inclusão Social e Acessibilidade, Sustentabilidade Socioambiental.*

A definição dos termos-chaves fundamenta-se nos princípios da Educação em Direitos Humanos preconizados no Parecer Homologado do Conselho

Nacional de Educação/CNE e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

Quais aspectos do perfil do aluno egresso relacionam-se aos saberes da Educação em Direitos Humanos? Quais conhecimentos e competências devem constar no perfil do aluno egresso que se relacionam aos conteúdos e saberes específicos da EDH? Em sua prática pedagógica como professor, quais elementos teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos – oferecidos na formação inicial – devem ser mobilizados em sua prática profissional como docente?

A opção metodológica de observar o Perfil do Egresso dentro do PPCs dos cursos como um campo importante para desenvolvermos as análises sobre quais aspectos relativos aos Direitos Humanos constam no perfil dos alunos egressos das Licenciaturas se fundamenta no conceito de “simetria invertida”.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 30)

A formação docente em Direitos Humanos atua e manifesta-se diretamente na prática docente nos espaços sócio-ocupacionais ocupados pela profissão. A operacionalização das políticas de educação em direitos humanos, as legislações que incluem a discussão de temas transversais ao currículo da educação escolar são sobremaneira impactados pela prática do professor. Estas práticas, a partir do conceito de “simetria invertida”, revelarão as experiências destes docentes em suas trajetórias de formação inicial.

Optei por analisar o Perfil do Egresso como componente deste estudo, desvendando como e em que medida a Educação em Direitos Humanos é abordada na Educação Superior. Parece-me importante justamente porque explicita em que medida tais conhecimentos compõem o perfil docente.

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 30)

O Perfil do egresso faz-se necessário a esta linha de análise, uma vez que é possível a partir deste eixo investigativo compreender se os saberes específicos da educação em direitos humanos compõem o arcabouço de

conhecimentos considerados pertinentes à formação docente. Sendo possível ensejar o debate sobre quais horizontes e desafios da efetivação da educação em direitos humanos como política pública social.

Os elementos componentes do perfil dos alunos traduzem não somente quais aspectos são considerados relevantes aos futuros professores, como também denotam quais conhecimentos foram construídos pelos egressos ao logo de seus percursos formativos nas licenciaturas, uma vez que deve haver coerência entre a formação docente e o que se espera do professor.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar. (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 30)

Vale considerar o debate articulando as concepções de habilidades e competências. O Perfil do egresso sob os quais me debrucei nas análises dos dados refere-se às competências esperadas dos egressos, as quais deveriam ser desenvolvidas e aprimoradas durante seu percurso formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de graduação trazem as habilidades e competências dos egressos, que balizam a construção do Perfil do Egresso nos Projetos Políticos Pedagógicos.

De acordo com Fleury e Fleury (2001) a competência extrapola os conhecimentos teóricos adquiridos e também os associados pela prática, e situa-se na capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos, empíricos e práticos em situações reais que tendem a se complexificar. Neste sentido, não é um estado estanque, é antes a articulação constante entre a subjetividade do indivíduo, sua formação educacional e sua prática profissional, ou seja; é a ação responsável e consciente guiada pela articulação dos três aspectos, que alcança o reconhecimento na vida cotidiana.

Para Fleury e Fleury (2004, p. 48) “a competência é um saber agir responsável e, como tal, reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar recursos e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades em um determinado contexto profissional”. Assim que não há competência se o saber e o saber-fazer não estiverem sendo comunicados e reconhecidos pelos demais.

Com isso quero dizer, que se não se pode resumir competência aos conhecimentos adquiridos; sem eles tampouco se pode exigir competência, uma vez que os conhecimentos adquiridos juntamente com as subjetividades e a própria prática são os elementos que forjam a competência. Assim, as competências e habilidades esperadas nos egressos minimamente pressupõem a aquisição de conhecimentos nos processos formativos dos alunos.

As competências e habilidades pontuadas no Perfil do Egresso requerem - também - a formação educacional adequada, uma vez que este elemento participa na construção da condição da competência (FLEURY; FLEURY, 2001).

Para LeBortef (1995), por exemplo, a competência não é estado ou conhecimento que se tem nem é resultado de treinamento. Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos etc. Pode-se, portanto, falar-se de competência apenas quando há competência em ação, isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (DUTRA, HIPÓLITO, SILVA, 2000, p. 163).

Situa-se competência como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. É a conjugação de três elementos que se situam entre o saber – conhecimentos acumulados nos percursos formativos, na trajetória educacional – saber-fazer – habilidades, a capacidade de mobilizar conhecimentos acumulados na memória por meio da execução, na prática – e o querer-fazer – atitude, é comportamental e requer a decisão de fazer, de mobilizar os conhecimentos e as habilidades na prática de forma produtiva (MEDEIROS, SILVA, 2008).

A discussão aqui abordada nesta pesquisa situa-se na esfera do saber, no nível do conhecimento, no aspecto técnico pertencente ao conjunto de elementos que conformam a competência. O Perfil do egresso mobiliza conhecimentos que, juntamente com habilidades desenvolvidas, atitudes adotadas - já no nível comportamental – formarão um egresso competente.

Evidentemente está para além deste estudo a possibilidade de observar como a educação em direitos humanos se faz presente no cotidiano da formação dos discentes nas três dimensões que caracterizam a competência. Com este estudo aproxima-se timidamente dos aspectos relativos ao saber – contemplados os aspectos da Matriz Curricular – e o saber-fazer – trabalhados no Perfil do Egresso – contudo a possibilidade de observar o querer-fazer, terceira dimensão que se

articula ao conceito de competência não está ao alcance deste trabalho, uma vez que tal aspecto relaciona-se às atitudes e à prática.

A pesquisa documental realizada no Eixo Perfil do egresso, conforme já apresentada, apontou que se espera do egresso, práticas profissionais ancoradas nos princípios da EDH. Tal condição não pode se furtar de considerar o conhecimento adquirido na formação educacional como parte integrante e fundamental para uma prática competente e responsável.

Este estudo relaciona, portanto, os aspectos técnicos da competência – o saber observado na Matriz Curricular – e o saber fazer – as habilidades – abordadas no Perfil do egresso, partindo do suposto que essas esferas não podem ser consideradas em separado, considerando que uma incide diretamente sobre a outra.

Utilizo o conceito de competência como um conjunto de elementos que articulam conhecimento como o saber; habilidades como o saber-fazer, e atitudes, como o querer fazer (DUTRA, HIPÓLITO, SILVA, 2000).

Pode-se considerar competência um conjunto articulado de quatro dimensões, pelo menos, envolvendo interesses, atitudes, saberes e habilidades. Para este estudo, vale a compreensão que o Perfil do Egresso – eixo investigado mobiliza o conceito de competência, em seu nível técnico, abordando os aspectos do saber e do saber-fazer, juntamente com o eixo da Matriz Curricular. Logo promover práticas consoantes aos conhecimentos da Educação em Direitos Humanos requer a formação técnica – desde o acúmulo de saberes à mobilização de habilidades que transformem o saber em prática (OLIVEIRA, 2005),

A complexidade do campo do saber que envolve os conhecimentos dos Direitos Humanos e os processos de educação em direitos humanos não poderiam esgotar-se neste espaço de formação inicial de professores, e longe disso situo a proposta deste estudo. Aqui me vale observar como a educação em direitos humanos tem sido trabalhada na formação docente, em que medida tais conhecimentos compõem o arcabouço de conhecimentos adquiridos na formação dos discentes das licenciaturas.

Posteriormente iniciei a análise do eixo Matriz curricular. Primeiramente apropriei-me da ementa de todas as disciplinas oferecidas nos cursos escolhidos, selecionando aquelas que tinham relação direta ou indireta com a EDH.

Na elaboração do quadro de análise da Matriz Curricular utilizei como referência termos-chaves que em alguma medida apresentavam relação direta ou

indireta com o conteúdo da educação em direitos humanos. Foram selecionados os seguintes termos: *Direitos Humanos/ Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Acessibilidade e Libras, História e cultura indígena e afro-brasileira, Currículo e Temas transversais.*

O horizonte no qual balizei a escolha dos termos-chaves utilizados na composição do quadro de análise na matriz curricular, levou em conta, inicialmente o que preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no tocante à educação superior, e também as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – aspectos futuramente abordados no decorrer desta produção.

Partindo do entendimento que as análises realizadas nesta pesquisa levam em conta como a Matriz Curricular das licenciaturas investigada dialogam com os conhecimentos da EDH, é relevante considerar questões atinentes – ainda que de forma não aprofundada, haja vista o objeto deste estudo – sobre o terreno no qual residem as problemáticas sobre currículo.

As teorias sobre o currículo ocupam centralidade no panorama da educação brasileira haja vista a expressiva quantidade de reformulações em todos os níveis de ensino, e injeção da produção acadêmica da temática.

A tendência quanto aos estudos de currículo brasileiro traz as teorias hegemônicas como as teorias curriculares críticas, e incorpora algumas categorias e perspectivas baseadas no pensamento pós-moderno, como gênero e raça. A incorporação do posicionamento pós-moderno ao currículo já é uma realidade, contudo, não pode ser considerada sem empreender algum debate que dê conta do diálogo que os posicionamentos pós-modernos inseridos no currículo suscitam.

Domingues (2015, p. 62) influenciada por Moreira e Candau (2007) afirma que a teoria pós-crítica do currículo

[...] pauta-se principalmente em referências da cultura, alterando o foco do conhecimento escolar sob uma perspectiva científica para os saberes comunitários, os cotidianos, os saberes da arte e das demais formas de linguagem. Traz também para o campo do currículo um intenso debate relativo às questões de diferença, identidade, gênero, etnia, raça, multiculturalidade, pois o compreende como política cultural, como representação e como discurso.

Alguns teóricos identificados com a teoria crítica do currículo afirmam que a pós-modernidade não se pode harmonizar aos ideais da modernidade. A articulação entre pós-modernidade e neoliberalismo esvaziam de sentido o projeto emancipatório da educação, sendo incapaz fundar uma educação transformadora,

afinada à luta política pela liberdade e contrária a todas as formas de opressão e dominação presentes no universo da educação, da comunicação e da ideologia (MOREIRA, 1995).

Ainda que o neoliberalismo torne duvidosa a possibilidade uma educação comprometida à contestação das expressões de dominação e adestramento no campo da educação; a inserção da compreensão pós-moderna em diálogo a teoria crítica do currículo, na perspectiva de enriquecimento nesta seara tem se mostrado amplo espaço de debate e de construção de uma alternativa que media criticamente a possibilidade de diálogo entre a teoria crítica e a pós-modernidade em face do currículo educacional.

Capaz de apontar para a conservação hegemônica ou como alternativa de contra hegemonia o debate sobre currículo ocupa destaque enquanto discussão dentro do campo de construção dos conhecimentos pedagógicos. Caracterizado pela polissemia na definição do que conceitualmente significa currículo, com maior recorrência tem sido associado ao conceito de “conhecimento escolar e experiência de aprendizagem” (MOREIRA, 2003, p. 12). O leque de significados relacionados ao tema do currículo pode ser compreendido levando em conta que o mesmo pode significar uma prática, ou que o currículo não está desvinculado do processo histórico, cultural e social que interferem na construção do conhecimento.

Quando compreendido como uma construção condicionada pelo processo histórico e cultural que mediatiza o processo de formulação de saberes, o debate sobre currículo passa a envolver questões como a eleição de determinados conteúdos em detrimento de outros, e o processo de organização dos saberes. Assim entendido como conhecimentos pedagogicamente trabalhados na escola, aprendidos e aplicados pelos alunos, o currículo se depara com questionamentos sobre o que de fato deverá compor o conjunto de conhecimentos, e como organizar este quadro.

A ênfase no currículo como experiência de aprendizagem adota o entendimento que o currículo relaciona-se a própria experiência do aluno no universo da escola. A vivência individual do aluno e sua forma de aprender e organizar os conhecimentos são os aspectos mobilizados por esta tendência analítica quanto ao currículo; podendo inclusive em algumas definições compreender que todas as experiências vivenciadas pelos alunos pertencem ao que se empreende por currículo.

De forma geral, ainda que as diversas concepções de currículo divirjam quanto aos aspectos que o constituem; todas levam em conta que o currículo relaciona-se à aquisição e edificação de saberes e à prática pedagógica de experiências vivenciadas neste aprendizado.

Por volta dos anos 1970, os estudos sobre currículo passaram a ascender às questões apenas de caráter técnico-prescritivo, trabalhando com perspectivas mais críticas. Estudos que correlacionavam o conhecimento escolar à questão da imobilidade social, e que discutiam como o poder interferia na seleção, organização e no ensino do currículo expandiram o leque de análises curricular.

As teorias do currículo chamadas tradicionais operavam no contexto da industrialização, influenciadas pelas ideias fordistas-tayloristas, antevendo na escola o papel de preservação e manutenção dos valores culturais hegemônicos. Neste momento esperava-se das instituições escolares um currículo neutro e eficiente; correlata à lógica de funcionamento das fábricas (DOMINGUES, 2015).

As preocupações advindas com o mundo do trabalho como competitividade, produtividade e eficiência devem ser perseguidas pelas escolas voltadas à formação vocacional de trabalhadores doutrinados e adequados ao mundo do trabalho controlado e racionalizado em busca do lucro. O currículo baseado nas teorias tradicionais posiciona-se parcial e inclinado a atender os interesses das classes detentoras dos meios de produção, ainda que se intitule pretensamente neutro.

Os movimentos sociais de contestação, a efervescência cultural e política da época tiveram rebatimentos no interior das discussões sobre currículo, contribuindo para o desenvolvimento da teoria crítica. As escolas tornam-se alvo de críticas quanto ao papel que assumiam frente aos interesses da sociedade.

O debate se desloca para a compreensão do currículo como “uma construção social e auxiliar na compreensão das complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista do século XX. Subsidiavam também uma análise das lacunas entre o currículo formal e o currículo em uso” (DOMINGUES, 2015, p.58).

Assim as teorias críticas se alicerçavam no entendimento do currículo como resultado na correlação de forças divergentes no interior da luta de classes. Portanto, repleto de intencionalidade; sendo terreno de disputas. Em outras palavras, a escola vivenciaria em suas práticas cotidiana as ideias que mais

fortemente impactasse no currículo. Considerando as forças hegemônicas em favor das classes dirigentes, as escolas reproduziriam uma educação em concordância aos interesses das classes dominantes, objetivando a manutenção do estado de dominação e subalternidade no qual eram mantidos os trabalhadores.

A teoria da reprodução e a compreensão da intencionalidade que caracteriza o debate sobre currículo, oferece a possibilidade de transformação das estruturas que polarizam o universo da educação – do currículo e da escola. A compreensão do currículo como resultado do embate entre as forças sociais divergentes pressupõe a possibilidade de reflexão e rompimento com as “estruturas vigentes mediante análises dos modelos de reprodução”, segundo Domingues (2015, p. 61).

A influência do behaviorismo deslocou fortemente a ênfase no entendimento do currículo para as questões relacionadas aos “objetivos curriculares, como aponta Moreira (2003, p. 13). Daí tem se observado uma divisão das concepções que se aproximam da ênfase que pensa o currículo partir dos conteúdos e atividades – ou seja, para o currículo escrito – le no outro polo estão as concepções que dão atenção aos procedimentos e à vivência escolar real – em outras palavras, onde se situam os processos, ou o currículo dito em ação, ou real.

Moreira (1996, 2003) destaca a importância da análise sobre o currículo oculto que juntamente com o currículo real e o currículo em ação atuam no campo das ponderações sobre esta temática. Bastante trabalhado pelos pensadores da teoria crítica, as relações de poder que interferem por meio de forças implícitas forjando um currículo que não está posto oficialmente, mas agindo fortemente, pois “o currículo oculto aponta para o fato de que o ‘aprendizado incidental’ durante o curso pode contribuir mais para a socialização do estudante do que o conteúdo ensinado nesse curso” (2003, p. 14).

Ao debruçar olhares quanto à metodologia utilizada no intuito de observar como a EDH é contemplada na formação dos alunos nas Licenciaturas a partir das análises dos PPCs, articulam-se muitos elementos importantes para essas análises, a saber como interagem a concepção de habilidades e competências quanto ao Perfil do Egresso, componente analisado neste trabalho em relação à EDH; ou como o debate sobre Currículo pode condensar as reflexões acerca da Matriz Curricular dos cursos, uma vez que esta pesquisa investiga como a EDH tem se feito presente

nos componentes curriculares dos cursos analisados, e para além disso, como tem sido contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.

Uma vez que o currículo não é um elemento estanque, neutro, imparcial, que se coloca acima da realidade, destacado dela e sem temporalidade; é forçoso estabelecer que antes é um produto histórico, um “artefato social e cultural” prenhe das determinações sociais, culturais, políticas e ideológicas de seu tempo. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 07).

Daí decorre que a escolha de conteúdos deve ser considerada como a eleição de uns conhecimentos em detrimento de outros, regendo-se esse processo decisório por forças que imprimem suas concepções político-ideológicas. Portanto, para este estudo, uma vez não sendo possível aprofundar o debate acerca da intencionalidade do currículo, vale-nos muito a assertiva que entende que a definição de conteúdos não é feita de forma desarrazoada ou imparcial.

Lembra Michael Apple (1995) que para pensar o currículo a partir de uma perspectiva teórico-crítica, vale buscar responder quais conhecimentos valem mais, ou melhor, de quem são os conhecimentos mais valorizados e impressos nos currículos. A resposta não prescinde da reflexão que o jogo de intensa correlação de forças tensiona sobremaneira esse verdadeiro embate.

O currículo caracteriza-se como insumo, a “matéria-prima” sob a qual se debruça a escola e todo o fazer pedagógico das instituições e atores escolares (DOMINGUES, 2015, p. 66). Destaca-se como componente do Projeto Político Pedagógico; este último compreendido como as bases estruturantes do fazer técnico-administrativo e pedagógico da educação e das instituições escolares (VEIGA, 2002).

O currículo, portanto; reflete os posicionamentos político-ideológicos e culturais que indicam os direcionamentos adotados nos Projetos Políticos Pedagógicos. As deliberações teóricas e metodológicas que orientam a definição do currículo são, neste sentido, prenhes de referências ideopolíticas, refletem – seja no currículo formal, no real ou no oculto – a intencionalidade das forças sociais hegemônicas, e indicam as referências sob as quais os Projetos Políticos Pedagógicos estão ancorados.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é

construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2002, *sn*).

Veiga (2003, p. 272) avança no entendimento que o Projeto Político Pedagógico embora possa incorporar uma visão técnica-burocrática sintetizando as “concepções das inovações regulatórias” voltado pra a manutenção da ordem burocrática e produtivista “mera cumpridora de normas e técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores”; também pode ser consonante à concepção inovadora emancipatória que proponha rupturas com vistas à transformação. Supõe-se um projeto Político Pedagógico emancipador alicerçado na possibilidade de ruptura às estruturas regulatórias, aquele construído coletivamente por todos os agentes “fazedores” da educação.

Neste sentido, quanto há de intencionalidade ideológica entre a existência ou não de conhecimentos relativos à EDH nos PPCs das Licenciaturas? Pode-se afirmar, que a presença ou ausência destes conteúdos são apenas opções individuais dos sujeitos que participam do processo de elaboração dos documentos? Foi uma opção indeliberada, o quão político-ideológico é este posicionamento?

Evidentemente que essas são perguntas que, pelos limites desta dissertação, representam questões não possíveis de serem esmiuçadas. No entanto, figuram como lampejos no percurso da pesquisa, como que lampadários que não permitiram que a discussão feita acerca do Projeto Político Pedagógico as análises da Matriz Curricular se afastassem, nem que momentaneamente, da compreensão que o currículo – o real, o ativo, o oculto – trazem os demarcadores políticos-ideológicos que imprimem forças ao terreno do embate vivenciado na educação, como campo em disputa.

Observei na Matriz Curricular dos cursos de licenciatura como – e se - os saberes teórico-metodológicos da Educação em Direitos Humanos compõem a base curricular dos cursos pesquisados. Quais conhecimentos em Educação em Direitos Humanos são oferecidos aos alunos em processo de formação inicial a fim de se tornarem futuros professores? Como esses conhecimentos podem ser relacionados

ao perfil esperado do aluno egresso, anteriormente citado? Para que os egressos possuam saberes específicos da Educação em Direitos Humanos, como tais conteúdos se fazem presentes na matriz curricular dos cursos?

Vale ressaltar que as análises se centraram no Programa de Unidade Pedagógica – PUD referentes às disciplinas dos cursos, sendo analisadas suas ementas, carga horária, quanto à sua natureza obrigatória ou optativa dentro da matriz curricular do curso, e seus objetivos gerais e específicos.

Dando prosseguimento as fases da pesquisa, passei a observar as Bases Legais, constatando quais as legislações mobilizadas e registradas nos PPCs que tinham relação direta com a educação em direitos humanos. Na elaboração do quadro de análise, foram utilizadas como parâmetro as legislações destinadas direta ou indiretamente à educação em direitos humanos, ou ao conteúdo mais amplo dos Direitos Humanos: *Diretrizes curriculares nacionais para Educação em Direitos Humanos; Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.*

Denominei de Legislações específicas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o Decreto nº 5.626, que regulamenta o Ensino de Libras.*

A escolha de considerar tais legislações como aspectos importantes quanto às Bases Legais deve-se em atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que indica, no Parecer Homologado nº 08/2012, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, esses dispositivos legais como importantes para o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos.

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação, a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro. (BRASIL, 2012, p. 06).

Terceiro aspecto destacado dos projetos pedagógico das Licenciaturas do IFCE, as Bases Legais compõem o último pilar sob o qual se desenvolvem meus questionamentos. Qual o arcabouço legal em matéria de Educação em Direitos Humanos que referencia os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores? Tais legislações relativas à educação em direitos humanos compõem e dão base aos projetos políticos pedagógicos dos cursos analisados? Os conteúdos observados podem ser caracterizados como educação em direitos humanos?

Após a composição dos três quadros de análises construídos e particularizados por eixos, realizei o cruzamento dos dados coletados. Observei aproximações ou distanciamentos entre o Perfil do Egresso, a Matriz Curricular e as Bases Legais de cada licenciatura, deparando-me com múltiplas realidades; como projetos que não faziam referência alguma à educação em direitos humanos em suas Bases Legais, não continham estes conhecimentos na Matriz Curricular, mas compunham o Perfil do Egresso do curso com conhecimentos e saberes próprios dos processos formativos da educação em direitos humanos, ou cursos que mencionavam a legislação sobre educação em direitos humanos; tratavam destes conhecimentos no perfil do aluno, mas não inseriam esses conhecimentos em suas disciplinas.

Diante da multiplicidade de informações, considerando que foram analisados quinze PPCs de cursos e de *campi* diversos do IFCE, optei por apresentar os dados inicialmente quantitativamente. São apresentadas citações dos PPCs especialmente nos eixos do Perfil do Egresso e da Matriz Curricular, importantes para a construção de algum apontamento conclusivo da pesquisa.

Esta é uma pesquisa essencialmente documental, onde o Projeto Político Pedagógico detém centralidade. Aqui parto do entendimento do PPC como o grande projeto orientador, como um instrumento que congrega os pressupostos políticos, teóricos e metodológicos sob os quais se erigem os cursos.

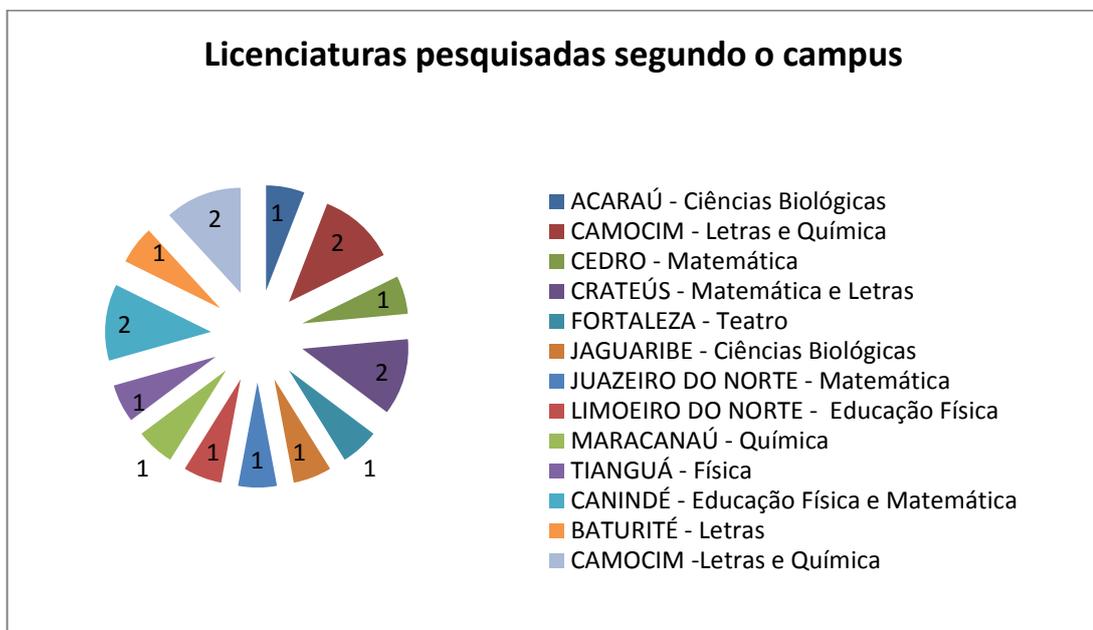
Em se tratando das licenciaturas do IFCE, os PPCs investigados seguem a mesma formatação e disposição dos conteúdos, compostos basicamente pela apresentação do curso, justificativa, objetivos, organização pedagógica, carga horária, perfil do egresso, matriz curricular, proposta pedagógica, metodologias avaliativas, regulamentação do estágio e atividades complementares, dentre outros aspectos.

Em outras palavras, os PPCs pesquisados indicam os aspectos técnicos, administrativos de funcionamento e organização, as bases teóricas e pressupostos metodológicos das licenciaturas, devendo ser a própria teoria travestida em prática cotidiana no desenvolvimento das atividades técnicas, de docência e dos discentes.

Empreendendo olhar mais geral aos dados da pesquisa, é possível observar a multiplicidade de cursos e de campus pesquisados e como tal realidade incide no volume de dados gerados na coleta das informações.

A seleção dos cursos e seus PPCs foi realizada de forma aleatória, conforme já assinalado, sendo possível agrupar quinze (15) licenciaturas de treze (13) campus distintos, conforme gráfico abaixo:

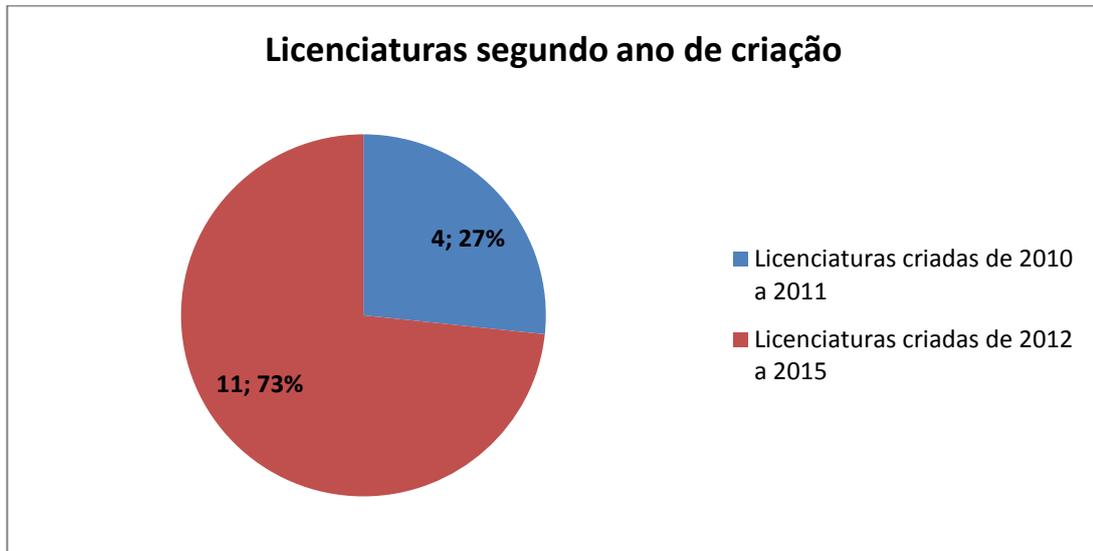
Gráfico 7 – Distribuição das licenciaturas pesquisadas segundo o campus



Fonte: Elaborado pela autora.

Maior parte dos documentos analisados guarda proximidade aos dias atuais, sendo; portanto, documentos jovens. Apenas quatro (04) licenciaturas analisadas têm data de elaboração dos seus projetos pedagógicos entre os anos de 2010 a 2011. Os demais cursos têm data de criação dentre os anos de 2012 a 2015.

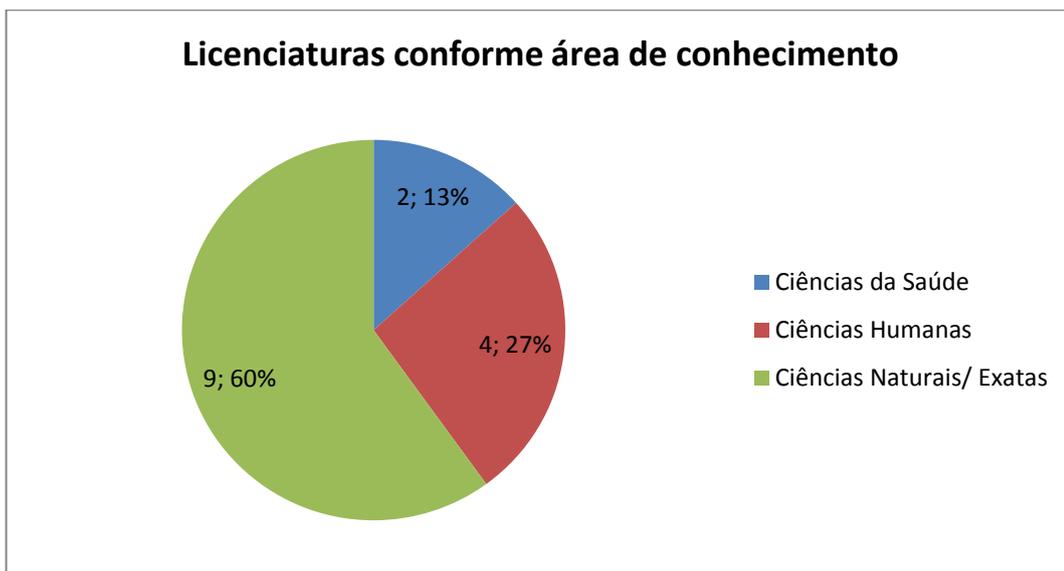
Gráfico 8 – Demonstrativo das licenciaturas segundo ano de criação



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro ponto considerado importante foi as grandes áreas de conhecimento da maior parte dos cursos pesquisados. Dos quinze (15) PPCs, dois (02) cursos pertencem à área das Ciências da Saúde; quatro (04) são cursos do universo das Ciências Humanas; e nove (09) são pertencentes à área das Ciências Naturais/Exatas.

Gráfico 9 – Disposição dos cursos conforme área de conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Do campo de pesquisa ficou clara a heterogeneidade das informações, impondo certa dificuldade do tratamento dos dados considerando as diversidades

encontradas. Cada campus e seus quadros de servidores guardam particularidades que certamente incidem sobre a construção da proposta pedagógica de seus cursos, eleição de bibliografias, adoção de metodologias e demais processos componentes da relação de ensino-aprendizagem.

Sem que este estudo possa dar conta de adentrar na realidade de cada campus compondo sua trajetória não se pode perder de vista que o processo heterogêneo de composição dos *campi* e de suas ofertas de curso interferiu no momento da pesquisa junto aos PPCs.

3 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Empreender algum debate que proponha a articulação entre as categorias Educação e a Educação em Direitos Humanos requer fundamentalmente o diálogo sobre Direitos Humanos como eixo fundante e basilar às reflexões aqui sugeridas.

Mesmo que ocupe sentido hegemônico como linguagem da dignidade humana – pelo menos no Ocidente, e ainda sem considerar as resistências e as concepções contra hegemônicas - os Direitos Humanos enfrentam muitos desafios que se alastram desde suas concepções, natureza e, especialmente, quanto à sua efetividade no cotidiano da vida de um sem número de pessoas que, inseridas em suas realidades particulares e condições sócio-históricas, políticas e culturais, veem ora próximos, ora longinquamente tais direitos (SANTOS; CHAUI, 2013; SANTOS, sd).

De ordinário, usualmente se diz que o Direito é um dever-ser do mesmo modo que se observa que entre o dever e o ser a distância é abissal. Como noção, os direitos humanos são mesmo abstrações, mas justamente elas é que alimentam a esperança de uma realidade que se tenta estabelecer, uma utopia que, em quimera, não se esgota. Os direitos humanos impulsionam mudanças profundas nas relações sociais em diversos níveis (BENEVIDES, 2016, p. 62).

Sem perder de vista o cerne do nosso debate; qual seja, a educação em direitos humanos e o ensino superior, e como os cursos iniciais de formação de professores tem abarcado, e em que medida, a educação em direitos humanos na formação docente; as discussões não poderiam prosseguir e aprofundar-se sem esforços na tentativa de compreender sobre o que estou tratando quando trabalho teórico-metodologicamente os Direitos Humanos, quando os cito, quando sobre ele me debruço em afirmações e conjecturas. Do que se tratam tais direitos? Como a educação em direitos humanos se articula com os demais direitos humanos?

É preciso demarcar que o entendimento assumido neste estudo compreende, conforme aponta Norberto Bobbio, que os Direitos Humanos são constructos históricos, sendo reconhecidos ou negados a depender da trama social, política, econômica e cultural – o tempo histórico – na qual estão inseridos.

A discussão acerca dos fundamentos dos direitos humanos é importante para que “[...] convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolhas que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo

reconhecimento” (BOBBIO, 1992, p. 16). No entanto o debate sobre os fundamentos dos direitos não terá sentido histórico algum se não for acompanhado pelo estudo das condições sociais, econômicas, políticas e culturais em que se pretende efetivar ou não tais direitos.

Bastante presente no debate atual sobre direitos humanos, são as reflexões que se debruçam sobre os desafios para a sua efetivação, ensejando o diálogo sobre o universalismo e o relativismo que estabelecem tensões nesta seara. Ora se aproximam, ora reservam distância, forjando dicotomias e paradoxos. É preciso, pois, diante dos desafiadores conflitos regionais, culturais e religiosos, diante das iniquidades alarmantes entre pobre e ricos colocados pela globalização às comunidades locais; buscar mediatizar a compreensão dos direitos humanos – sua essência dúbia dividida entre o universalismo que nos une, e as singularidades e relatividades que nos particularizam - a partir da compreensão histórica que os caracteriza, antevendo no debate intercultural um agente mediador entre os antagonismos que possam surgir (BENEVIDES, 2016).

Ao passo que se constata o movimento transacional de reconhecimento jurídico dos direitos humanos em grande parte do mundo, materializando-os por meio da criação de cortes e tribunais internacionais, elaboração de legislações internacionais, forte articulação da sociedade civil e dos movimentos sociais organizando-se em redes compostas por diversas nacionalidades; também parece inegável os inúmeros casos internacionalmente anunciados – sem contar os que no silêncio se perpetuam – de violações dos direitos humanos. A efetivação dos direitos humanos parece desafiadora, uma vez que coabita seu reconhecimento no mesmo terreno em que se situam incontáveis violações.

Pensar a efetivação parece dificultoso, já que não é possível desconsiderar a repetitiva realidade de sonegação, de negação dos direitos humanos. Logo é necessário ponderar que o universalismo a que se dedica grande parte das considerações sobre os direitos humanos, princípio amplamente reconhecido quando se trata deste tema, exige contínua articulação às reflexões acerca do relativismo, do historicismo que caracteriza esses direitos, tornando-os humanos.

Dizê-los direitos humanos, portanto, redundante que são históricos, temporais, culturalmente forjados. As intensas e atuais reivindicações por reconhecimento das diferenças e da diversidade, por participação e justiça social

não podem prescindir de considerar necessário o “diálogo intercultural” (BENEVIDES, 2016).

Para Dorneles (1989 *apud* MOTTA, 2012) a conceituação dos direitos humanos transforma-se a depender da sistematização sócio-histórica das sociedades; ou seja, o que se entende por direitos humanos está diretamente relacionado às condições sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades e de seu tempo histórico.

Sendo os direitos humanos uma elaboração social, urdidos nos fios do tempo e nas versões emaranhadas da história, eles não podem ser pensados de forma descontextualizada. As demandas sociais se exprimem de modo diferente nas diversas culturas, segundo o espírito do momento histórico (BENEVIDES, 2016, p. 29).

É possível indicar conceitos diversos aos direitos humanos a depender da ótica teórico-metodológica que se utiliza. O jusnaturalismo compreende que os direitos nascem com o próprio homem, porque dele são imanentes e naturais; daí decorre a conceituação idealista do conceito dos direitos humanos. Para a concepção baseada no positivismo, os direitos humanos devem ser reconhecidos pelo Estado, e traduzidos em forma de leis pelo Estado. Para a concepção crítico-materialista, donde veio o marxismo, os direitos humanos eclodidos com a Revolução Francesa e Americana atendiam aos interesses de legitimação e reprodução dos valores burgueses que buscavam autonomia e liberdade frente ao poder desmensurado da monarquia e da igreja, que em última instância inviabilizavam o crescimento econômico e político advindo com o capitalismo (MOTTA, 2012, p. 42).

Mesmo que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1992, p. 24) e que, a discussão sobre o fundamento – ou sobre os fundamentos - dos direitos humanos neste momento histórico pareça de menor relevância considerando a urgência de efetivá-los, refletir a este respeito, ainda que de forma seminal, é importante.

Para Santos (2013, p. 42) “a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável”, mesmo que coabite com situações violação dos direitos de homens e mulheres, já que; “a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”.

Sugere que observemos com suspeita a concepção conservadora dos direitos humanos, e volta novamente à questão dos fundamentos; uma vez que compreende que para pensar uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos, é necessário tratar da questão dos fundamentos (SANTOS; CHAÚÍ, 2013).

Considerando a linguagem dos direitos humanos como gramática universal da dignidade humana; contraditória e, não raras vezes, mencionada a fim de violar direitos daquelas populações que deveria proteger, Santos observa com pertinência a necessidade da construção de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos, que não mais seja utilizada para oprimir quem deveria defender.

Por ser considerada uma formulação tipicamente ocidental, há os que dizem que a gramática da universalidade dos direitos humanos reforça uma espécie de posição missionária das economias centrais do Ocidente de realizar a democracia ou de nomear e garantir a punição de crimes contra a humanidade, enquanto seus poderes fomentam a ordem global injusta, as desigualdades de todas as espécies, os regimes não democráticos e os golpes de Estado, as ditaduras e guerras (BENEVIDES, 2016, p. 43).

Segundo Santos e Chauí (2013), a concepção hegemônica dos direitos humanos, forjada a fim de atender aos anseios da sociedade liberal ocidental em um período específico da história, traz consigo demarcadores que acentuaram um fosso gigantesco entre o modo de pensar as cidades centrais ou metrópoles e suas colônias. Assim o que parecia vigorar e ser aceito e difundido entre as metrópoles poderia não se ser aceito em terras colonizadas. Pesos e medidas diversos retroalimentaram uma concepção de direitos humanos hegemonicamente construída para reconhecer os direitos de alguns poucos.

[...] enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender eu esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantes dessa continuidade (SANTOS; CHAÚÍ, 2013, p. 42).

No debate quanto à questão do fundamento dos direitos humanos, Bobbio lança-se em muitos argumentos que corroboram seu posicionamento quanto a impossibilidade de conferir “um fundamento absoluto a direitos historicamente relativos” (1992, p. 13). Parece difícil defini-los, torná-los imutáveis, considerando

sua historicidade, e ainda contemplá-los em sua ampla heterogeneidade, uma vez que pela sua diversidade, pode-se incorrer no risco de assegurar um direito negando outro.

Bobbio afirma que outra problemática trazida pela concepção jusnaturalista consiste na alegação que o fato de possuir fundamento aceitável, seria prerrogativa para sua exequibilidade, o que o autor denomina o Segundo Dogma ou a Segunda Ilusão do jusnaturalismo. Recorrendo à experiência histórica, refuta a ideia que fundamentos demonstráveis são suficientes para assegurar sua efetivação; ponderando que o reconhecimento dos direitos humanos, as convenções e tratados reconhecidos pela maioria das nações não evitaram que inúmeras e recorrentes violações destes direitos continuassem ocorrendo.

O reconhecimento da crise pela qual passa o debate dos fundamentos não sugere que uns sejam substituídos por outros, mas que a questão do fundamento absoluto para os direitos humanos dê lugar a “vários fundamentos possíveis” (BOBBIO, 1992, p. 16), e justificáveis pelos mesmos argumentos que tornam a escolha de um único fundamento inviável. Mesmo ainda que considere diversos fundamentos para os direitos humanos, estes não fazem sentido se não estiverem acompanhados do debate acerca da conjuntura política, econômica, social e cultural que conformam as condições dos direitos se realizarem na vida cotidiana das sociedades.

São as conformações históricas que dão o tônus ao surgimento e reconhecimento dos direitos que são forjados no cotidiano de homens e mulheres que demandam condições de sobrevivência e bem-estar. As instâncias apenas reconhecem formalmente as vitórias conquistadas no seio dos embates políticos. Ao passo que a humanidade prossegue na criação e satisfação de suas necessidades, considerando o tempo histórico no qual está inserida, avança também o cenário de concretização dos Direitos Humanos (MOTTA, 2012).

Na trajetória histórica de reconhecimento dos direitos algo os particulariza e os unifica. A historicidade os caracteriza; visto que todos nascem a partir das demandas postas pelas condições vivenciadas pelas sociedades humanas em tempos históricos heterogêneos em que foi possível construir e avançar na afirmação destes direitos.

Logo os direitos humanos comungam da ocorrência de fatores que os antecede; ou seja, para Comparato (2010) é possível correlacionar avanço na

construção dos direitos humanos às inovações tecnológicas vivenciadas pelas sociedades. Em suma, observa-se a sintonia e sincronia que decorre da afirmação dos direitos humanos e dos avanços tecnológico e das inovações do modo de vida das populações; o que vai ao encontro da compreensão histórica que caracteriza a trajetória de construção e afirmação dos direitos humanos.

Na história moderna, esse movimento unificador tem sido claramente impulsionado, de um lado pelas invenções técnico-científicas e, de outro lado, pela afirmação dos direitos humanos. São dois grandes fatores de solidariedade humana, um de ordem técnica, transformador dos meios ou instrumentos de convivência, mas indiferentes aos fins,; outro de ordem ética, procurando submeter a vida social ao valor supremo da justiça (COMPARATO, 2010, p. 51).

Ao longo da elaboração dos direitos humanos, as sociedades vivenciaram situações extremas, grandes transformações e descontinuidades que exigiram em momentos posteriores a (re)elaboração das relações sociais pautadas em novos paradigmas; como que um movimento de reação, como uma resposta a situações que questionaram ou ultrapassaram os limites acordados pelas sociedades.

Comparato (2010) recompondo a trajetória histórica da afirmação dos direitos humanos pontua as grandes etapas do processo de elaboração destes direitos que surgem em fases diversas, antecidos por muitos fatos históricos relevantes para a história da humanidade e que são o resultado de complexas e imbricadas forças heterogêneas que caracterizam o próprio movimento histórico incessante e multifatorial.

A Independência Americana e a Revolução Francesa (1789) contribuíram fortemente para o reconhecimento da primeira dimensão dos direitos humanos, ou seja; os direitos civis e políticos, os direitos relacionados à liberdade, fundados nos indivíduos. Resultado do acúmulo da crescente presença e importância da burguesia na sociedade francesa que buscava se desvencilhar dos entraves à sua participação política, esfera até então monopolizada pela aristocracia e o clero, e a convergência de movimentos culturais, científicos e tecnológicos culminaram em uma esfera de contestação às antigas estruturas e seus dogmas.

Contribui neste sentido a Revolução Gloriosa, na Inglaterra em 1689, como uma reação ao enrijecimento político que gerou a exacerbação do controle monárquico e a elevação no nível de concentração dos poderes; e que estabelecia, como de se esperar, benefícios aos nobres e ao clero, mas estendia parte deles a já

consolidada burguesia “estendendo as liberdades civis e políticas a esse grupo” (MOTTA, 2012, p. 53).

Em 1776 a Declaração de Virgínia para, Comparato (2010, p. 38), “constitui o registro de nascimento dos Direitos Humanos na História”, tendo seus preceitos consagrados posteriormente na Declaração de Independência dos Estados Unidos. Após mais de dez anos a Revolução Francesa rememora os direitos à liberdade civil e política, à igualdade, e ao direito à propriedade.

Lefebvre (*apud* BOBBIO, 1992, p. 40) anuncia que “proclamando a liberdade, a igualdade e a soberania popular, a Declaração foi o atestado de óbito do Antigo Regime, destruído pela Revolução”, a propósito da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada em 1789.

Comparato (2010) compreende que embora a Revolução Francesa e a Independência Americana tenham importância incontestável para os direitos à liberdade civil e à igualdade e que isto tenha contribuído sobremaneira para o avanço dos direitos humanos; esta transformação radical veio menos em socorro das populações pobres; ou seja; da maioria, e mais em favor dos interesses dos ricos proprietários, da classe burguesa que necessitava limitar os poderes do clero e da aristocracia.

A possibilidade do regime democrático a partir da limitação dos poderes, da igualdade e da liberdade de todos os homens, forjou a inversão da concepção de democracia adotada na Grécia; pelo tipo moderno; a democracia foi recriada como possibilidade de ascensão da burguesia.

É possível indicar que as alterações sociais, políticas e econômicas sugeridas com as revoluções francesa e americana, juntamente com a posterior Revolução Industrial, criaram as bases necessárias ao avanço e reconhecimento dos direitos civis e políticos, visto que “as grandes etapas históricas da invenção dos direitos humanos coincidem com as mudanças nos princípios básicos da ciência e da técnica” (COMPARATO, 2010, p. 65).

A Revolução Francesa e a Revolução Americana estão no bojo da afirmação dos direitos humanos, pois “foram feitas em nome da lei e do direito [...] a sociedade burguesa que estava a surgir nesse momento, e que, dispondo de hegemonia econômica, lutava pela hegemonia política que se consolidou com as revoluções francesa e americana” (SANTOS, 2013, p. 44).

Após isto, forjam-se novas condições de alargamento dos direitos humanos em decorrências das alterações promovidas com as transformações políticas, sociais e econômicas; simbiose resultante das profundas alterações ensejadas pelo fim do Antigo Regime, avanço do capitalismo e ascensão da burguesia, além das inovações científicas e tecnológicas advindas com a Revolução Industrial.

Ora, uma vez alcançadas as liberdades civis e políticas, libertos do jugo do clero, da igreja, do clã, levados pelas grandes alterações nos modos de vida e de trabalho, lançados os trabalhadores em inéditas relações de trabalho, órfãos das redes de proteção que antes lhes garantia resguardo como a família e a igreja; atomizados, viram-se necessitados de compor os movimentos trabalhistas, que segundo Comparato (2010) foram os responsáveis por garantir o reconhecimento dos direitos sociais e econômicos.

Alimentandas pelos ideais socialistas e pelo fortalecimento dos movimentos operários, a Constituição Mexicana e a Revolução Russa – ambas em 1917 - e a Constituição de Weimar de 1919, são consideradas marcos históricos importantes que demarcaram o reconhecimento dos direitos humanos econômicos e sociais; pois conforme Comparato (2010, p. 29) “o reconhecimento dos direitos humanos de caráter econômico e social foi o principal benefício que a humanidade recolheu do movimento socialista, iniciado na primeira metade do século XX”.

[...] a conjuntura se tornou favorável à ampliação de direitos, sobretudo, a partir de quando ocorreram revoluções populares, como no México, em 1910, e na Rússia, em 1917, tendo como consequência o surgimento de uma nova dimensão de direitos humanos. Em maior medida eram identificados com o princípio da igualdade material/substantiva, pois se buscava principalmente o reconhecimento de direitos sociais predominantemente associados às relações de trabalho e propriedade (NOGUEIRA, 2015, p. 21).

Após o nascimento da segunda dimensão dos direitos humanos, seguindo o curso da história, a humanidade passa por grandes conflitos mundiais protagonizados pelos regimes totalitários, pela perseguição e genocídio dos povos; o que pôs em debate os direitos humanos e os direitos dos povos, e como estas questões foram duramente confrontadas quando do surgimento do grande contingentes de refugiados, pessoas sem pátria e sem nação.

Para Arendt, segundo Lafer (1997), o ocorrido quando das guerras mundiais pôs em debate a relevância, observância e aplicabilidade dos direitos

humanos e os direitos dos povos e de como nos regimes totalitários tais direitos estiveram dissociados. Uma vez destacados de suas pátrias, refugiados e apátridas viram-se sem cidadania, estando a partir daí desprovidos, desassistidos de direitos humanos.

Lafer (1997) assinala que o antes implícito consenso que homens e mulheres estariam distribuídos entre os Estado em uma escala planetária, foi questionado pelo surgimento dos grandes contingentes dos sem-nação, o que no cenário de regimes totalitários, resultou na ruptura entre os direitos humanos e os direitos dos povos.

Destituídos de cidadania e da legalidade, os povos refugiados e vítimas dos regimes totalitários perderam a possibilidade de apelo aos direitos humanos, foram subtraídos do seu lugar num mundo dividido entre nações. Encontravam-se, no dizer de Arendt (1949, *apud* LAFER, 1997, p. 58) “sem direito a ter direitos”; restando-lhes os campos de concentração. Enquanto os direitos humanos não estivessem salvaguardados pela tutela internacional, os indivíduos desprovidos de suas nações não poderiam usufruir de sua condição de cidadãos do mundo.

Corroborar esse posicionamento Benevides (2016, p. 31) quando advoga não haver mais nexos em significar a cidadania buscando suas origens a um território. “A cidadania que emerge nos debates sobre a universalidade dos direitos humanos é a que nos obriga a pensar a complexidade humana [...]”. Os direitos humanos surgem como a defesa da humanidade de cada homem, em nome daquela parte que nos iguala, mas igualmente nos difere, e nos torna únicos na singularidade comum a todos os outros homens e mulheres. Tal reconhecimento transcende a compreensão do direito a partir da cidadania, elevando à compreensão do direito humano.

Tal reconhecimento dos direitos humanos como direitos de todo homem independentemente de sua nação, ou da ausência dela, só seria possível quando chancelado fosse, pela tutela internacional, os direitos de todos e qualquer um a ter direitos; ou seja, quando o direito dos cidadãos fossem transcendidos pelos direitos do homem.

Os direitos humanos, como todos os outros direitos só podem existir a partir do consentimento e garantia mútuos. Transcendendo os direitos do cidadão – o direito à cidadania – os direitos humanos são os únicos que podem e somente podem ser assegurados pela comunidade das nações (ARENDR, 1949 *apud* LAFER, 2001, p. 127, *apud* PESSOA, 2011, p. 23).

Diante das situações hediondas vivenciadas na II Guerra Mundial, no bojo do pós-guerra são forjadas as condições para que a comunidade internacional elaborasse a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, como o resultado de esforços que desejavam não esquecer o Holocausto e os horrores produzidos na segunda guerra.

[...] Justificá-la [a experiência do holocausto] teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. (ADORNO, 2003, p.119, *apud* PESSOA, 2011, p. 22).

É possível assinalar que na segunda metade do século XX os direitos humanos passam por um processo de desenvolvimento a propósito dos importantes, marcantes e assustadores fatos promovidos com as duas grandes guerras mundiais e os horrores do Holocausto, tendo na Declaração Universal dos Direitos Humanos a tentativa de superação dos fatos ocorridos que colocaram em risco a própria convivência e a continuidade da humanidade. Os países reunidos em Assembleia Geral acordaram no pacto internacional de reconhecimento da igualdade, da liberdade e da dignidade humana de todas as pessoas, objetivando superar a herança das guerras, genocídios e perseguições cometidas não só nos conflitos mundiais, mas também regionais.

Não se pode aqui, contudo, negar-se às ponderações acerca do quão universal se diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos, considerando que a maior parte dos países do mundo não se pode fazer presente. Advogando em favor dos interesses ocidentais; postulando o reconhecimento restrito dos direitos individuais alicerçados na compreensão liberal, priorizando os direitos civis e políticos em detrimento dos sociais, econômicos e culturais, a DUDH, mesmo como importante dispositivo do direito internacional condensa em si as insígnias de um modo particular de compreender o direito, e quem os possui (SANTOS, 2003).

A compreensão ocidental e liberal fortemente presente na DUDH e na política de direitos humanos que se forjou após a Segunda Guerra Mundial, denota o “ocidentalismo” que sonega as diferenças e justifica as inúmeras violações destes direitos pelo Ocidente capitalista, pretensamente seu defensor. Os mesmos grandes

defensores de tais direitos, os violavam do lado de cá do globo geopolítico, no Sul pobre e explorado, nos recônditos espaços em que não existiam direitos humanos.

Após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, sucederam-se diversos tratados e convenções que objetivavam o reconhecimento dos direitos como o Pacto dos Direitos Cívicos e Políticos (1966), do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

No bojo das grandes transformações sociais, as revoluções em nome dos ideais liberais consolidaram os direitos cívicos e políticos, aqueles relacionados ao direito à igualdade, liberdade, ligados aos direitos dos indivíduos; ao passo que as revoluções decorrentes dos movimentos populares e dos operários, movidas pelas ideias socialistas, inauguraram os direitos sociais e econômicos (NOGUEIRA, 2015).

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

Vistos como direito negativo; uma ação contra o Estado, os direitos cívicos e políticos foram proclamados em virtude da necessidade de restringir o enorme lastro de poder das forças do Estado absolutista, protegendo os indivíduos, suas liberdades individuais e seus direitos políticos. A partir daí, os direitos humanos foram consagrados como aqueles que se manifestam sem a intervenção do Estado, e que se davam fora da estrutura deste e lhe exigiam uma ação negativa – ou seja, abstendo-se de atuar (SANTOS, 2013).

É com o avanço dos movimentos populares e das lutas operárias, e o reconhecimento gradativo dos direitos humanos de segunda dimensão – ou sociais e econômicos – que do Estado passa a se esperar uma ação positiva; ou melhor, que para a realização de tais direitos, é necessária uma ação positivada do Estado, onde ele intervenha e garanta os direitos sociais e econômicos.

“Excessivamente heterogênea e vaga” (BOBBIO, 1992, p. 06) a terceira dimensão dos direitos humanos atualmente congrega a reivindicação dos movimentos ecológicos, direito ao desenvolvimento, no âmbito da solidariedade e da

fraternidade. Os direitos de quarta dimensão compreendem aqueles relacionados à manipulação de material genético e pesquisas biológicas.

Os direitos da chamada “terceira dimensão”, compreendem os direitos do homem no âmbito internacional, não integram protocolos ou declarações, embora estejam presentes na consciência coletiva de modo cada vez mais consolidado, o que faz com que as populações passem a exigí-los do Estado sempre com maior frequência. São direitos ao meio ambiente saudável, sem contaminações de poluição e ruído e de viver em uma sociedade de paz. (BARUFFI, 2006, p. 39).

Depreende-se destas discussões introdutória que a construção histórica dos direitos humanos é confeccionada na trama do seu tempo, com as forças sociais que naquele momento atuam. “Os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer” (BOBBIO, 1992, p. 06). E que, portanto, a conceituação e o que se entende por direitos humanos podem vir a significar coisas distintas.

Todas as condições necessárias para que os sujeitos desenvolvam-se, integrem-se e participem integralmente da sociedade, sem distinção de raça, orientação sexual, cor, credo, classe social, faixa etária, profissão, condição física e mental, nacionalidade, podem ser consideradas Direitos Humanos.

Direitos humanos são os princípios ou valores que fazem com que a pessoa assegure sua condição humana e participe plenamente da vida em si e na sociedade, e desse modo, possa vivenciar na totalidade sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política, com completa proteção de tudo o que possa negar sua condição humana, além de que servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência (TREVISAN, 2011, p, 02).

Prevê interdependência e indivisibilidade dos aspectos que compõem as necessidades humanas, e assim, não podem ser entendidos como elementos estanques. Os direitos humanos são um conjunto articulado de condições que asseguram com plenitude o desenvolvimento da vida humana, em toda sua complexidade.

Ainda que os direitos humanos sejam assumidos hegemonicamente como gramática da dignidade humana, é preciso exercitar o olhar crítico para os consensos gerados em torno da concepção sobre os direitos humanos. Quão hegemônica é a linguagem dos direitos humanos frente às realidades de violação de direitos em todo o mundo? Como os direitos humanos podem assumir perspectivas alternativas, contra hegemonicamente posicionadas em favor das populações

mundiais que, sendo alvo do discurso dos direitos humanos, em realidade deles não podem gozar?

Descartados como vocábulo de emancipação e transformação social - uma vez perdida sua credibilidade devido aos duplos critérios assumidos em favor dos interesses dos “vencedores” que utilizavam o discurso dos direitos humanos como argumentos para alcançar seus interesses em nome do desenvolvimento que expropriou riquezas e devastou homens, mulheres e o próprio ambiente – os direitos humanos retomam a chance de serem conjugados como via de acesso à transformação e à emancipação após os dias de luta e decadência do ideário socialista e das grandes revoluções (SANTOS, 2003).

O processo de reencontro da política de direitos humanos com os movimentos progressistas como alternativa para a emancipação dos “vencidos” e a transformação social não prescinde de uma postura questionadora e crítica comprometida com a formulação de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos que comungue com os movimentos contra a opressão, e que não desconheça as tensões que residem no cerce deste debate.

Santos (2013) projeta a urgência de combater cinco erros que para ele reforçam a concepção conservadora dos direitos humanos, impedido o florescimento de uma contra hegemonia quem venha atender aos anseios das populações pauperizadas pelo capital, injustiçadas pela desigualdade social, marginalizadas pela globalização excludente, expropriadas de seus territórios e de suas riquezas.

Ilusões teleológicas, triunfalistas e descontextualizadas, somadas ao monolitismo e ao antiestatismo compõem o conjunto de ilusões que Santos compreende como entraves à concepção de direitos humanos como possibilidade de emancipação humana. Ter a compreensão que os direitos humanos são resultado de uma trajetória linear e evolucionista, resultantes do triunfo sobre as demais linguagens da dignidade humana; produções estanques e descontextualizadas do tempo histórico é um equívoco que põem em risco a conjugação dos direitos humanos como alternativa para a transformação.

Sob a perspectiva da emancipação, as contradições que perpassam os Direitos Humanos tornam-se evidentes , tanto porque o conceito de sujeito de direitos tem servido, no plano da regulação, para o exercício legal da violência e da coação de indivíduos e coletividades, quanto porque, no plano da emancipação, exigem redefinição para muito além do quadro jurídico positivo estatal (SANTOS; CHAUI, 2013, p, 31).

Ignorar as tensões dentro do universo dos direitos humanos transpassado de contraditoriedades que envolvem os indivíduos e os povos, as nações e a humanidade; e negligenciar a importância do Estado como agente crucial na garantia dos direitos, o que tem contribuído fortemente para o alicerce das teorias do Estado mínimo e da hipertrofia do mercado - tão caras aos neoliberais - dificultam grandemente o debate sobre como os direitos humanos podem ser as bases para os movimentos de contestação que lutam por transformação social.

Em razão de sua pertinência, Santos (2003, 2013) destaca a relação entre Estados-nação e globalização como aspecto fundamental para se pensar as tensões presentes na contemporaneidade dos direitos humanos, além dos desafios postos por duas mais outras tensões constantes nesta seara, a saber: a relação entre a emancipação social e a regulação social; e a conjunção entre Estado e sociedade civil.

Os direitos humanos estão fortemente reflexionados pelo processo de globalização em todo o mundo; para supô-los contra-hegemônicos, como possibilidade de luta contra a opressão, em favor dos “vencidos” da história, em uma linguagem de emancipação é necessário ponderar os efeitos da globalização em um mundo global e local, geral e singular.

Válido então é demarcar que a ofensiva neoliberal e a contrarreforma do Estado impactam veementemente nos direitos humanos, e considerando-os interdependentes e complementares, tanto os direitos individuais – como os civis e políticos – quanto os coletivos - direitos econômicos e sociais - ou ainda os direitos à fraternidade, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, ao futuro – todos são atingidos viceralmente pelas alterações sociais, promovidas pelas transformações históricas.

Para Jesus (2011), é possível correlacionar o debate entre direitos humanos e neoliberalismo, refletindo como os últimos incidem sobre os primeiros, demarcando que o neoliberalismo é incompatível com os direitos humanos, pois sugere a abstenção do Estado na promoção dos direitos e na regulação social e econômica.

A lógica capitalista neoliberal compreende o Estado mínimo para o social e máximo para o Estado, deixando à própria sorte as camadas populares; objetivando a manutenção das estruturas de dominação das classes que detém os meios de produção e que se apropriam das riquezas socialmente produzidas.

Como esclarece Mézáros (2008, p. 43) “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições formais”. Ora, é, portanto, atento a isto, que não posso prescindir da análise sócio-histórica sobre as políticas sociais como espaço contraditório de luta das classes.

Empreendendo o retrospecto da trajetória dos Direitos Humanos, especialmente dos direitos sociais, Jesus (2011) destaca como o reconhecimento de tais direitos, sobretudo com a inauguração do Estado de bem-estar social nos países centrais, atendeu sobremaneira a necessidade de expansão do capitalismo monopolista. O crescente poder de pressão exercido pelas classes trabalhadoras organizadas, a ameaça do socialismo e as altas taxas de crescimento econômico contribuíram para o reconhecimento dos direitos de segunda dimensão, ao passo que supria a necessidade de expansão do capital.

Partindo dessa compreensão, o capital também se apropria do discurso dos direitos humanos, de construção histórico-social de luta das classes dominadas, anunciando uma ética universal do ser humano, porém ocultando sua ética fundamentada na lógica do mercado capitalista. Países capitalistas ditos democráticos se impõem, sob a bandeira dos direitos humanos, cada vez mais sobre outros países, por meio de forças de intervenção, como na antiga Iugoslávia e em partes da África, por exemplo. Acrescentam-se, também, a este cenário, as guerras ditas preventivas, como a do Iraque exterminando com a vida de milhões de pessoas. Em nome dos direitos humanos levanta-se, também, uma guerra contra o terrorismo, na qual se perseguem muçumanos e árabes, fazendo milhares de prisioneiros, sem qualquer respeito à dignidade humana (JESUS, 2011, p.52).

Considerado como o mais fecundo período de reconhecimento e ampliação dos direitos sociais e econômicos, foi no século XX, sobretudo no período do Estado de bem estar social nos países centrais, que os direitos sociais, econômicos foram legitimados concomitantemente a ampla acumulação do capital. Os direitos humanos de segunda dimensão estão intimamente ligados às lutas reivindicatórias da classe trabalhadora em busca dos meios de sobrevivência.

(...) aqueles direitos ligados ao mundo do trabalho, como o direito ao salário, jornada fixa, seguridade social, férias, previdência, etc. São também aqueles direitos que não estão vinculados ao mundo do trabalho, como direito ao salário — mais importante ainda — porque são direitos de todos e não apenas daqueles que estão empregados. Trata-se dos direitos de caráter social mais geral, como o direito à educação, saúde, habitação, lazer e, novamente segurança. São direitos marcados pelas lutas dos trabalhadores já no século XIX e acentuadas no século XX, as lutas dos socialistas e da social democracia, que desembocaram em revoluções e no Estado de Bem-Estar Social. (BENEVIDES, 1998, p. 127).

E aqui enfoco a educação, como direito humano reconhecido na segunda leva de afirmação dos direitos do homem. Bobbio exemplifica a historicidade dos direitos à medida que se questiona quanto à ausência da “instrução” nas primeiras cartas de direitos humanos influenciadas pelas ideias jusnaturalista e focadas no reconhecimento da liberdade civil e política.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade —, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 1992, p. 36).

Certamente o direito à educação como direito humano surgiu no momento em que lhe foi possível ser demandado pelos povos. No entanto, a respeito do percurso e do tempo histórico que condicionam a afirmação dos direitos humanos, parto aqui do entendimento da peculiaridade da educação frente aos direitos humanos em sua amplitude.

Como o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real privilegiadas por ele tendem a ser aquelas determinadas por classes e grupos sociais que monopolizam o acesso à ciência. A exclusão da maior parte da humanidade tanto do acesso a esse tipo de saber como do usufruto nos resultados econômicos e simbólicos produzidos por ele indica que a injustiça social assenta-se na injustiça cognitiva (CHAUI, SANTOS, 2013, p. 35).

Repousa na fala acima a compreensão à particularidade da educação frente ao processo de construção e legitimação dos direitos humanos; porque estratégica no processo de reconhecimento dos direitos humanos, compreensão extensivamente reafirmada nos diversos documentos sobre os direitos humanos.

O sentido duplo da educação como direito humano se dá para além deste como direito considerado de segunda dimensão - direitos dos trabalhadores, previdência, saúde, conquistados já no século XX com a exacerbação da questão social e a pressão da classe trabalhadora por reconhecimentos dos seus direitos. A educação constitui-se como um direito humano potencializador de outros direitos

pois catalisa a possibilidade de construção da cidadania com vistas à emancipação humana através dos processos de socialização do conhecimento construído.

Para além de ser direito, a educação é via fundamental para a promoção de outros direitos; visto que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da dignidade. Tal construção da educação como via ao fomento de uma cultura de respeito aos direitos humanos foi fortalecida num cenário em que os tratados em direitos humanos ainda não possuíam um carácter sancionador das nações que os desrespeitasses.

Para Claude (2005, p. 37), a respeito da sabidamente partícula emancipadora da educação, compreende-a como

[...] valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Frente às realidades de um sem número de violações aos direitos humanos é construído o argumento que não bastará fundamentar marcos legais e sistemas jurídicos que reconheçam os direitos humanos, se os valores sobre os quais estão alicerçados os mesmos não sejam reconhecidos pelas pessoas. “Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade”. (CANDAU, SCAVINO, 2013, p. 60).

Daí decorre a importância da educação como estratégica na mudança dos comportamentos e internalização de valores, a serviço do convencimento e da sensibilização das pessoas para o respeito e o fortalecimento da cultura dos direitos humanos. Tais processos educacionais figuram como elemento essencial nesta empresa.

As correlações entre educação e os direitos humanos se dão em distintas direções; realizam-se pela via da educação como direito humano, pela via da educação como vetor de outros direitos humanos, quando da introdução de conteúdos dos direitos humanos nos processos educacionais, e ainda se entende à

educação como estratégica para a construção, ampliação, fortalecimento e o respeito dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948) em seu Artigo 26, reconhece a educação como um direito humano, preconizando que

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A educação é contemplada como um direito humano universal, destinada ao alcance do pleno desenvolvimento da personalidade humana, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e as liberdades, corroborando a compreensão da educação vista como um dos direitos humanos. Já no trecho inicial que proclama a aprovação em Assembleia Geral da DUDH, a educação é vista como vetor essencial para o reconhecimento dos direitos humanos como gramática da dignidade humana, como linguagem universal dos pactos viáveis de convivência entre os diversos povos.

[...] 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 (ONU, 1948).

Parecem clarividentes as imbricadas correlações que se confeccionam entre educação e direitos humanos; e que qualquer debate neste sentido não pode negligenciar que a primeira ocupa lugar de destaque nas ponderações feitas à segunda.

Como já apontado por Candau e Sacavino (2013, p. 60), há relativa polissemia no uso do termo educação em se tratando da seara que a articula aos direitos humanos. Educação como/em/para direitos humanos são expressões facilmente encontradas na literatura a respeito com significados diversos.

Expressões como educação *como* Direito Humano, educação *para* os Direitos Humanos, educação *em* Direitos Humanos são, muitas vezes utilizadas como sinônimo. No entanto, partimos do pressuposto de que é necessário distingui-las, sem negar sua interrelação. A educação é sem dúvida um direito social. Mas é necessário que aprofundemos no conteúdo deste direito, sem reduzi-lo à escolarização e, quanto a esta, articular as

questões de acesso e permanência na escola básica às referidas ao polêmico tema da qualidade da educação. Quanto à expressão educação *para* os Direitos Humanos, muitas vezes está referida exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal.

Com variados sentidos, complementares ou não; a educação em direitos humanos condensa ampla diversidade de perspectivas; e, portanto não há consensos sobre o termo e seu significado; haja vista a variedade de enfoques. Caracterizada pela polissemia no uso da expressão, a educação em direitos humanos tem sido acompanhada da questão sobre sua conceituação na mesma medida em que se dá o seu desenvolvimento como área de conhecimento, pesquisa e produção acadêmica. (CANDAU *et al.*, 2013).

Especialmente nas dimensões político-ideológicas e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento de articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos teóricos assumidos e as práticas (SACAVINO, 2009, p. 240 *apud* CANDAU *et al.*, 2013, p. 62).

Assinala-se a existência de dois enfoques que se diferenciam substancialmente, mas que são relacionados à educação em direitos humanos, mesmo que posicionados em lugares diametralmente opostos, ainda que não seja possível encontrá-los em seus estados puros.

A perspectiva neoliberal da educação em direitos humanos pressupõe a sobreposição de conteúdos à formação, adicionados sem estabelecer as mediações com os demais conhecimentos, na forma de novas disciplinas trabalhadas pontualmente incorporadas ao currículo, sem que haja reflexão quanto às demais estruturas do modelo vigente que caracterizam as práticas educativas e as concepções. Difere-se essencialmente da perspectiva histórico-crítica adotada por Sacavino em que se parte de uma visão crítica e total dos direitos humanos como mediação para o aprofundamento da democracia, da cidadania, da justiça social e do pluralismo (CANDAU *et al.*, 2013).

A perspectiva histórico-crítica da educação em direitos humanos estabelece o diálogo com o currículo, questiona as bases sobre as quais está erigido

o modelo de normalização e socialização através da escola, fomentando espaços de participação de todos os atores envolvidos no ensinar e no aprender;

[...] a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade, enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar concepção global do currículo. Trata-se, portanto, de transformar atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas (CANDAUI et al, 2013, p. 64).

É na perspectiva de transformação das estruturas sociais que a abordagem histórico-crítica da educação em direitos humanos afirma processos democráticos de participação e construção da cultura dos Direitos Humanos. Ultrapassa sem medida a mera inclusão de temáticas e disciplinas inseridas nos currículos ou por meio de datas comemorativas sem que de fato as práticas sociais de respeito aos direitos humanos ganhem efetividade no cotidiano das pessoas.

Conforme aponta Magdenzo (2005), para uma educação em direitos humanos alicerçada na perspectiva histórico-crítica; princípios de integração, de recorrência, de coerência, da vida cotidiana, da construção coletiva do conhecimento são alguns dentre os eixos que devem estruturá-la.

os temas e questões relativas aos Direitos Humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos (CANDAUI et al, 2013, p. 64).

O desafio consiste em integrar os conhecimentos dos direitos humanos aos outros saberes, fazendo-os ganhar sentido cognitivo, emocional e comportamental, por meio das práticas e do cotidiano, através de uma educação em direitos humanos que se propõe à transformação social. Assim como os direitos são indivisíveis e interdependentes, a educação em direitos humanos que se propõe ao desafio da construção da cultura dos Direitos Humanos deve compartilhar de uma visão integradora destes conhecimentos. Ou seja, inaugurar processos de integração real entre os saberes dos direitos humanos aos demais conhecimentos requer, em igual medida, que seja adotado o princípio da recorrência, da repetição e da prática cotidiana.

A educação em direitos humanos ultrapassa a aquisição dos conhecimentos em direitos humanos, transcende e alcança a esfera do emocional,

do afetivo, do comportamental. A garantia de que os saberes em direitos humanos farão sentido na trajetória de homens e mulheres, conta, sobretudo, com a

[...] necessidade de que a aprendizagem dos Direitos Humanos seja constantemente trabalhada e retomada. Estes direitos não constituem um conteúdo que uma vez ensinado é imediatamente incorporado. Afeta não somente o plano cognitivo, mas a sensibilidade, as mentalidades, atitudes e comportamentos (CANDAU et al, 2013, p. 65).

No afrontamento desta perspectiva às práticas reais vivenciadas nas instituições de ensino, parece difícil considerar possível o êxito da educação como prática transformadora, como mediação para a construção de sociedades democráticas, justas e plurais. Seguindo o que aponta Vera Candau (et al, 2013) sobre a tímida inserção da temática dos Direitos Humanos na formação inicial e continuada de professores, poucas são as instituições e sistemas de ensino que efetivamente trabalham a educação em direitos humanos como aspecto relevante na formação dos professores; ou seja, nos cursos de formação inicial dos docentes.

Flowers (apud CANDAU, SCAVINO, 2013, p. 61) ratifica a compreensão da polissemia que caracteriza o uso da expressão educação em direitos humanos, apontando três definições distintas para a EDH conforme os atores sociais envolvidos. De acordo com esta autora, educação em direitos humanos pode condensar ações voltadas à construção e legitimação jurídico-legal e aos marcos institucionais como forma de pactuar a paz, pode significar a transformação de estruturas estabelecidas por meio da mobilização dos substratos vulnerabilizados e excluídos, ou pode compreender a esfera ética da EDH e de valores como “solidariedade, tolerância e justiça”. Embora essas dimensões não sejam conflitantes, podem imprimir horizontes diversos à educação em direitos humanos conforme a perspectiva adotada.

Candau e Sacavino (2013) apresentam o pensamento de Fritzsche no tocante à educação em direitos humanos. Fritzsche compreende na educação em direitos humanos condição fundamental para a efetivação dos direitos humanos; não como apenas uma possibilidade ou alternativa, mas a própria via de desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos Direitos Humanos. Hoje a educação em Direitos Humanos constitui um dos Direitos Humanos. Objetivando tornar realidade a educação em Direitos Humanos, propõe que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e

transversal, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas (CANDAU, SACAVINO, 2013, p.61)

Baseado na compreensão que a educação em direitos humanos organiza-se em três eixos, o autor avalia que a EDH é baseada na transmissão de valores e atitudes e compreende um processo complexo e multifatorial que envolve a esfera do jurídico e do político, moral e do pedagógico de caráter preventivo. Ratifica que a EDH ascende à inclusão de conteúdos nos currículos da educação formal, e alcança o alicerce da filosofia e da cultura escolar.

O pensamento de Fritzsche assume uma perspectiva abrangente e multidimensional e levanta questões como a articulação entre igualdade e diferença, a importância da educação em Direitos Humanos para a construção democrática, os Direitos Humanos na educação formal e a multiplicidade de sujeitos destinatários da educação em Direitos Humanos (CANDAU, SACAVINO, 2013, p.61).

Aqui me parece importante demarcar algumas considerações acerca do binômio igualdade-diferença que povoa o debate dos Direitos Humanos e da EDH na contemporaneidade, levando em conta Candau em diálogo com o pensamento de Fraser no tocante ao conflito entre o igual e o diferente no universo dos Direitos Humanos.

Tais reflexões tornam-se de maior valia às essas considerações sobre direitos humanos e educação em direitos humanos, uma vez que é preciso ensejar algumas ponderações sobre igualdade e diferença nesta seara. Entendo importante tratar deste tema, uma vez que a educação em direitos humanos mobiliza conceitos, princípios e saberes que diretamente correlacionam-se às questões da igualdade e da diferença. Sendo possível ainda apontar – detalhe que posteriormente será tratado ao longo deste estudo – a clara inclinação das políticas públicas brasileiras em educação em direitos humanos às questões do reconhecimento da diferença, às políticas afirmativas e às políticas culturais de reconhecimento (OSTERNE, 2014, p. 40).

A histórica oposição igualdade/diferença persiste aparecendo como um tema fecundo para o debate. A dialética entre igualdade como princípio e igualdade como práxis continua a alimentar a construção do que se poderia chamar uma verdadeira teoria social do gênero, da nacionalidade, da raça/etnia e da sexualidade [...] (OSTERNE, 2014, p.38).

Osterne (2014) lança mão das reflexões sobre como a questão social e os discursos sobre justiça social na atualidade abarcam o tema da redistribuição e do

reconhecimento às diferenças, da desigualdade social e da representatividade política e social como parâmetro para a justiça e igualdade, compreendendo que “[...] não se pode deixar de reconhecer a atualidade, a pertinência e o vigor que todas essas discussões sobre igualdade versus diferença têm emprestado para um melhor entendimento dos problemas sociais da atualidade” (2014, p. 42).

Fraser (2005), imbuída na tarefa de historicizar a trajetória do feminismo⁴ desde o pós Segunda Guerra Mundial ao fatídico 11 de Setembro⁵, confecciona um quadro argumentativo específico para o movimento feminista que serve de referência para entender o avanço dos movimentos sociais relacionados às identidades coletivas, e de como a construção do reconhecimento da diferença – argumento bastante utilizado nas políticas públicas de educação em direitos humanos, por exemplo – deve ser aprofundado no debate sobre representatividade e redistribuição.

A educação em direitos humanos alicerça-se também sobre o pretexto da construção da cultura de paz e de respeito aos direitos humanos, no respeito à diferença e na justiça. Ora, mas o que de fato representa respeito às diferenças?

Fraser (2005) compreende que é necessária uma compreensão tridimensional para a questão da desigualdade de gênero, que articule não somente o reconhecimento das diferenças (gênero, étnica, religiosa) – o que caracteriza como uma ironia histórica: ávidos por reconhecimento às identidades específicas dos grupos sociais particularizados, os movimentos sociais e o feminismo, esvaziaram-se das reflexões mais estruturais sobre a redistribuição das riquezas e a igualdade social, ou seja, aspecto fundamental para qualquer proposta de transformação real da sociedade e das suas estruturas.

Suas ponderações apontam para a necessidade de atuação em três frentes interdependentes quanto à justiça social e a afirmação dos direitos. Seria infrutífero condensar esforços para o reconhecimento das diferenças e para a

⁴ O movimento feminista pode ser compreendido em três momentos, a saber: o feminismo de primeira onda ocorrido por volta do final do século XIX e início do século seguinte, caracterizado pelas lutas por igualdade entre os sexos, em favor do direito do voto feminino, e do direito à propriedade – o feminismo de segunda onda que condensa reivindicações de reconhecimento do trabalho desempenhado por mulheres e contra as práticas de violência sexual – e o feminismo de terceira onda que a partir da década de 1990 abarca as lutas em favor dos direitos humanos das mulheres, apresentando as demandas por redistribuição e representatividade (MACEDO; AMARAL, 2005 apud BENEVIDES, 2016).

afirmação das identidades, sem que se lute por igualdade social e redistributividade e sem considerar a necessidade da representatividade dos grupos sociais.

Observa-se que quanto aos processos reivindicatórios por justiça social é necessário compreender que engloba questões tanto atinentes à redistribuição – refere-se ao acesso aos bens materiais e a distribuição justa da riqueza coletivamente produzida – quanto às questões alusivas ao reconhecimento – o valor das identidades étnicas, culturais, regionais, sexuais, religiosas; levando em conta o direito de resistir aos processos globalizantes que escamoteiam as culturas regionais e locais (BENEVIDES, 2016).

Para Fraser (2005, p. 305) “a representação não é apenas uma questão de assegurar voz política igual a mulheres em comunidades políticas já constituídas. Ao lado disso, é necessário reenquadrar as disputas sobre justiça que não podem ser propriamente contidas nos regimes estabelecidos [...]”.

Motivados pela derrota do socialismo os movimentos por distribuição igualitária das riquezas deram lugar às lutas de reconhecimento das diferenças e de afirmação das identidades coletivas de grupos sociais historicamente marginalizados que buscavam reconhecimento cultural e simbólico. Um sobreposto ao outro ao longo destes últimos anos configuram para Fraser um grande equívoco.

Demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (FRASER, 2001, p. 245)

Fraser (2009) questiona-se quanto a real efetividade da busca pela afirmação das identidades e do reconhecimento das diferenças atuando fortemente no campo simbólico e cultural e na dimensão das mentalidades, já que no plano estrutural não é perceptível o mesmo avanço, como se as estruturas sociais e as instituições não acompanhassem a esfera cultural.

Certa de não conseguir dar conta neste trabalho acadêmico das profundas teses de Fraser quanto à história do feminismo e dos movimentos que lutam pelas identidades coletivas, e de como esta trajetória e bandeiras devem estar articuladas às conformações macrosociais da sociedade; em suma compreendo que as reflexões aqui levantadas não podem perder de vista que o reconhecimento

às diferenças e o respeito à igualdade como bandeiras trazidas pela educação em direitos humanos não devem estar desarticuladas às lutas mais gerais de transformação da sociedade.

Depreende-se deste debate que não há consenso sobre a educação em direitos humanos, pois é campo marcado pela polissemia. Adota-se aqui o entendimento da educação em direitos humanos como mediação para o aprofundamento da democracia e da consolidação da cidadania, incorporando a perspectiva histórico-crítica, com vistas à transformação social através do fomento à cultura dos Direitos Humanos.

O Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos em sua segunda fase adota como conceito para a educação em direitos humanos a definição aceita pela comunidade internacional nos tratados e documentos. Compreende-a como “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (UNESCO, 2012, p. 07).

Quando da proclamação da DUDH em 1948, a Assembleia Geral já apontava em seu preâmbulo a necessidade de somar esforços no sentido de promover a educação, o respeito e reconhecimento dos direitos humanos, buscando

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).

A DUDH manifesta a importância dos processos de divulgação, ensino e respeito dos direitos de homens e mulheres como estratégia fundamental para que tais direitos fossem reconhecidos e aprofundados. Perseguidas, torturadas, exterminadas milhões de vidas, o legado da Segunda Guerra Mundial trouxe as atrocidades cometidas nos cenários de guerra, mas também a possibilidade de superação das inúmeras violações dos direitos humanos.

A Declaração dos Direitos Humanos surge como um marco para a trajetória dos direitos humanos e para a educação em direitos humanos. A partir de então, compreendendo os limites da DUDH como instrumento simbólico, com pouco efeito prático e sem possibilidade de sanções aos países que incorressem em desacato; intensifica-se o entendimento de que é necessário divulgar, fazer

conhecer e sensibilizar nações e povos sobre seus direitos e a importância de defendê-los e respeitá-los.

A Carta Internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas pode ser considerada documento referência para a o nascedouro da educação em direitos humanos; pois agrega os mais importantes documentos internacionais como Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. A carta condensa a atuação vanguardista e essencial da ONU para a gênese, o desenvolvimento e o horizonte da educação em direitos humanos.

A II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em 1993 em Viena, - após a primeira edição ocorrida em 1968, em Teerã - figura como um dos mais importantes eventos sobre a EDH, pois resultou no Plano de Ação da Conferência Mundial dos Direitos Humanos de Viena, produção que destina grande atenção à educação em direitos humanos, tornando-se um marco para esta área de conhecimento.

§ 78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera a educação, o treinamento e a informação pública na área dos direitos humanos como elementos essenciais para promover e estabelecer relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar o entendimento mútuo, a tolerância e a paz.

§ 79. Os Estados devem empreender todos os esforços necessários para erradicar o analfabetismo e devem orientar a educação no sentido de desenvolver plenamente a personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos solicita a todos os Estados e instituições que incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o Estado de Direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino dos setores formal e informal.

§ 80. A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos.

§ 81. Levando em conta o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos e da Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional sobre a Educação em prol dos Direitos Humanos e da Democracia da UNESCO, bem como outros instrumentos de direitos humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda aos Estados que desenvolvam programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a educação em direitos humanos e a divulgação de informações públicas nessa área, enfatizando particularmente os direitos humanos da mulher.

§ 82. [...] Os Governos devem iniciar a apoiar a educação em direitos humanos e efetivamente divulgar informações públicas nessa área. Os programas de consultoria e assistência técnica do sistema das Nações Unidas devem atender imediatamente às solicitações de atividades educacionais e de treinamento dos Estados na área dos direitos humanos, assim como às solicitações de atividades educacionais especiais sobre as normas consagradas em instrumentos internacionais de direitos humanos e no direito humanitário e sua aplicação a grupos especiais, como forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, a polícia e os profissionais de saúde. Deve-se considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em direitos humanos, visando a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais. (ONU, 1993)

A Conferência de Viena ratificou a importância da educação e da educação em direitos humanos para a sensibilização, o respeito e o fortalecimento dos direitos humanos em todas as nações, buscando o comprometimento dos países em ações que fortalecessem os processos de divulgação, esclarecimento, treinamento e capacitação sobre os direitos humanos, e o desenvolvimento de políticas educacionais que promovessem a cultura dos direitos humanos e a inclusão destes conteúdos nos sistemas de ensino (PESSOA, 2011).

[...] reconhece que a educação em matéria de direitos humanos e a disseminação de informações adequadas, tanto em nível teórico como prático, desempenham um papel essencial na promoção e no respeito aos direitos humanos relativamente a todos os indivíduos, sem qualquer distinção de raça, sexo, língua ou religião. Tais conteúdos deverão ser incluídos nas políticas educacionais, em nível internacional ou nacional (NOGUEIRA, 2015, p. 46).

Como resultado dos intensos avanços na construção e afirmação dos Direitos Humanos, em 1994 a ONU proclama pela Resolução nº 49/184 a Década das Nações Unidas para a Educação sobre os Direitos Humanos (1995 – 2004), sendo elaborado o Plano de Ação, o qual elencava como objetivos a necessidade de traçar estratégias eficazes, criar e aperfeiçoar programas para educar em direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local, elaboração de material dentre outros (NOGUEIRA, 2015).

Em 2004, a ONU por meio de sua Assembleia Geral, proclama o Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, sendo no ano seguinte lançado o primeiro dos dois Planos de Ação, divididos em duas fases. O Plano de Ação referente à primeira fase do Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos refere-se aos cinco primeiros anos (2005 – 2009) voltados à educação primária e secundária, enquanto a segunda

fase do programa destina seu Plano de Ação à educação superior e a educação em direitos humanos voltada para docentes, servidores públicos, secretarias de segurança, forças de segurança, dos sistemas penitenciários, policiais e militares, a ser executado nos anos de 2010 a 2014.

A ênfase da primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) foi no sistema educacional (educação básica e ensino médio). Baseando-se nas realizações conquistadas nos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase (2010-2014) focaliza-se nos mentores dos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes de amanhã, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar (BRASIL, 2012, p. 02).

O Plano de Ação em sua segunda fase organiza-se em uma breve contextualização, resgatando as ações já realizadas na primeira fase do programa, trabalha a conceituação da educação em direitos humanos; define objetivos e princípios da EDH; e em seguida apresenta o plano de ação para a educação em direitos humanos no ensino superior e à formação de professores e educadores, servidores públicos e agentes policiais e militares.

Como preconiza o documento, entende-se por educação em direitos humanos “o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (BRASIL, 2012, p. 04). A educação em direitos humanos é delimitada, sendo possível inaugurar processos de educação em direitos humanos, por meio da aquisição de

- (a) conhecimentos e técnicas – aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promover valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- (c) adoção de medidas – fomentar a adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos (BRASIL, 2012, p. 04).

Compreende como finalidade da educação em direitos humanos o fortalecimento do respeito a estes direitos e às liberdades fundamentais; o desenvolvimento pleno da pessoa humana e de sua dignidade; promove o respeito e a tolerância entre os povos sem qualquer discriminação baseada na diferença de gênero, étnica, nacional, regional, religiosa, linguística; facilita a participação social, fomenta a paz e promove o desenvolvimento sustentável.

O Plano de Ação, voltado à educação superior, avança à medida que entende o papel estratégico das universidades na promoção da educação em direitos humanos. Adota uma visão holística e abrangente dos processos de educação em direitos humanos e avança quando inclui a temática da EDH nos meandros dos mais variados aspectos que compõem as universidades; nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão, na compreensão do papel de vanguarda das universidades junto às comunidades e na produção dos níveis elevados de conhecimento nas sociedades.

[...] 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

O documento desenvolve-se em linhas gerais contemplando a) ações, b) estratégias, c) políticas processos e ferramentas de ensino, d) pesquisa, ambiente de aprendizagem, e) educação e desenvolvimento profissional docente, e demais aspectos centrado no universo da educação superior, tematizando a importância da educação em direitos humanos nos mais diversos âmbitos da universidade.

O Plano de Ação assume importância no cenário da educação em direitos humanos pois alerta para a condição de vanguarda da universidade e seus atores na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de novas tecnologias sociais alicerçadas nos valores de respeito à cultura dos Direitos Humanos.

Aponta para a necessidade de uma abordagem integral e holística que contemple todos os componentes do universo do ensino e da aprendizagem; aspectos como os currículos, programas, recursos e metodologias e processos de avaliação presentes nos cursos superiores ofertados.

Apresentar a educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior significa que elas devem se esforçar para que se tornem lugares onde os direitos humanos são vividos e praticados. Para tal efeito, é essencial assegurar que os objetivos educacionais, as práticas e a organização das instituições de ensino superior sejam coerentes com os princípios dos direitos humanos [...] (BRASIL, 2012, p. 18).

Compreende necessária a adoção da transversalidade dos temas da educação em direitos humanos nas disciplinas componentes dos currículos de todos os cursos superiores, e não somente das áreas das ciências humanas e sociais. O

documento posiciona-se claramente quanto à importância da inclusão transversal da educação em direitos humanos em cursos relacionados às tecnologias, ciências exatas, engenharias, e nas ciências da saúde, uma vez que os direitos humanos, logo a educação em direitos humanos, ultrapassam as particularidades dos domínios das ciências, contemplando o ser humano e a sociedade de forma integral e integrada (BRASIL, 2012).

Avalia ainda importante a inserção de disciplinas introdutórias sobre os direitos humanos para os alunos de todas as disciplinas ou cursos; e cursos avançados que deem conta no aprofundamento das questões sobre os direitos humanos, como também o desenvolvimento de pós-graduação *stricto sensu* em disciplinas e áreas do conhecimento variadas (BRASIL, 2012).

É possível indicar que o aprofundamento do debate sobre os Direitos Humanos e o seu desenvolvimento como direito internacionalmente reconhecido culminaram na constatação da importância dos processos de difusão e esclarecimento sobre os Direitos Humanos. A relevância da educação como processo fundamental para a difusão e sensibilização à cultura dos Direitos Humanos foi ratificada em documentos internacionais como no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e na Declaração e Programa de Ação de Viena; dentre outros documentos.

Pois atento às orientações, o Brasil tem perseguido a efetivação da EDH por meio de políticas públicas transversais que dialoguem com as demais políticas setoriais no desafio de realizar uma educação em direitos humanos. Neste intento, passo adiante nas reflexões sobre a EDH como política pública, enfocando o debate nas principais legislações nacionais sobre a EDH, observando o lugar ocupado pela educação superior.

4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Ensejar considerações acerca da efetivação da Educação em Direitos Humanos no universo dos sistemas formais de ensino, especificamente o ensino superior, é propor a mobilização de diversas categorias que em maior ou menos grau, mas certamente de forma dialógica, referem-se à temática da educação como via fundamental ao fortalecimento dos direitos de homens e mulheres.

Dentre tantos conhecimentos que se correlacionam ao tema sobre educação em direitos humanos e ensino superior, não se pode prescindir do debate acerca das políticas públicas, uma vez que a elas se referem, em grande medida minhas inquietações. De fato este estudo, em alguma instância, relaciona-se ao que preconizam as políticas públicas sociais de educação em direitos humanos e como estas se desenvolvem no terreno movediço da contemporaneidade brasileira e nas intercorrelações as quais não pode se furtar, entre Estado e sociedade.

Para além da constatação da efetivação ou não de políticas públicas, é pertinente compreender como se deram os arranjos sociais que tornaram tal demanda social em política pública e como esta se movimentou na arena da agenda pública até sua legitimação como ação positiva do Estado.

Logo me parece necessário demarcar a compreensão a que se apegam este estudo, no tocante as políticas públicas sociais; sendo identificadas aqui como o resultado do intenso e dialético movimento de correlação de forças entre Estado e sociedade civil, fortemente impactado pelos diversos projetos societários em disputa.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Colocar em debate o universo da educação e suas imbricadas correlações com as forças sociais, políticas, ideológicas e culturais em nossa sociedade, de fato, não nos parece tarefa simplória. Como esclarece Mézáros (2008, p. 43) “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições formais”. Ora, é, portanto, atento a isto, que proponho a análise sócio-histórica sobre as políticas sociais.

O histórico da trajetória da política social no Brasil encarna diversas roupagens. As mudanças econômicas internacionais e políticas e as transformações

por elas desencadeadas, influenciaram, em grande parte o t nus da política social brasileira (PEREIRA, 2000).

As singularidades da política social ao nosso modo devem   dependência econômica e política da sociedade brasileira. Diferentemente dos países ricos, o Brasil esteve sob o jugo do capital estrangeiro, estando a eles atrelado político, econômico e culturalmente. Conforme aponta Pereira, “[...] a proteção social no Brasil não se apoiou firmemente nas pilastras do pleno emprego, dos serviços sociais universais, nem armou até hoje, uma rede de proteção impeditiva da queda e da reprodução de estratos sociais majoritários da população na pobreza extrema” (2000, p. 125).

A experiência específica do caso brasileiro em matéria de política pública esteve condicionada aos ditames econômicos e políticos exteriores. Suas diversas fases demonstram uma sensível distorção na compreensão de política pública. Atualmente este quadro agrava-se com a internacionalização dos mercados e a entrada concisa dos organismos internacionais de financiamento nas economias periféricas.

Desde a década de 1990, o Estado brasileiro vivencia uma realidade de desmonte e reconfiguração visando sua adequação   lógica de mercado. (PEREIRA, 2000). Hoje se tem um cenário cinzento em matéria de sistema de proteção social. A redução de investimentos públicos nas áreas de desenvolvimento social, o aumento da focalização e fragmentação das políticas, substancialmente tem garantido indivíduos cada vez mais marginalizados, gerando o empobrecimento das lutas populares.

De acordo com Paiva e Mattei (2009) a estruturação do sistema de proteção social no Brasil se deu no pós-guerra, de forma mais intensificada a partir de 1964, quando instaurado o regime militar. Embora existam diversas legislações, especialmente regulamentando os direitos sociais e trabalhistas, nas décadas de 30 e 40 do século XX, a estruturação do sistema de proteção social se dá nos anos que se seguiram após a Segunda Guerra, sobretudo em meados da década de 1960.

Anteriormente, tem-se o reconhecimento pelo Estado das demandas das classes operárias emergentes, que se fortalecendo como classe em um cenário de transição da condição agrária para a expansão dos processos de industrialização e urbanização; sofre o agravamento das suas condições de vida; tensionando o Estado no reconhecimento de algumas garantias.

Vale ponderar que o crescimento das políticas sociais no pós-1964 no Brasil, manifestado pela estratégia do governo ditatorial de ampliar bens e serviços, em troca de consenso e legitimidade – medidas características dos regimes de exceção – não corresponde à construção de um sistema público de proteção social (PAIVA; MATTEI, 2009).

Ao lado da expansão de ofertas de bens e serviços, o expressivo desenvolvimento das forças produtivas do regime militar não significou o rompimento da estrutural fragilidade da economia brasileira perante as intempéries e caprichos do ciclo de produção e acumulação ditado pelos países centrais (PAIVA; MATTEI, 2009, p. 178).

Neste sentido, a formulação das políticas públicas sociais esteve fortemente integrada, melhor dizendo, subjugadas às decisões político-econômicas de ajuste aos ditames do mercado internacional, orquestrado pelos organismos internacionais e multilaterais tendo por objetivo primeiro resguardar as economias dos países centrais.

Clarividente é que para compreender a dinâmica que reconhece, decide, formula e implementa políticas públicas, é condição fundamental observar como se dão as relações entre Estado e sociedade civil no seio da conformação sócio-histórica e o modo como se produzem e reproduzem as condições materiais e imateriais da sociedade.

Não há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária e do conjunto dos trabalhadores, a que o Estado, por vezes, responde por antecipações estratégicas. Entretanto, a dinâmica das políticas sociais está longe de esgotar-se numa tensão bipolar – segmentos da sociedade demandantes/Estado burguês no capitalismo monopolista. De fato, elas são resultantes extremamente complexas de um complicado jogo em que protagonistas e demandas estão atravessados por contradições, confrontos e conflitos (PAULO NETTO, 1992, p. 29).

De acordo com Lemieux (apud Viana, 1997, p. 207) as políticas públicas são “tentativas de regular situações que apresentam problemas públicos, situações essas afloradas no interior da coletividade ou entre coletividade”.

O entendimento sobre a intervenção estatal como meio de proteção dos indivíduos aos riscos, ganha contornos mais definidos, sobretudo, após a II Guerra Mundial, especialmente dos países de economia central, onde as ações estatais desenvolvem-se em programas e sistemas de providência promovendo acesso aos serviços de saúde, assistência social, habitação, previdência social (VIANA, 1997).

É possível demarcar as políticas públicas sociais como um componente regulador das relações entre capital e trabalho, forjadas como respostas estatais à questão social na conformação do sistema capitalista, especialmente em seu estágio monopolista.

[...] tomar a “questão social” como problemática configuradora de uma totalidade social é remetê-la concretamente a relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em políticas sociais: as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas (PAULO NETTO, 1992, p. 28).

Tendo como demarcador acerca das políticas públicas sociais a compreensão que estas se desenvolvem como ação do Estado em resposta às demandas colocadas pela classe que vive do trabalho; entendo que as políticas de educação em direitos humanos não podem ser analisadas destacadamente destes demarcadores, sobretudo, tendo em vista que o processo de decisão da agenda pública, formulação e implementação das políticas públicas são diretamente reflexionadas pelos embates entre os antagônicos interesses políticos no seio do Estado.

Na cena contemporânea vivencia-se o acirramento do pauperismo das condições de vida das populações impactadas pelos ditames da agenda neoliberal mitigando as ações do Estado na mediação das relações entre capital e trabalho. Tem-se desse modo a destinação do fundo público em benefício do grande capital financeiro, a serviço de remediar as crises cíclicas intrínsecas ao sistema do capital, em favor da “reprodução do capital econômico e financeiro em detrimento da necessidade de amplos investimentos em políticas públicas essenciais para a efetivação de direitos (educação, saúde, moradia, etc.), que, obviamente, são do interesse da maioria da população” (NOGUEIRA et al, 2015, 481).

O maior êxito neoliberal parece ter se dado no campo da ideologia, tanto que este conseguiu ser implementado de forma hegemônica. De acordo com Borón o discurso ideológico deste projeto político baseia-se na ‘supremacia do privado’ e na ‘satanização do público’. Qualidade seria sinônimo de privado, enquanto que ineficiência e corrupção seriam intrínsecas ao que é público. É a partir desta ideologia que se vem diminuindo a capacidade do Estado de formular e executar políticas públicas (SANTOS, 2008, p. 03).

Aliada à política econômica cada vez mais excludente e mirrada nos campos sociais, tem-se atribuído posturas ideopolíticas que dão sustentabilidade ao neoliberalismo, uma vez que concerne à iniciativa privada o ideário de eficiência.

Biondi aponta como se desencadeou uma verdadeira campanha de mídia para legitimar e facilitar as privatizações, criando uma subjetividade antipública [...]. Alguns argumentos centrais estiveram presentes como justificativa dos processos de privatização; atrair capitais, reduzindo a dívida externa; reduzir a dívida interna; obter preços mais baixos para os consumidores; melhorar a qualidade dos serviços, e atingir a eficiência econômica das empresas, que estariam sendo ineficientes nas mãos do Estado (PEREIRA, 2000, p. 152).

O acesso aos serviços básicos de qualidade – saúde, educação, previdência, habitação – acabam atrelados à iniciativa pública, estando disponíveis unicamente para aos que por eles podem pagar. O usufruto dos serviços públicos é feito - quase que por obrigatoriedade, como a única alternativa - pelos indivíduos impossibilitados de comprar serviços de melhor qualidade.

Segundo Santos (2008, p. 03) “cada vez mais a ideia do cidadão é a de que somente aqueles que podem pagar têm acesso a serviços de qualidade, pois o setor público, ideologicamente, é cada vez mais associado à precariedade.”.

Para Sara Granemanh (2006, p. 20), a focalização das políticas sociais e a supressão dos direitos sociais equacionados à mínima participação de um Estado para a população e seus interesses, atingiram ferozmente os trabalhadores que

[...] não lograram fortuna diferenciada, uma vez que os preceitos do Estado-mínimo para o trabalho e agigantados para o capital (de que são exemplos, a política de juros, a contra-reforma previdenciária de 2003 e a obstinada ênfase nas políticas dos mínimos sociais) são cumpridas com especial afinco, o resultado é a atualização burocrática dos valores destinados ao financiamento das políticas sociais. [...] Estas se tornaram ainda mais focalizadas por operarem na direção oposta do que estabeleceu a seguridade social e do direito à universalidade no acesso aos padrões de vida socialmente aceitáveis.

O neoliberalismo inaugura o tripé “[...] privatização, focalização/seletividade e descentralização [...]” das políticas públicas (DRAIBE, 1993 *apud* PEREIRA, 2000, p. 155). Permite, de forma crescente a entrada de organismos privados na prestação de serviços públicos essenciais; negocia a entrega dos bens públicos ao capital estrangeiro através das privatizações e formula políticas cada vez mais focalizadas e fragmentadas, transformando-as em “[...] ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da

crise [...]” contrariando o caráter universalizante das políticas públicas (PEREIRA, 2000, p. 156).

O caráter garantidor do bem-estar social dos indivíduos, preventivo e até redistributivo das políticas públicas dão vez às ações paliativas que visam soluções imediatas aos problemas sociais mais urgentes. O argumento para a diminuição de direitos e para os decrescentes investimentos públicos na área das políticas sociais tem sido a crise fiscal do Estado. Os recursos públicos destinados ao desenvolvimento social sofrem cortes sob a prerrogativa de diminuição dos gastos, como solução para a crise.

O ideal neoliberal direciona a ação do Estado para a formulação de políticas sociais privatizadas – com a participação de organismos privados na oferta desses serviços, segregando os que podem e os que não podem pagar – focalizadas – restritas às ações emergenciais voltadas para os pobres dentre os mais pobres – e descentralizadas – transferindo responsabilidades para outras esferas do poder público, ou para instituições privadas. (PEREIRA, 2000).

Este quadro de desmonte e ataque severo as políticas social põem em risco o objetivo primeiro destas; qual seja suprir as necessidades essenciais dos indivíduos, garantindo-lhes condições dignas de vida. Saúde, moradia, educação, trabalho, necessidades eventuais, previdência; são direitos conquistados e que deveriam efetivados através das políticas públicas.

A ofensiva neoliberal direciona-se ao terreno dos direitos sociais e das políticas públicas sociais, reduzindo a atuação do Estado, declarando o mercado como único regulador das relações em sociedade e aprofundando o fosso das desigualdades sociais gerado pela política econômica polarizada e subalternizante.

[...] as discussões sobre o desenvolvimento econômico e social são orientadas pelas reformas estruturais na economia, especialmente pela política de privatização dos serviços públicos, reforma do Estado, e focalização de programas sociais para os segmentos mais vulneráveis da sociedade (MOTA; AMARAL; PERUZO, 2010, p.03).

A redução do espaço do Estado como regulador das relações em sociedade, e a ocupação deste espaço pelos mercados financeiros e capital especulativo geram um cenário onde tudo se torna mercadoria. O redimensionamento do papel do mercado na regulação social, modifica a compreensão das políticas públicas e dos direitos sociais.

Em uma sociedade onde tudo é mercadoria, educação também é produto. Assim ocorre o crescimento acelerado e espantoso das instituições privadas de educação, especialmente as de nível superior, a formulação de políticas de incentivo ao financiamento de cursos superiores em instituições particulares (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES) e aos programas de fomento a matrículas em faculdades privadas, por meio da concessão de bolsas de estudo (Programa Universidade para Todos - PROUNI).

Como direito social e política pública, a educação sofre os severos rebatimento da reforma gerencial do Estado aos quadros de direitos já reconhecidos, visto que este é um espaço de luta e correlação de forças; onde mercado, Estado e sociedade civil forjam uma complexa relação de dependência e antagonismo.

De acordo com Costa (2012, p. 150), entende-se por reforma gerencial aquela que compoem um dos aspectos da reforma do Estado, prevê “a constituição de uma estrutura administrativa voltada para a obtenção de resultados, se aproximando da lógica da empresa privada”. A reforma gerencial do Estado reforça a diminuição do investimento em políticas públicas sociais, introduz o conceito de gestão por resultados e de rentabilidade e extração máxima do capital investido, incentivando a inserção da iniciativa privada nas ações públicas.

No movimento controverso, por vezes desnorteante, é que se forja a política de educação. Ao passo que fomenta a iniciativa privada e abre as possibilidades para a mercantilização do direito à educação como um produto alcançável apenas ao cidadão consumidor (BAUMAN, 2000), também possibilita através de políticas afirmativas, de promoção de condições de igualdade na permanência à universidade, e por meio de políticas de inclusão social a partir da educação uma possibilidade de democratização da educação e de acesso aos níveis de escolaridade e culturais pelos substratos sociais mantidos historicamente à margem dos processos de construção dos saberes.

Neste terreno movediço e contraditório que busca reconhecer direitos, mas que sofre os reflexos de uma política macroeconômica anti-estatal e privatizadora - que acirra as condições de vida e de trabalho das populações, em que a volatilidade, a fluidez e a individualidade mantêm homens e mulheres restritos e ilhados - que as políticas públicas sociais necessitam equilibrar-se num constante movimento de avanços e retrocessos, característicos da luta de classe e de seus projetos societários antagônicos,

É imprescindível estabelecer que os Direitos Humanos e as políticas públicas de efetivação dos diversos direitos de homens e mulheres não podem ser considerados sem levar em conta a realidade contemporânea que se acerca do cenário brasileiro, tendo por perspectiva como os rebatimentos das transformações no mundo do trabalho e a reorganização da produção e da reprodução do capital refletem diretamente nas condições de vida das populações, nos regimes políticos, na construção da cidadania e na ampliação dos Direitos Humanos, não somente reconhecidos, mas efetivados.

A linha argumentativa aqui adotada considera que os direitos de homens e mulheres são constructos históricos, pertencentes ao seu tempo, carregam, portanto; as insígnias das condições macrossociais nas quais estão inseridos.

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de mofo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p.05).

Proponho este debate motivado pelo entendimento que os Direitos Humanos são construções históricas signatárias de seu tempo e das conformações políticas, econômicas, sociais e culturais particulares das sociedades e de seus estágios de desenvolvimento. Longe de compreender os direitos civis, políticos, sociais e os demais direitos como inatos ou naturais à condição humana, quero reafirmar que os Direitos Humanos sofrem as refrações das condições macrossocietárias as quais estão condicionadas.

O avanço do reconhecimento dos direitos políticos, civis, sociais pelo Estado, resultam em constituições, leis, pactos e por fim em políticas que buscam efetivar tais direitos por meio de programas, serviços; ou seja; políticas públicas.

De acordo com Osterne (2014, p. 46) “a política pública, ao mesmo tempo em que se constitui uma decisão, supõe uma certa ideologia de mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formulação”. Logo, constituída de uma racionalidade técnica e política, as políticas públicas podem contribuir fortemente para a manutenção das condições estabelecidas, ou propor a transformação destas realidades, em “favor da justiça social” (idem, p.46).

De acordo com Bravo e Pereira (2002 *apud* OSTERNE, 2014) as políticas públicas materializam os direitos sociais constantes nos textos legislativos. Tornam, portanto, viável que as demandas da população por igualdade social, diminuição das

iniquidades entre ricos e pobres, acesso à participação política, direitos trabalhistas por melhores salários e condições de labuta, regulamentações de carga-horária, direitos à aposentadoria, previdência e benefícios, acesso à educação pública e aos serviços de saúde, alimentação e moradia possam ser de fato efetivadas.

[...] política pública significa ação coletiva que tem por função concretizar direitos sociais demandados pela sociedade e previstos nas leis. Os direitos sociais aludem à participação do povo na riqueza coletiva incluem: educação, trabalho, salário justo, saúde e aposentadoria. São direitos que possibilitam reduzir os efeitos das desigualdades inerentes à sociedade do capital. Esses direitos declarados e garantido nas leis, só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, as quais, por sua vez, se operacionalizam mediante programas, projetos e serviços (2014, p. 45).

A opção por demarcar a intrínseca relação entre direitos humanos e a ação positiva do Estado por meio de políticas públicas tendo a compreensão que os Direitos Humanos são aplicáveis e devem assim sê-lo à vida de homens e mulheres, inseridos em suas sociedades com condicionantes políticos, econômicos, culturais e temporais, se dá a medida que os Direitos Humanos não são aqui compreendidos como naturais pairando em uma dimensão superior à própria realidade

Tomando nota da perspectiva analítica que considera as políticas públicas como ciclo decisório complexo e dialógico, composto por etapas como a “definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 29), dou neste estudo ênfase ao aspecto de implementação da política pública de educação em direitos humanos, especificamente no sistema de ensino superior, sem deixar de levar em conta a importância da definição de agenda neste aspecto, uma vez que nos parece relevante entender “por que algumas questões entram na agenda política, como outras são ignoradas” (idem, p.29).

A perspectiva de política pública que direciona este estudo a compreende como um constructo histórico que tem na relação entre capital e trabalho, entre Estado e sociedade, os atores que, a depender das forças organizativas que inauguram a arena pública, imprimem mais ou menos tensão às ações do Estado em busca de legitimação dos seus projetos societários. É com esta compreensão que evidencio o processo de institucionalização das políticas públicas de educação em direitos humanos neste processo investigativo, compreendendo que o avanço no reconhecimento dos direitos humanos e da educação em direitos humanos é resultado dos processos sócio-históricos protagonizados na sociedade brasileira.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação em Direitos Humanos é uma temática relativamente recente dentro das políticas públicas brasileiras, que paulatinamente tem galgado espaços na agenda de debates e na formulação destas políticas.

Uma rica discussão tem sido fomentada pelos agentes públicos e sociedade civil sobre a articulação das temáticas dos Direitos Humanos e o universo da Educação. Como a comunidade, escola, professores e alunos podem ser envolvidos nas discussões que tratam dos direitos humanos? Como capacitá-los, sensibilizá-los para a importância dessas temáticas?

Os direitos para serem conquistados necessitam de uma construção social e política, de processos de formação, e do desenvolvimento da autonomia e consciência crítica que os homens adquirem também através da educação. Seria infrutífero falar de direitos sem ensejar um diálogo que passe pela dimensão pedagógica.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações dos direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos (TAVARES, 2007, p. 487).

Observam-se esforços para a promoção e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos - EDH, tanto para alunos, como também para os profissionais que fazem educação. No Brasil há uma gama de documentos que fornecem amparo legal à promoção, defesa e efetivação dos Direitos Humanos como ação estratégica e transversal às outras políticas públicas, articulando ministérios e secretarias.

Compreendendo que o professor é o agente que na linha de frente entra em contato, no cotidiano do seu trabalho, com diversos elementos e situações extremas, é necessário que esteja apto e munido de concepções críticas e articuladas com o discurso de garantia dos Direitos Humanos, como quesito para a promoção desses mesmos direitos no âmbito da escola, afastando assim o risco de assumir posturas antiéticas e transgressoras aos direitos da população.

É primordial que todos os agentes sociais percebam-se como fomentadores e garantidores do fortalecimento e do respeito aos direitos humanos; visto que à todos recai esta responsabilidade (SANTOS, CHAUI, 2013).

A omissão, as perspectivas individualizantes que tendem a naturalização do fenômeno da violação de direitos a partir de uma concepção acrítica da realidade minam consideravelmente essa construção. “É igualmente por meio dessa educação que se pode começar a mudar as percepções sociais radicais, discriminatórias e violentas, na maioria das vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos” (TAVARES, 2007, p.489).

A formação de professores em direitos humanos coaduna com a necessidade de que estes sejam promovedores desses direitos; pois “é a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2007, p.487).

Para o fortalecimento da democracia, da participação social com vistas à transformação social, é pertinente compreender como os cursos têm formulado suas propostas pedagógicas no sentido que dependem dessas concepções as posturas que esses agentes assumirão no cotidiano da sala de aula.

Tais discussões se fazem necessárias num cenário de encolhimento das esferas públicas e desregulamentação dos direitos, considerando que a escola e seus agentes, dentre eles os professores, devem estar atentos às temáticas que envolvem a garantia, respeito, promoção e defesa dos Direitos Humanos, compreendendo que a escolas, professores são também agentes na promoção dos direitos, no fortalecimento da democracia, na possibilidade de transformação social.

Entendemos que, aqui, mais uma vez, destaca-se a importância do diálogo e das articulações entre Direitos Humanos e educação escolar: que os princípios propostos na DUDH referenciem as concepções para que a formação seja orientada para a construção de uma sociedade justa, para o exercício da cidadania realizado a partir do respeito ao outro e do diálogo fundado em relações de igualdade, liberdade e fraternidade (CARDIERI, 2011, p. 24).

Com o redimensionamento do papel da escola, a transversalidade das políticas públicas e a entrada de novos atores dentro do universo da Educação têm trazido para este debate a necessidade de que professores e escola apropriem-se de temáticas antes mantidas fora do ambiente escolar.

Questões relacionadas à gênero e sexualidade, ao debate ético-racial, sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência, dentre outras, tornam-se debate recorrente dentro do universo educacional. Diante do potencial transformador

e estratégico da educação como direito catalizador de outros direitos, a reflexão entre Direitos Humanos e Educação não pode ser ignorada.

Educar em direitos humanos além de um compromisso assumido pelos países em documentos internacionais deve ser uma das prioridades dos governos democráticos, pois sua adoção como política pública é essencial à democracia e ao Estado Democrático de Direito (TAVARES, 2013, p.01).

O caráter singular da educação dentro do debate sobre direitos humanos está justamente no duplo papel que articula. Tanto é direito humano, como é por meio dela que outros direitos podem ser conhecidos, garantidos e fortalecidos.

Este direito é articulador de outros tantos, não somente a partir da concepção indivisível dos direitos humanos, mas como potencializador, como espaço de fortalecimento da capacidade crítica, política e cidadã de homens e mulheres, que por meio também da educação, podem compartilhar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, construir outros na busca por uma sociedade justa socialmente e emancipada.

A finalidade maior da EDH, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade. Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação neste âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo e, ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro 489 Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade (TAVARES, 2007, p.488).

As primeiras iniciativas de educação em direitos humanos como política pública de Estado têm seu nascedouro na década de 1980, especificamente com a Constituição Federal Brasileira (PESSOA, 2011). Antes deste marco legal que alçou a EDH ao status de política pública, as diversas ações provenientes da sociedade civil organizada já vinham protagonizando o debate dos direitos humanos na educação.

De acordo com Pessoa (2011) é possível associar as primeiras articulações sobre educação em direitos humanos, no caso brasileiro, à educação popular, à ação da igreja católica junto às classes populares, e aos movimentos do campo, em um cenário de supressão das liberdades nos governos militares, no pós-64.

É no fim de década de 1960, avançando nas duas décadas seguintes que é possível observar o desenvolvimento ainda embrionário dos discursos de

educação em direitos humanos – nominada educação popular, numa conjuntura de resistência à supressão dos direitos civis e políticos, na efervescência da transição democrática.

Neste cenário vivenciado na América Latina de forma geral, surgem os primeiros debates sobre educação em direitos humanos que vieram atrelados às experiências de educação popular. Estandarizado como grande idealizador e teórico do tema, Paulo Freire propunha

uma concepção educativa participativa e transformadora inspirada na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e, em geral, numa proposta educativa que se coloca a serviço de um projeto mais amplo de transformação política da sociedade: em busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna (ZENAIDE, TOSI, MOURA et al , 2005, p. 23).

O que hoje se entende por educação em direitos humanos é resultado do desenvolvimento teórico-prático das iniciativas em educação popular, configurando-se como uma prática renovada em que estão mantidas suas bases de sustentação: os processos de democratização dos bens materiais e imateriais da sociedade, evidenciando a busca pela emancipação humana por meio da educação, com vistas à transformação desta mesma sociedade.

A continuidade entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da metade dos anos 80 e da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a *libertação* das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade [...] (ZENAIDE, TOSI, MOURA et al , 2005, p. 23).

É no lastro do tensionamento das forças democráticas contra o regime de supressão de direitos – especialmente os individuais – civis e políticos - que se fortalece o debate sobre educação em direitos humanos no Brasil.

Nos países latino-americanos, a educação em direitos humanos surgiu entre a década de setenta e oitenta nos processos de transição democrática, quando movimentos e entidades de direitos humanos lutaram contra os Estados autoritários devido aos longos anos de ditaduras militares (PESSOA, 2011, p.51).

Do ponto de vista da sistematização dessas ações que até então se desenvolviam em organizações da sociedade civil, foi possível no fim da década de 1980, quando os processos de redemocratização se intensificaram e as ações de educação em direitos humanos ganham maior volume e organicidade.

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. (BASOMBRÍO, 1992, p. 33 *apud* PESSOA, 2011, p.51).

Embora a educação popular possa assumir o papel de protoformas do que hoje se entende por educação em direitos humanos, não ocorre a simples transposição das práticas no decorrer dos anos. O cenário de nascimento e desenvolvimento da educação popular está situado na realidade dos regimes ditatoriais brasileiros, tendo por lócus privilegiado de ideação e atuação a sociedade civil organizada, que se punha contra o Estado à medida que este atuava como supressor de direitos.

À medida que a sociedade brasileira vivencia o processo de abertura política e o fim do estado de exceção, as práticas de educação popular, reconfigurando-se como educação em direitos humanos relacionam-se de maneira diferenciada com o aparato do Estado; pois “a partir da democratização, sobretudo na década de 90, o Estado passa a ser visto não mais como um inimigo, mas como um interlocutor dos movimentos sociais, com o qual se pode dialogar e colaborar” (ZENAIDE, TOSI, MOURA *et al.*, 2005, p. 24).

É na conjuntura da redemocratização que se situa uma maior intensificação da difusão das informações e de conteúdos e das práticas que correlacionam educação e direitos humanos, com maior sistematicidade e clareza, sobremaneira protagonizadas pelas organizações como entidades, sindicatos, centros de estudos e instituições educacionais (NOGUEIRA *et al.*, 2015).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 é considerada o marco legal que incorpora ao conjunto jurídico normativo brasileiro as pertinentes reivindicações das lutas sociais como direitos. A partir daí se aponta o início de um processo gradativo de construção de legislações que dão corpo por meio de políticas públicas, à garantia, especialmente, dos direitos sociais.

O reestabelecimento do Estado democrático e a promulgação da Constituição Cidadã dão início ao processo de desenvolvimento da EDH que desde a década de 1970 vinha sendo desenvolvida pelas organizações da sociedade civil, intelectuais, educadores e os movimentos sociais como educação popular.

A Constituição Federal promulgada em 1988, denominada informalmente como Constituição Cidadã, se revela como o diploma constitucional brasileiro mais afinado e melhor identificado com os propósitos declaratórios, reconhecendo uma plêiade de Direitos Humanos como essenciais e fundamentais, inserindo-os no ápice do ordenamento jurídico pátrio ao qual tudo o mais se subordina, principalmente as leis, enquanto regulamentadoras pela via das normas infraconstitucionais (BARUFFI, 2006, p. 47).

Após 1988 é possível observar o florescimento de legislações e o reconhecimento jurídico como processo de culminância das diversas forças progressistas protagonizadas pelos atores sociais que atuavam na luta pela ampliação dos direitos das populações.

A educação em Direitos Humanos tem, a partir da Constituição, uma série de referências, fundamentos e marcos jurídicos. Maria de Nazaré Tavares Zenaide apresenta como marcos da educação em Direitos Humanos os seguintes documentos: Lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor – 1989; ECA -1990; Parâmetros curriculares da educação – 1995; Lei de diretrizes e bases da educação nacional – 1996; Plano Nacional de Educação – 2001; Programa Nacional de Direitos Humanos 1-1996 e 2 – 2002; Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2003 e 2007 (PESSOA, 2011, p. 63).

De acordo com Pessoa (2011), a década de 1990 no caso brasileiro vai demarcar o surgimento de várias iniciativas atentas à deflagração da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995 - 2004). Vale frisar a criação da Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos, em 1994, e o I Congresso Brasileiro de Educação e Direitos Humanos, em 1997.

Em 1995 o governo brasileiro anuncia a intenção de elaborar o Plano Nacional de Direitos Humanos, apresentando-o de fato uma no após seu anúncio. Cinco anos depois, em 2002 é lançado o PNDH-II.

Decorridos mais de cinco anos do lançamento do PNDH-1, em 2002, também no Governo Fernando Henrique Cardoso, foi apresentada à sociedade a segunda versão do PNDH, trazendo temas, tratados até então como algo secundário. O PNDH-2, simultaneamente substitutivo e complementar do PNDH-1. Seu caráter é nitidamente mais pragmático do que aquele do primeiro. A primeira versão do programa se concentrava em metas e ações voltadas para as violações presentes no aparelho do Estado. Foi nessa segunda versão que o programa amplia suas propostas de ação para os direitos econômicos, sociais e culturais (PESSOA, 2011, p.75).

Na atualidade tem-se por referência o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH, e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, como as principais legislações nacionais em matéria de Direitos Humanos e EDH, sem contar

as inúmeras legislações específicas que se configuram como desdobramentos das primeiras.

A institucionalização dos direitos humanos no arcabouço jurídico brasileiro e a incorporação das demandas democráticas significaram o enfrentamento da repressão, forjando a possibilidade de construção de uma cultura de respeito e fortalecimento dos direitos individuais e coletivos.

Embora seja possível apontar relevante produção do ponto de vista legal em matérias de Direitos Humanos; quanto à EDH não se pode vislumbrar o mesmo cenário. A produção legal nesta matéria ainda é bastante tímida.

Quanto às normas nacionais que versam sobre Direitos Humanos, podemos dizer que são inúmeras [...]. Entretanto, a maioria toca apenas indiretamente questões relativas à Educação em Direitos Humanos, sendo poucas as disposições normativas que tratam especificamente da matéria (NOGUEIRA et al, 2015, p. 484).

Evidentemente que o aprofundamento do debate e a compreensão da relevância da EDH para o desenvolvimento da democracia e da cidadania na atualidade, são aspectos processuais que podem ser intensificados a depender do lugar ocupado pelos Direitos Humanos e pela EDH na sociedade brasileira.

Pode-se afirmar que as iniquidades econômicas, injustiças, discriminações e inúmeras violações de direitos de toda ordem vivenciadas cotidianamente no país denotam a extrema fragilidade de um discurso que não se efetiva na prática. Daí decorre a necessidade de fortalecer as possibilidades de dar concretude aos Direitos Humanos; tarefa que essencialmente passa pela EDH.

A discussão sobre a consolidação das democracias, o fortalecimento da cidadania e da participação popular nos rumos das sociedades não pode deixar de abordar a questão sobre os Direitos Humanos, e como elemento potencializador deste discurso; a questão da educação.

Priorizo a educação em direitos humanos como política pública, inserida dentro da educação superior; uma vez que é a este universo que se voltam minhas atenções. Como os documentos que hoje balizam as iniciativas públicas no tocante aos Direitos Humanos na sociedade brasileira têm contemplado a EDH e sua relação com a universidade e a formação universitária? Como e em que medida a política de educação em direitos humanos, instituída por meio de decretos, portaria e leis tem ganhado efetividade do cotidiano da formação inicial de professores?

Trabalhar os direitos humanos dentro dos estabelecimentos educacionais passa pela capacitação dos agentes destas instituições. É preciso que profissionais de educação recebam sólida formação sobre os Direitos Humanos, a fim de que possam trabalhar tais temáticas em suas práticas profissionais.

O Plano Mundial de Ação, produto do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, avança no entendimento que

A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação em direitos humanos contribui decisivamente para a realização desses direitos. A educação em direitos humanos tem como objetivo promover o entendimento comum de que as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam realidade em todas as comunidades e na sociedade como um todo. Nesse sentido, cada um contribui para a prevenção no longo prazo dos abusos de direitos humanos e dos conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável e para o aumento da participação das pessoas nos processos de tomada de decisões dentro dos sistemas democráticos (BRASIL, 2012, p. 03).

Diante desta perspectiva, a educação como direito garantidor de outros direitos tem sido considerada um dos estandartes para o fortalecimento dos direitos humanos, seja do ponto de vista da implementação de políticas públicas educacionais a partir da intervenção do estado como agente promovedor destes direitos em diálogo com a sociedade civil, seja como catalizadora que promova a mudança de atitudes, o compartilhamento de valores e princípios de respeito aos direitos humanos.

Refiro – me aqui ao papel estratégico da educação no fortalecimento dos direitos humanos, não como ideia, mas como a própria prática cotidiana dos nossos dias. A este respeito há um número considerável de documentos internacionais, tratados, pactos e programas resultantes de convenções e fóruns que tratam especificamente da educação em diálogo com os direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, a Declaração de Viena (1993), a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação sobre Direitos Humanos, são representativos da importância da educação na garantia e ampliação dos direitos do homem e da mulher em todo o mundo.

Em decorrência dos diversos tratados e acordos dos quais o Brasil é signatário, observa-se no cenário nacional o desenvolvimento de importantes legislações, aberturas de espaços de participação social, conferências e fóruns,

criação de secretarias e ministérios, fomentando profícuos espaços de formulações de políticas públicas sociais na esfera da Educação em Direitos Humanos - EDH.

Frutos da articulação do poder público com a sociedade civil - como resultado dos acordos pactuados pelo Brasil junto aos organismos internacionais atuantes em Direitos Humanos – o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, em suas três edições, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH compõem o arcabouço legal que direciona as ações do poder público na promoção, garantia, ampliação e defesa dos direitos de homens e mulheres na sociedade brasileira. É perceptível como em ambos os documentos, a educação é compreendida como ferramenta fundamental na consolidação dos Direitos Humanos.

[...] a universidade precisa assumir uma prática acadêmica em defesa, promoção e reparação dos direitos humanos, respondendo ao atual cenário de exclusão e desigualdade social, não apenas com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora da sociedade. O mundo acadêmico não é exclusivo à denúncia, mas também espaço de busca de novas formas de refletir, agir e dialogar internamente, externamente e coletivamente (VILLAR, 2011, p. 67).

A universidade tem ocupado lugar de destaque e de vanguarda na produção de novas tecnologias e práticas sociais que possam redimensionar a cultura de respeito aos Direitos Humanos.

[...] é necessário que a Universidade assuma suas funções de múltiplas formas de modo a reafirmar o seu comprometimento com as demandas sociais. Para tanto, é preciso oferecer uma formação que permita a realização de processos educativos coletivos, participativos e democráticos. No contexto de uma dinâmica de interação social e diálogos, com base em princípios éticos, no sentido do reconhecimento do outro, da inclusão e da igualdade, respeitando e valorizando as diferenças, desta forma, efetiva-se uma educação em direitos humanos (VILLAR, 2011, p. 66).

A partir da análise do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH III, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos busco antever como a EDH deve se fazer presente no cotidiano das instituições de educação formal, especialmente na educação superior.

4.2.1 O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH III

Instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009, sendo atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de Maio de 2010, o Programa Nacional de Direitos Humanos, em sua terceira versão, objetiva aprofundar as políticas públicas já existentes em Direitos Humanos no cenário brasileiro, avançando em diversas frentes.

São marcos importantes que se acentuam na trajetória de revisão e instituição do PNDH-III; a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, as conferências nacionais temáticas, e os documentos e tratados internacionais, sobretudo os produzidos pela Organização das Nações Unidas-ONU, e Organização dos Estados Americanos-OEA (BRASIL, 2010).

O documento se propõe aprofundar as ações governamentais direcionadas aos Direitos Humanos, solidificando as instituições e incorporando-as à estrutura administrativa do Estado, como a criação das secretarias especiais da promoção à igualdade racial, de políticas para mulheres, e de direitos humanos. É possível apontar que a instituição do PNDH-III fez-se num processo de culminância de diversos avanços das políticas públicas sociais direcionadas aos Direitos Humanos.

É destaque dentro do PNDH-III os esforços empreendidos entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e o Ministério da Educação no sentido de “priorizar no próximo decênio o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, eixo mais estratégico para transformar o Brasil num país onde, de fato, todos assimilem os sentimentos de solidariedade e respeito à pessoa humana” (BRASIL, 2010, p. 12).

Organizado em cinco eixos orientadores - quais sejam: Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil; Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos; Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos; Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade, o PNDH-III elenca objetivos estratégicos para cada eixo, indicando ações programáticas para cada um deles, e os responsáveis pelas ações, além de parceiros e recomendações.

Atenta ao Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, compreendo que este é um documento referencial para as ações institucionais no campo da educação em direitos humanos, e para a formulação de políticas públicas que efetivem a educação em direitos humanos como direito, e como ferramenta essencial ao exercício da cidadania.

A educação e a cultura em direitos humanos são abordadas pelo documento como possibilidade para a construção de um pensamento coletivo que exerça a solidariedade, o respeito às diferenças. São compreendidas como “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade” (BRASIL, 2010, p. 185).

O PNDH-III corrobora a reflexão sobre o duplo sentido estratégico da educação em direitos humanos. Para além de compor o direito à educação, é ferramenta que extrapola o próprio direito à educação permanente, alcançando a capacidade de ser, ela própria, o vetor de garantia, proteção, defesa e ampliação de outros tantos direitos humanos. Tal capacidade se efetiva em cinco dimensões.

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2010, p. 185).

Neste intento, no Eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos propõe como Objetivo Estratégico I a Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) - temática que será abordada ainda nesta pesquisa – por meio de ações programáticas que incluem o desenvolvimento de ações que promovam a implantação do PNEDH, a criação de mecanismos de monitoramento, avaliação e atualização do plano; o fomento e apoio à elaboração dos planos municipais e estaduais de educação em direitos humanos; o apoio técnico e financeiro às iniciativas de educação em direitos humanos de acordo com o PNEDH; e o incentivo à criação dos Comitês de Educação em Direitos Humanos nos estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2010).

O segundo objetivo estratégico do plano diz respeito à Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos. Dividido em nove ações programáticas, objetiva ampliar os mecanismos de produção de materiais em direitos humanos incentivando a criação do programa nacional de formação em educação em direitos humanos; estimular a presença dos Direitos Humanos nos editais de seleção das obras didáticas dos sistemas de ensino; estabelecer critérios e indicadores para avaliação de publicações na temática da EDH; motivar ações de educação em direitos humanos através de premiação anual de projetos nesta área; garantir da continuidade da “Mostra Cinema e Direitos Humanos na América do Sul” e da “Semana Direitos Humanos”; consolidar a revista “Direitos Humanos”; produzir recursos pedagógicos e didáticos especializado e aquisição de materiais em EDH; promover a publicação de materiais pedagógicos e didáticos para a EDH para as pessoas com deficiência, incentivar o uso da Língua Brasileira de Sinais; e fomentar o acesso de estudantes, professores e demais profissionais da educação às tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2010).

Dando prosseguimento, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH em sua Diretriz 19 trata do Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, dividida em três objetivos.

Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras é o primeiro objetivo estratégico, que prevê como ação programática

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010, p. 191).

É bastante claro que os documentos que balizam hoje o debate nacional sobre educação em direitos humanos, trazem de forma peremptória a necessidade da inclusão de tais temas transversais na formação dos alunos da educação básica e da educação superior, em especial dos cursos de graduação, seja por meio do ensino, pesquisa, extensão, abertura de programas de pós-graduação.

b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas (BRASIL, 2010, p. 191).

O segundo objetivo estratégico debate sobre a Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES), propondo cinco ações estratégicas que em articulação alcancem tal inclusão objetivo.

- a) Propor a inclusão da temática da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação;
- b) Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior;
- c) c) Elaborar relatórios sobre a inclusão da temática dos Direitos Humanos no ensino superior [...];
- d) Fomentar a realização de estudos, pesquisas e a implementação de projetos de extensão sobre o período do regime 1964-1985, bem como apoiar a produção de material didático, a organização de acervos históricos e a criação de centros de referências;
- e) Incentivar a realização de estudos, pesquisas e produção bibliográfica sobre a história e a presença das populações tradicionais (BRASIL, 2010, p.194).

Elencando ações de inclusão e desenvolvimento da educação em direitos humanos no ensino superior, como atividades sistematizadas e programáticas, componente permanente nas áreas do Ensino, da Pesquisa e da Extensão nas IES, o documento avança almejando a produção do panorama nacional sobre a inserção e o desenvolvimento da educação em direitos humanos, considerando pertinentes às informações quanto à inserção da temática sobre Direitos Humanos nas instituições de ensino superior, dentre outras formas, através da transversalização dos direitos humanos nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e da oferta direta de disciplinas em Direitos Humanos nas IES.V

Não diretamente, mas essencialmente relacionado ao debate que aqui proponho, o PNDH III estabelece como primeiro objetivo estratégico da Diretriz 19, a Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.

Como primeira ação programática almejando tal objetivo tem-se o estabelecimento em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, de diretrizes curriculares que contemplem a inclusão da educação em Direitos Humanos “promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero,

orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2010, p.193).

O estabelecimento da inserção destes conteúdos nas diretrizes curriculares para educação básica enseja o entendimento que a inclusão das temáticas sobre os Direitos Humanos na formação inicial para a docência se faz necessária sob um duplo ponto de vista; não somente como fundamental para a formação de cidadãos criticamente ativos na luta pela defesa e ampliação de seus direitos; mas também possibilita que estes estejam aptos sob o aspecto teórico-metodológico a operacionalizar em suas práticas docentes a inserção destes conteúdos, e do ponto de vista ético-político incorporem os Direitos Humanos em sua práxis social, considerando que a educação em direitos humanos não se restringe, pelo contrário, extrapola, em muito, a mera apreensão dos conhecimentos específicos deste campo.

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Acrescente-se, ainda, que deve abranger, igualmente, educadores e educandos, como sempre afirmou Paulo Freire (BENEVIDES, 2007, p. 01).

O terceiro e último objetivo estratégico que visa o Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos, sugere como ações programáticas o incentivo ao desenvolvimento de cursos de graduação, de formação continuada e de pós-graduação em EDH; o fomento aos núcleos de pesquisa em EDH nas instituições de educação superior e escolas públicas e privadas; o apoio das agências de fomento para a criação de Direitos Humanos como campo de conhecimento, e a implementação de programas de apoio à extensão universitária em EDH (BRASIL, 2010).

O PNDH-III aponta na Diretriz 18, a “Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos”, tendo como primeiro objetivo estratégico a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. O programa nacional prossegue indicando como segundo objetivo estratégico a “Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos” objetivando a implementação do PNEDH.

Partindo do que indica o Programa Nacional de Direitos Humanos III, quanto à Educação em Direitos Humanos, passo agora a analisar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH compreendendo sua relevância no quadro jurídico-legal que demarcam as políticas públicas de EDH no país.

4.2.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH

Especialmente atentos ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEHDH, no tocante à educação superior, abordo a análise de seus conteúdos. O PNEHDH ratifica o compromisso assumido pelo Estado brasileiro com os princípios da democracia, da paz e da tolerância, do respeito e do pluralismo que norteiam os Direitos Humanos.

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural (BRASIL, 2008, p.37).

Assim as Instituições de Ensino Superior – IES são vistas como estratégicas na ampliação do debate e da construção de novas tecnologias sociais, na proposição de políticas públicas e iniciativas institucionais que fortaleçam os direitos humanos.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2008, p. 38).

Torna-se claro que cabendo ao ensino superior à formação de homens e mulheres exercedores de sua cidadania, hábeis ao respeito às diferenças, tolerantes e democráticos, participantes ativos das sociedades em que vivem, é preciso que as instituições de ensino superior possam desenvolver seu potencial transformador e criativo na execução dessas ações de promoção e defesa dos direitos humanos.

a contribuição da Universidade na formação em Direitos Humanos' é decisiva quando ela exerce seu papel na construção da cidadania democrática e se coloca à disposição dos processos participativos (ZENAIDE, TOSI, MOURA *et al.*, 2005, p. 10).

Os cursos de licenciatura tem papel relevante na tarefa de democratizar o acesso ao conhecimento sobre os direitos humanos; visto que exercem um duplo papel neste cenário. Tanto formam cidadão para exercerem sua cidadania tendo conhecimento dos seus direitos, como novos profissionais que multiplicarão seus conhecimentos, que terão como tarefa profissional mediar a relação dos alunos com o conhecimento.

É primordial que o professor tenha uma formação alicerçada nos valores de igualdade, respeito à diferença, democracia, diversidade, pluralismo. Assim o PNEDH (2008, p. 38) prevê “a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH”.

O documento segue apontando estratégias de inclusão destas temáticas no cotidiano dos cursos superiores oferecidos

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 (BRASIL, 2008, p. 38).

A contribuição da educação superior ao fortalecimento da educação em direitos humanos na sociedade brasileira, de acordo com o documento, rege-se pelos princípios da autonomia e da criatividade que guiam a natureza das universidades, estando intimamente relacionada aos princípios republicanos e democráticos, tendo por objetivo a produção dos conhecimentos. As instituições de ensino superior devem guiar-se pelos princípios da liberdade, igualdade e da justiça na produção dos conhecimentos e na democratização do acesso às produções sociais pelos grupos sociais historicamente vulnerabilizados e marginalizados dos espaços de produção do conhecimento.

Pressupõe que as universidades são essenciais para a educação em direitos humanos, assumindo o compromisso com a construção da cultura de respeito aos direitos humanos, à diversidade e ao pluralismo de ideias, não somente regendo-se pelos princípios de respeito a esses direitos, mas atuando na formação de agentes sociais que multipliquem os valores balizadores da educação em direitos humanos.

São propostas assim 21 ações programáticas que buscam dar conta de forjar a participação das Instituições de Ensino Superior – IES na efetivação da educação em direitos humanos, abordando diversos aspectos inseridos na esfera da pesquisa, do planejamento e gestão, e operacionalização de políticas específicas em direitos humanos inseridas nos mais diferentes espaços de ensino, pesquisa e extensão etc.

De acordo com o PNEDH, a educação em direitos humanos deve ser incluída nas diretrizes curriculares nas áreas de conhecimento, fomentar e apoiar iniciativas de educação em direitos humanos por meio de editais de financiamento, promover pesquisas e a criação de linhas editoriais para a produção de livros e periódicos nesta área, apoiar e desenvolver formação na área da educação em direitos humanos para gestores, docentes e técnico-administrativos pertencentes ao quadro de servidores das IES, fomentar a produção da educação em direitos humanos nas linguagens artístico-culturais dentre outras expressões possíveis para a incorporação real da educação em direitos humanos ao universo do ensino superior e de suas instituições.

[...] se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que se supões colaborar na construção de sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação dos professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade uma urgência (CANDAUI et al, 2013, p. 59).

O ‘Objetivo Estratégico II, que trata sobre a “Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES)” e o Objetivo Estratégico III que aborda o “Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos” o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, trazem respectivamente (BRASIL, 2010, p.191-197),

Ações Programáticas II:

- a) Propor a inclusão da temática da educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.
- b) Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior.

Ações Programáticas III:

- a) Incentivar o desenvolvimento de cursos de graduação, de formação continuada e programas de pós-graduação em Direitos Humanos.

[...]

- c) Implementar programas e ações de fomento à extensão universitária em Direitos Humanos, para promoção e defesa dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da cultura e educação em Direitos Humanos.

A educação superior é compreendida estratégica no fortalecimento dos direitos humanos e dos processos educativos que garantem a promoção desses direitos. Vale destacar então que a educação não só é espaço formativo da construção de valores e princípios alicerçados nos direitos humanos, como ela própria em seus processos de construção do conhecimento garante o respeito aos direitos do homem e da mulher.

As escolas e universidades são também palco de vivências de direitos; não só espaço de garantia de educação em direitos humanos, mas também como garantia de que vivenciemos os direitos humanos na educação. A educação pode contribuir enormemente para o diálogo sobre a construção, ampliação e fortalecimentos dos direitos, uma vez que cotidianamente seus atores – educadores, professores e alunos - são expostos a situações que refletem as diferenças e as condições de iniquidade que rebatem fortemente no espaço das instituições de ensino.

Quilombolas, indígenas, homens e mulheres em suas relações sociais, exercendo distintamente suas sexualidade e identidades sexuais que adequam-se ou não à heteronormatividade, pessoas com deficiência, diferenças regionais, orientações religiosas são elementos que compõem o dia a dia das escolas e das salas de aula desde o ensino básico ao superior.

A propósito da Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; do Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009 que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, da Resolução CD/FNDE nº 15, de 8 de abril de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos; da Lei nº 11.645 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; do Decreto nº 6.571/2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, dentre muitas outras legislações que normatizam a inclusão e o reconhecimento de direitos à educação dentro do sistema de ensino,

parece pertinente compreender como se dá a formação dos profissionais que operacionalizarão estas políticas públicas.

Profissionais de educação deparam-se, inseridos nos sistemas de educação pública, com uma realidade de diversas legislações sociais direcionadas assertivamente às suas práticas em sala de aula, exigindo-lhe capacitação técnica, didática e pedagógica adequada à operacionalização de metodologias que atendam às normativas, orientações, resoluções e demais documentos que, em acordo com documentos nacionais e internacionais de referência em educação em direitos humanos, buscam incluir os direitos humanos na educação, a partir de diversificados processos educativos.

Espera-se que estes tenham vivenciado momentos de formação inicial e continuada, a fim de estarem subsidiados a inaugurar em suas práticas profissionais processos educativos condizentes com a promoção à educação em direitos humanos. Então como e em que medida a educação em direitos humanos tem sido forjada em ações institucionais nas universidades? Como as instituições de ensino superior tem dado organicidade à educação em direitos humanos dentro das estruturas que fundamentam o ensino superior – ensino, pesquisa e extensão? Como as universidades têm se posicionado frente ao chamamento da educação superior como vanguarda, para fortalecimento e ampliação da educação em direitos humanos?

Embora pareça estranho ser necessário formular políticas públicas estratégicas que envolvam a educação em Direitos Humanos às práticas educativas na educação formal, visto que, educação em Direitos Humanos é condição intrínseca, visceral, estrutural à própria educação para a vida social e para a cidadania; as políticas públicas são essenciais para fomentar as discussões e apontar formas criativas de resgatar as temáticas sobre Direitos Humanos, no cotidiano das escolas e universidades.

Fernandes e Paludeto (2010, p. 247), compreendem que “a educação voltada para os Direitos Humanos ainda não faz parte da prática, nem do currículo da escola como deveria” e seguem propondo “não só a revisão curricular, mas a formação docente que inclua em seu programa os Direitos Humanos [...]”.

Não se pode negligenciar que a inclusão dos Direitos Humanos no cotidiano das universidades é condição fundamental no fortalecimento desses direitos. É necessário que os agentes educadores apropriem-se das discussões

sobre os Direitos Humanos, em suas formações, para que, empoderados do debate, possam levar tais reflexões às suas práticas pedagógicas.

Ainda na análise do PNEDH, o referido documento traz a discussão sobre a importância da inserção das temáticas dos Direitos Humanos na Educação Básica.

a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática;

b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas;

[...]

h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Muito embora o bojo deste estudo esteja relacionado ao ensino superior, nossa análise não se pode furtar a considerar que o êxito na inserção dos Direitos Humanos nas escolas passa também pela formação inicial de professores, desenvolvimento de novas tecnologias sociais, realização de pesquisas, fomento a novas práticas didático-pedagógicas específicas, ou seja; a inclusão dos Direitos Humanos na Educação Básica não pode prescindir da análise sobre a universidade.

O documento do PNEDH propõe que o professor insira a educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares; integre esta educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; estimule os professores e colegas à reflexão e discussão do mesmo; desenvolva uma pedagogia participativa; torne a educação em Direitos Humanos um elemento relevante aos alunos, em todos os níveis; fomente a discussão de temas como gênero e identidade, raça e etnia, orientação sexual e religião, entre outras, apoie a formação de grêmios e conselhos escolares (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 245)

Pressupor a competência docente para a inclusão dos Direitos Humanos em suas práticas pedagógicas na educação básica é sugerir que estes profissionais passaram por processos de formação em Direitos Humanos. Neste sentido, a formação docente inicial e continuada é amplamente debatida como peça primordial na política de educação em direitos humanos, uma vez que estes agentes se tornam multiplicadores de valores e princípios dos direitos de homens e mulheres repetidamente em seus cotidianos e espaços de trabalho.

Desse modo o PNEDH, juntamente com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e os Planos Nacionais de Educação – sem excluir

as demais legislações – objetiva assegurar o direito à educação pública e de qualidade para todas as pessoas, como “direito humano essencial” (BRASIL, 2007, p. 11).

Contudo o PNEDH avança na proposição à medida que, além de ratificar a educação como direito de todos, sugere o desenvolvimento de diversas ações programáticas divididas em eixos e objetivos estratégicos que buscam dar conta de desenvolver a educação em direitos humanos como ação primordial à defesa e proteção dos direitos humanos.

Há muito tempo se fazia necessário um documento que contemplasse políticas e ações voltadas para a educação em direitos humanos. O PNEDH foi um marco significativo uma vez que traz diretrizes que mostram de que forma a sociedade civil, as organizações governamentais e não-governamentais, universidades e escolas, mídia e instituições de justiça e segurança podem colaborar para construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (PESSOA, 2011, p.87).

Com isso remeto-me à reflexão que a educação além de ser um direito, é um direito que dá acesso a outros direitos por meio dos processos de construção dos conhecimentos e assimilação dos saberes específicos dos direitos humanos historicamente acumulados, fornecendo os esclarecimentos e a difusão de informações fundamentais ao exercício da cidadania.

O PNEDH corrobora a opção do Estado brasileiro em fortalecer os Direitos Humanos, reafirmando o compromisso do poder público com a democracia, a tolerância e a paz, objetivando o aprofundamento da cidadania e da justiça social, conforme aponta do documento. Configura-se como um instrumento orientador de políticas públicas que objetivam a efetivação dos direitos ali preconizados, solidificando as intencionalidades em ferramentais legais que assegurem maior concretude à efetivação.

Fruto de amplas discussões entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, juntamente com a participação da sociedade civil organizadas em movimentos sociais, plano traz em cinco grandes eixos com princípios, diretrizes, objetivos e ações programáticas com vistas a garantir que os direitos humanos sejam amplamente disseminados em toda a sociedade brasileira no âmbito das instituições e da sociedade civil. Educação básica, Educação superior, Educação não formal, Educação dos profissionais de justiça e segurança, e Educação e mídia, são pontos abordados neste documento. Todos os eixos trazem ações que devem

efetivar a educação em direitos humanos nos diversos espaços sociais, formais e não formais de educação e demais políticas públicas.

4.2.3 Diretrizes nacionais para educação em direitos humanos

A Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH que devem ser observadas pelos sistemas nacionais de ensino e suas instituições, compreendendo-a como um eixo fundamental para a efetivação do direito à educação, traduzindo-se no uso de perspectivas, ideais e processos educativos fundados na promoção, proteção, defesa e aplicação dos Direitos Humanos.

Os processos de debate e construção de propostas se deram inicialmente com reuniões entre a comissão do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Interinstitucional composta pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Na elaboração das diretrizes foi aberto espaço para audiência e consultas públicas nas páginas eletrônicas do Ministério da Educação – MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Secretaria de Direitos Humanos – SDH; onde as mais variadas instituições puderam contribuir com sugestões (BRASIL, 2013).

Foram necessárias mais duas reuniões técnicas onde especialistas puderam contribuir para a elaboração do Parecer Nº 08/2012 CNE/CP que antecedeu e colaborou para a aprovação da Resolução Nº 1/2012 que estabelece as DNEDH, buscando abarcar as diferentes realidades vivenciadas no universo da educação nas instituições de ensino no país, condensando os anseios dos atores sociais e da comunidade educacional quanto à EDH e trajetórias possíveis para sua efetivação.

As DNEDH indicam caminhos teóricos e metodológicos possíveis para a inauguração da EDH nos sistemas de ensino e suas instituições, apontando trajetórias adaptáveis às heterogêneas realidades vivenciadas no cotidiano das

escolas e dos processos educativos. Portanto não determinam modelos ou “[...] uma fórmula acabada para eliminar as dificuldades da efetivação da EDH. Trazem parâmetros que esclareceram como se deve proceder, permitindo que os trabalhadores em educação, a comunidade escolar e os gestores ficassem livres para adequar as propostas às suas realidades” (BRASIL, 2013, p. 42).

Norteadas pela concepção de educação voltada para a mudança e a transformação social, as DNEHD contribuem para a formulação de um novo sujeito que repensa sua condição e possibilidades no mundo e na sociedade em que vive; conhecendo formas de inserção livres da exploração, das iniquidades, discriminações e preconceitos de toda ordem. Essa forma nova de reposicionar-se no mundo é conquista dos processos de educação em direitos humanos, é o reconhecimento crítico dos sujeitos autorreconhecidos como sujeitos ativos e de direitos.

Portanto, empoderados de valores humanísticos baseados no reconhecimento da dignidade humana e da igualdade, os sujeitos críticos podem ressignificar suas trajetórias. De acordo com o Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013, p. 42) “O empoderamento será a chave-mestra da análise metodológica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”.

Entendendo empoderamento como um processo que constrói condições de acesso aos bens produzidos pela sociedade. Ter acesso aos bens produzidos coletivamente passa pela transformação do modo e do meio em que se vive; essa transformação depende da adoção de uma visão crítica e ativa do mundo, onde os sujeitos tenham reconhecidos por eles e pelos outros seus direitos e deveres.

Assim o empoderamento pode ser compreendido como o exercício profundo e integral da cidadania. No exercício dos direitos e dos deveres, e na participação social crítica e reflexiva, e no reconhecimento do outro como de igual direitos e deveres; é possível desenvolver condições favoráveis ao empoderamento dos sujeitos.

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

e investidores financeiros, principalmente (SACAVINO, 1998 *apud* MORGADO, 2001 *apud* BRASIL, 2013, p. 42).

Então, a EDH objetiva contribuir para o empoderamento, para a construção de um sujeito ativo, crítico e reflexivo que se compreenda como sujeito de direito e de deveres, atuante no meio em que vive buscando transformá-lo, livre de toda forma de preconceito, discriminação, violência e desigualdades. Um sujeito que reconheça, respeite e comungue dos valores dos Direitos Humanos.

As diretrizes, neste sentido, buscam apontar trilhas teórico-metodológicas que auxiliem a efetivação da EDH dentro dos sistemas de ensino e no cotidiano das instituições e das suas rotinas, guiando-se pelos princípios da 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 (BRASIL, 2013).

Compreendendo os Direitos Humanos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos ambientais, culturais coletivos, individuais, transindividuais ou difusos; referindo-se ao reconhecimento da dignidade humana, as DNEDH estabelecem que cabem aos sistemas de ensino e suas instituições à efetivação e adoção da EDH, em todos os processos educativos.

Adotando como perspectiva a EDH como processo complexo e sistemático, pluridimensional, refletindo diretamente na formação dos sujeitos de direitos, as DNEDH preconizam que

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2013).

Tais dimensões correlacionam-se ao objetivo central da EDH que é formar sujeitos para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania, onde a

linguagem dos Direitos Humanos possa ser adotada nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que compõem o cotidiano da vida das pessoas.

As DNEDH no intuito de alcançar os objetivos da Educação em Direitos Humanos apontam percursos teórico-metodológicos que podem ser adotados no universo das instituições de ensino, na organização dos currículos, na opção pelos materiais didáticos; inclusive sendo contemplada transversalmente na formulação dos documentos norteadores das instituições de ensino e de seus cursos, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDI, nos Programas Pedagógicos dos Cursos das Instituições de Ensino Superior - IES, e demais processos que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2012).

Neste ponto, chamo atenção para a participação das IES como instituições importantes na efetivação da Educação em Direitos Humanos, podendo contribuir neste sentido, na adoção de posturas que corroborem o respeito e a construção de uma cultura de valorização dos Direitos Humanos; contemplando a EDH como conteúdo transversal na formulação dos documentos institucionais e balizadores dos cursos de nível superior oferecidos pelas IES.

Aprofundando neste quesito, as DNEDH seguem fortalecendo o papel das IES como vanguarda na produção de conhecimentos e de novas tecnologias sociais; à medida que indica a importância da EDH na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, inclusive de forma obrigatória (BRASIL, 2012).

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.

Segundo as DNEDH, os conteúdos específicos e metodologias da Educação em Direitos Humanos poderão ser trabalhados pelas instituições de educação básica e educação superior por meio da transversalidade, onde as temáticas podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, articulada aos demais conteúdos presentes no currículos dos cursos; pela inclusão dos conteúdos no programa didático de uma disciplina já contemplada no currículo; ou de forma mista onde as temáticas específicas da Educação em Direitos Humanos possa ser abrangida tanto de forma transversal, dialogando com demais conteúdos; como sendo incluída como um conteúdo específico.

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
 - II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
 - III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
- Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional (Art. 7º, BRASIL, 2013).

Observa-se que as DNEDH apontam para a inserção da EDH não somente nos currículos dos cursos oferecidos pelos estabelecimentos de ensino; mas que o conteúdo da EDH dialogue com os valores, os princípios e as diretrizes que orientam o desenvolvimento das próprias instituições.

As DNEDH optam por ratificar a necessidade da inclusão destes conhecimentos à formação dos cidadãos, do nível de ensino básico ao mais avançado, quando manifestam a compreensão que os conteúdos da EDH devem estar contemplados obrigatoriamente na formação inicial dos cursos de formação dos profissionais de educação, e chama a atenção para que estes conteúdos sejam trabalhados tanto nos processos de ensino, pesquisa e extensão das IES.

Corroborando os documentos que lhes antecederam, as DNEDH fortalecem o discurso de valorização da cultura de respeito dos Direitos Humanos ao passo que se concretiza como política pública de educação. Visando a operacionalização da transversalidade e intersetorialidade da política pública de EDH, as DNEDH apontam para o desafio da efetivação.

Vale agora observar, mediatizados pela investigação feita in loco, como os processos de educação em direitos humanos têm se forjado nos cursos de licenciatura de uma IES, e se as políticas públicas de educação em direitos humanos têm se travestido em realidade nas experiências da educação superior.

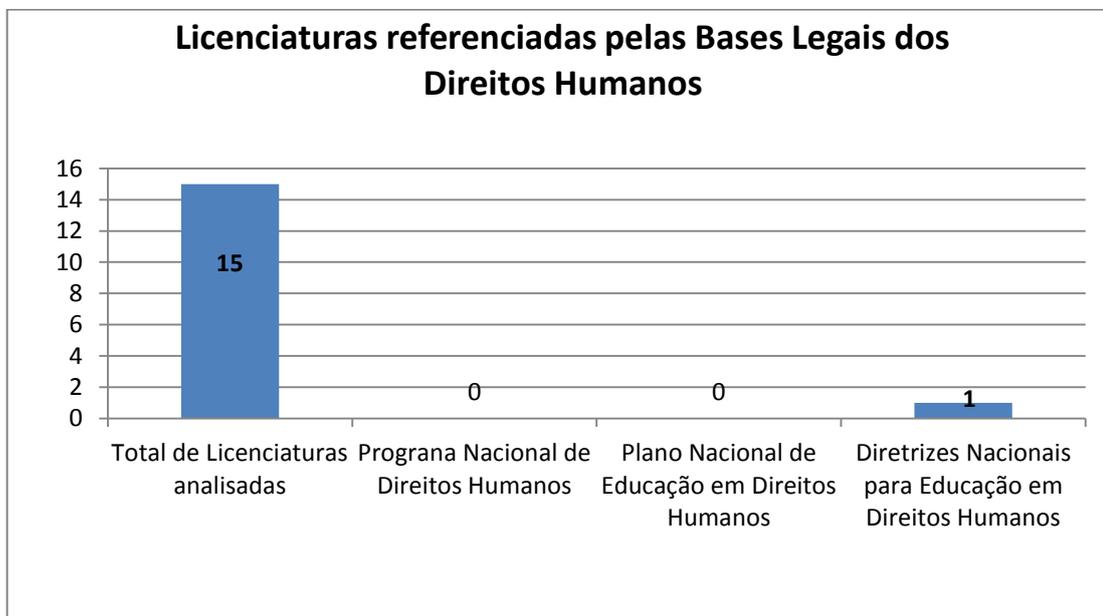
5 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFCE: ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 QUANTO ÀS BASES LEGAIS

Retomando os dados coletados e as impressões adquiridas quando da análise das informações, passo agora a apresentar os elementos mais pertinentes aos objetivos desta pesquisa, considerando a Educação em Direitos Humanos e sua relação com os PPCs das licenciaturas observadas como norte.

Como resultado da coleta de dados quanto às Bases Legais, observei que dos quinze PPCs, o projeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Acaraú utilizou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Os demais cursos não apresentaram citações às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao PNEDH ou ao PNDH; seja nas Bases Legais ou em demais seções dos projetos.

Gráfico 10 – Distribuição das licenciaturas segundo as bases legais dos direitos humanos

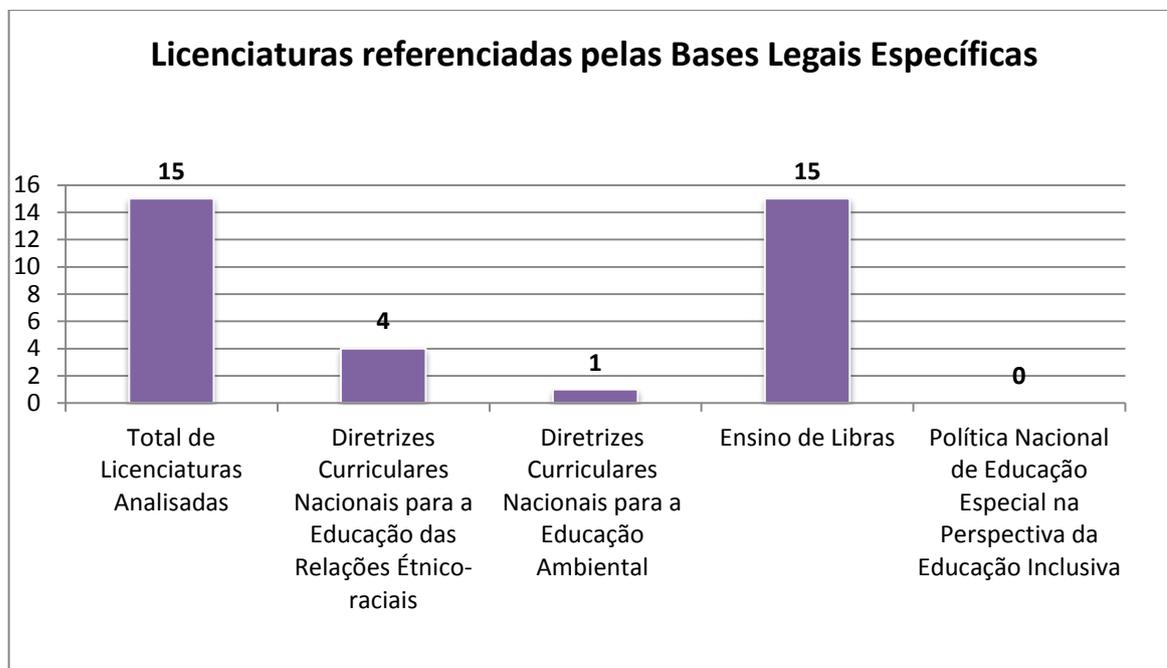


Fonte: Elaborado pela autora.

Os demais cursos continuam em suas Bases Legais legislações amplas como, por exemplo, Lei nº 9.394/96 – LDB, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, o Parecer CNE/CES nº 67/ 2003, que dispõe

sobre o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação, dentre outras legislações não diretamente relacionadas às temáticas investigadas.

Gráfico 11 – Licenciaturas referenciadas pelas bases legais específicas



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às demais legislações específicas - observei um número maior de citações dos PPCs. Das quinze licenciaturas, quatro (04) fazem referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma (01) menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, quinze (15) citam o Decreto nº 5.626, que regulamenta o Ensino de Libras, e nenhuma se referencia na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

5.2 QUANTO AO PERFIL DO EGRESSO

Quanto às análises empreendidas no Perfil do Egresso, obedecendo ao critério de constância dos termos, foi possível observar que dos quinze (15) PPCs analisados, em nenhum constava os termo-chave “*Direitos Humanos/Educação em Direitos Humanos*”, em dois (02) projetos foi possível observar a citação do termo “*Cidadania*”; em cinco (05) cita-se o “*Reconhecimento da diferença*”; dois (02)

trabalham o termo “*Dignidade Humana/Valor Humano*” e o “*Direito à vida*”; sete (07) mencionam o “*Respeito a diversidade étnica-cultural*”; cinco (05) citam “*Justiça social e igualdade*”; quatro (04) citam “*Inclusão social e acessibilidade*” e “*Sustentabilidade e Respeito ao Meio ambiente*”; um (01) menciona “*Participação social*”.

Gráfico 12 – Disposição das licenciaturas de acordo com o perfil do egresso



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que não tenha havido menção ao termo “Direitos Humanos” ou “Educação em Direitos Humanos” nos quinze PPCs estudados, é possível indicar que há uma constante presença dos termos-chaves definidos metodologicamente como indicativos de um conteúdo comprometido com os Direitos Humanos.

A maior parte dos termos-chaves se faz presente nas propostas pedagógicas dos cursos investigados, apontando – deliberadamente ou não – para um posicionamento ético em consonância com o respeito à dignidade humana, o comprometimento com uma sociedade democrática, o reconhecimento à diferença e à diversidade, a construção da cidadania e a ampliação da justiça e da inclusão social.

Dentre os vários aspectos do Perfil do egresso dos diversos PPCs analisados, a recorrência de alguns elementos chama a atenção. Cidadania, Democracia, Respeito à diversidade, dignidade humana são amplamente utilizados na formação do perfil desejado para os alunos egressos das Licenciaturas.

Buscando maior aprofundamento nesta reflexão, e como forma de aproximação aos discursos assumidos nos documentos analisados, opto por clarificar tais dados apresentando-os qualitativamente, pretendendo compreender em que medida a educação em direitos humanos compõe a formação inicial de professores. Tais saberes estão contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura? É possível pensar em efetividade da política pública de educação em direitos humanos no ensino superior a partir dos documentos dos cursos?

Tais trechos pertencem aos PPCs pesquisados e trazem linguagens diversas considerando a multiplicidade de particularidades entre eles. Dos documentos analisados, observei que se espera que o aluno egresso seja capaz de:

Orientar sua prática pedagógica em valores humanos, éticos e morais desprovidos de qualquer tipo de preconceito; (...) orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática (...) comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didática (IFCE, 2012, p.12).

Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, o respeito, à diversidade étnica e cultural e a cultura corporal; Ser comprometido com a ética, com a ampliação das possibilidades de Educação e com a construção de uma Escola de qualidade, capaz de tornar menos distante o sonho de uma sociedade justa e igualitária (IFCE, 2011, p.09).

Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos, alinhados com a democracia, o respeito, à diversidade étnica e cultural e a biodiversidade (IFCE, 2013, p.19).

Reconhecer seu papel social enquanto educador na construção de uma sociedade mais justa e democrática; ser comprometido com a ética, com a ampliação das possibilidades de educação e com a construção de uma escola de qualidade, capaz de tornar mais próximo o sonho de uma sociedade justa e igualitária; conhecer, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir dos educandos, respeitando sua diversidade cultural e étnico-racial, além de interpretar os interesses e necessidades da comunidade onde a escola está inserida (IFCE, 2013, p. 19).

Há a expectativa que o aluno pautar sua atuação “[...] por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, diálogo e solidariedade” (IFCE, 2013, p. 25). E que apresente formação profissional

[...] nas dimensões técnicas, culturais, epistemológicas e humanas; a promover ações para que haja efetiva inclusão social tão necessária à primazia do respeito à diversidade cultural. O que se pretende é formar um profissional competente, criativo, crítico, que domine os aspectos filosóficos, históricos, culturais, políticos, sociais, psicológicos e metodológicos, que se relacionam com o trabalho do professor, com a gestão da escola, com a educação de jovens cidadãos brasileiros e com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (IFCE, 2012, p. 16).

A partir da proposta pedagógica e dos processos de ensino e aprendizado inaugurados durante todo o percurso formativo dos alunos nas licenciaturas analisadas, deseja-se que o aluno egresso tenha as condições necessárias para

Atuar socialmente, por meio de uma formação teórico-pedagógica, para que possa propiciar mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade mais crítica, justa e humana;

Orientar o profissional sobre a inclusão e formas de trabalho em sala de aula das temáticas da "História e Cultura Afro-Brasileira" e da Cultura indígena, a partir da compreensão das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tem merecido amplo destaque em escolas e cursos de formação de professores. Estimular a inclusão de alunos com deficiência a fim de participarem proativamente de uma vida profissional a partir de uma democratização do conhecimento;

Compreender e discutir questões que envolvem o meio ambiente, a cultura indígena e afro-brasileira;

Estimular a inclusão e capacitação de alunos da educação básica com necessidades especiais (deficientes visuais, auditivos e outros) a participar proativamente de uma vida profissional atuante a partir de uma democratização do conhecimento;

Discutir inclusão, comunidades em situação de vulnerabilidade, povos indígenas e comunidades tradicionais, bem como incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira [...] Ensinar exige a rejeição de qualquer forma de discriminação – o docente deve combater, em sua prática diária, todo e qualquer tipo de discriminação, seja de conteúdo, de raça, gênero, etc." (IFCE, 2015, p. 22).

Observei que são mobilizados elementos que se relacionam à educação em direitos humanos como saberes primordiais à construção desses conhecimentos na prática profissional dos egressos. Os PPCs compreendem que a ação do professores involucra a complexidade das relações humanas, e contribui diretamente para a transformação social à medida que enseja a construção da cidadania.

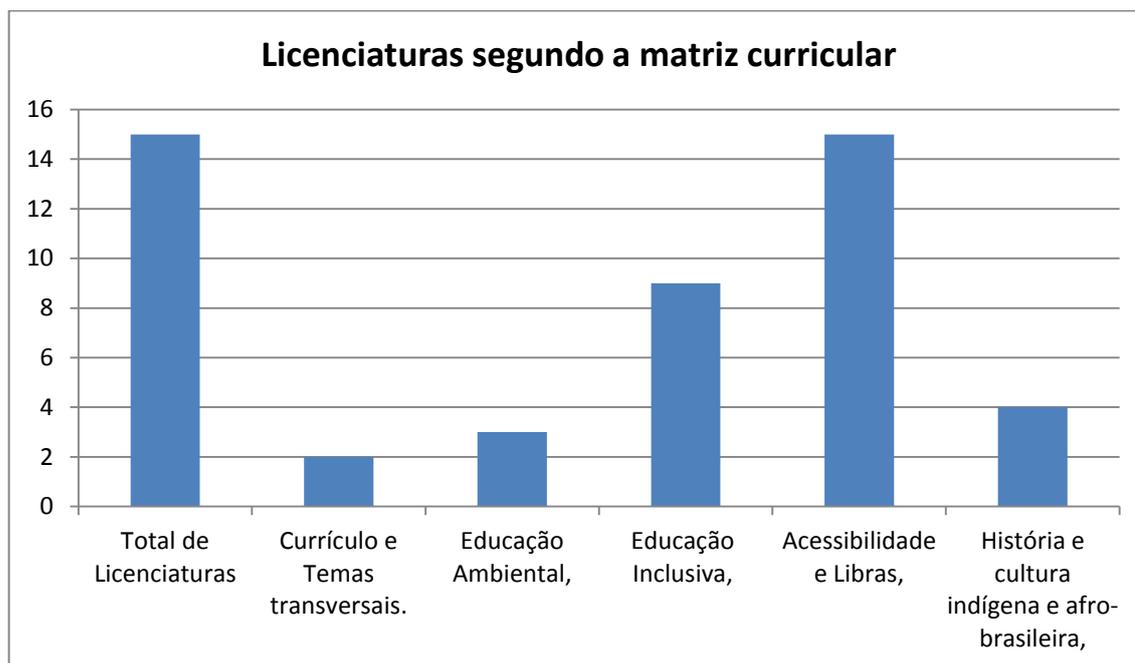
Certos de que os processos de socialização e educação são desenvolvidos não somente pela educação formal nos sistemas de ensino, uma vez que a família, a religião e demais organismos sociais detém essa função, não se pode prescindir que a construção dos valores éticos e dos saberes que fomentem o respeito e a ampliação dos direitos de homens e mulheres, tem na educação escolar formal espaço privilegiado.

Os aspectos elencados no perfil dos egressos sugerem momentos de formação específica que ofereçam espaços de debate e construção acerca de uma diversificada composição de saberes que capacitem os alunos a fim de garantir-lhes uma prática docente condizente com o perfil do egresso.

É claramente perceptível que há uma compreensão ampliada do papel docente como agente que pela sua prática pode contribuir na promoção de espaços e vivências que garantam o respeito à diversidade, a justiça, a igualdade social e ao fortalecimento da democracia. A prática docente que neste sentido se alinha, deve mobilizar conhecimentos adquiridos em todo o processo formativo a fim de coadunar com o perfil esperado de seus profissionais.

5.3 QUANTO À MATRIZ CURRICULAR

Dos quinze (15) PPCs pesquisados, não há disciplinas especificamente voltadas aos Direitos Humanos. Observei que em dois (02) cursos o termo “Direitos Humanos” é citado na ementa da disciplina Currículo e Temas Transversais. Em três (03) cursos, disciplinas de Educação Ambiental constavam nas matrizes curriculares; nove (09) cursos contemplavam disciplinas de Educação Inclusiva; todos os quinze (15) PPCs ofereciam a disciplina de Ensino de Libras; quatro (04) continham a disciplina de História e cultura indígena e afro-brasileira.

Gráfico 13 – Disposição das licenciaturas segundo a matriz curricular

Fonte: Elaborado pela autora.

Objetivando a aproximação mais aprofundada quanto aos aspectos observados na Matriz Curricular dos cursos pesquisados, passo agora a análise qualitativa dos discursos assumidos nos documentos. O ponto de partida diz respeito a quais disciplinas contemplam a discussão da Educação em Direitos Humanos, e como as matrizes curriculares tratam destes conhecimentos nas ementas das disciplinas.

Dos dados já apresentados, observei que o termo “direitos humanos” é mencionando, juntamente com outros conteúdos, em duas ementas de disciplinas, mas inexistem nos PPCs analisados disciplinas (obrigatórias ou optativas) que tratem especificamente dos Direitos Humanos. Foram ainda observadas disciplinas que tratam de temas específicos, que por sua recorrência, foram adicionadas às análises empreendidas nesta pesquisa: Libras, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, Currículo e Temas Transversais.

Passando para uma observação mais detalhadas das ementas destas disciplinas acima citadas tem-se que a disciplina de Libras objetiva:

Conhecer os pressupostos clínicos, teóricos e fundamentais da linguagem do surdo; Refletir com o futuro educador os aspectos legais da legislação do surdo; Visualizar os aspectos sócio-educacionais na inclusão do surdo na sociedade de ouvinte; Propor subsídios teóricos, metodológicos e práticos para fundamentar a atividade docente na inclusão do surdo; Praticar a

linguagem brasileira de sinais na formação dos educadores; Desenvolver uma comunicação educativa de conhecimento na construção do conhecimento por meios dos sinais (IFCE, 2011, p.69).

Já a disciplina de Educação Física Inclusiva visa “Abordar, analisar e debater, sobre a importância da Educação Física para os alunos com necessidade especiais, bem como sua aplicabilidade no âmbito escolar [...] e Informar dos direitos das pessoas com limitações de acordo com a legislação” (IFCE, 2011, p. 60).

A disciplina de Currículo e os Temas Transversais dedica-se a “construção de conceitos e ações sobre transversalidade na prática educativa em Educação Física. Reflexão e posicionamento crítico nas dimensões cidadã e profissional, sobre a importância dos seguintes temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo” (IFCE, 2011, p.72).

As temáticas ensejadas pela disciplina, trabalhadas transversalmente aos conteúdos quanto à prática docente em educação física, têm por objetivo

Proporcionar aos alunos de graduação a perspectiva educacional permeada pelos conteúdos inerentes aos temas transversais em sua futura jornada docente; Conhecer, analisar e aplicar as temáticas transversais nas sessões pedagógicas de Educação Física; Viabilizar um novo olhar no ensino/aprendizagem da Educação Física, permeado pela introdução dos temas transversais; Possibilitar a introdução das temáticas transversais em conteúdos tradicionais da Educação Física (IFCE, 2011, p.73).

A proposta da disciplina de Currículos e Programas tem o objetivo de trabalhar dentre outros conhecimentos o “Currículo e transversalidade: ética, cidadania e direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais” (IFCE, 2015, p.). E a disciplina de Educação Ambiental, contempla os seguintes conhecimentos:

História da Educação ambiental e principais documentos. Reflexões contemporâneas e transversalidade [...] Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. A emergência da Educação Ambiental no Brasil. Projetos de Educação Ambiental: planejamento, execução e avaliação. O tratamento dos conteúdos programáticos de ciências e biologia para ensino fundamental e médio através da educação ambiental. Educação ambiental na educação informal [...] A Educação Ambiental e ação transformadora. Educação no processo de gestão ambiental. [...] Compreender a integração de conhecimentos aptidões, valores, atitudes e ações para que possam atuar com responsabilidade em seu espaço de vivência. Conhecer os antecedentes históricos da Educação Ambiental. Abordar a questão ambiental e seus desdobramentos educativos, contribuindo para capacitar aos acadêmicos para os desafios que hoje se apresentam na constituição das práticas de Educação Ambiental. Cidadania e justiça ambiental na luta pelo direito de existência (IFCE, 2013, p.).

Em análise à matriz curricular os cursos por hora apresentados, como também aos Programas de Unidade Pedagógica - PUD's de todas as disciplinas, atentos às ementas com objetivos, metodologias e bibliografias utilizadas, observando a presença de conteúdos específicos ou transversais que compõem a área de saberes da educação em direitos humanos, as Licenciaturas oferecidas pelo IFCE inserem timidamente temáticas relacionadas aos direitos humanos na formação dos alunos.

A importância da inserção destes conteúdos à formação dos alunos se dá à medida que fortalecem a educação e a escola como espaços inclusivos, contribuindo para o respeito à diferença na perspectiva da igualdade de acesso aos bens e serviços, compreendendo como Candau (2012, p. 238) a “articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de educação em direitos humanos [...]”.

A prática docente – em especial a que se desenvolve na educação escolar, na educação básica – presencia pungentemente, latentemente ou não, os reflexos das relações sociais confeccionadas em nossa sociedade quanto aos desafios impostos pela extrema desigualdade social entrecortada pelas iniquidades de gênero, heterogeneidade cultural e a diversidade sexual que impactam na prática pedagógica.

Uma vez que não se pode furtar a esta realidade, são requeridos conhecimentos, práticas e posturas profissionais docentes a fim de que possam mediar a construção do conhecimento, levando em conta o respeito à diferença na promoção da igualdade, no fortalecimento do pensamento crítico e reflexivo, no respeito às diversidades no fortalecimento da cidadania.

Daí decorre a compreensão da educação em direitos humanos como elemento parte do direito à educação, como condição fundamental para que se possam forjar espaços de qualidade na educação que se deseja promover, qual seja, uma educação capaz de formar cidadãos, sujeitos ativos e participativos; uma educação consoante ao ideal democrático, aos princípios da justiça e do reconhecimento das diferenças que permeiam a coletividade humana (CANDAU, 2012).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos esclarece que as formas de inserção dos conhecimentos pertencentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação

Superior, dar-se-á “pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente” (Resolução CNE/CP nº 01/2012).

Embora considere que a inclusão destes conteúdos à formação dos alunos em cursos iniciais para o magistério, forjam espaços de debate, construção e aquisição de conhecimentos que se relacionam aos direitos humanos, garantindo que os mesmos resignifiquem suas práticas, valores e atitudes, atuando com vistas ao respeito à diferença e a negação às formas de discriminação de qualquer ordem; parece-me precipitado afirmar que se configuram como espaços de educação em direitos humanos, pois como afirma Candau¹ não se pode considerar educação em direitos humanos

uma série de atividades esporádicas sobre temas relacionados com os DDHH, sem articulação entre eles; uma mera realização de campanhas sobre temas específicos; um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares; toda e qualquer formação em valores.; a mera aquisição de algumas noções sobre DDHH e outros documentos referenciais face o caso.

Evidentemente que experiências extensionistas, atividades complementares, cursos livres e demais atividades individuais realizadas por cada aluno podem compor o arsenal de experiências em educação em direitos humanos. Não se trata aqui de entender a educação formal como a única via possível de promover a educação em direitos humanos na educação superior, nos cursos de licenciatura, mas de compreender que pela emergência desses conteúdos à prática docente, se faz necessário a consolidação destes conteúdos à base curricular dos cursos de formação para o magistério, como possibilidade de alicerçar à formação docente estes saberes, não como saberes complementares, mas como essenciais.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidade são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e bem estar social (BRASIL, 2004, p. 1).

A educação em direitos humanos insere-se de forma mais contundente à educação básica dentro da realidade brasileira, tendo sido aderida ao currículo básico, aos calendários escolares e compõem o conjunto maior de saberes do sistema de ensino regular da educação básica. Ora, neste sentido, considerando o permanente debate e indissociabilidade que deve ocorrer entre a educação básica e a superior, é necessário que a educação em direitos humanos possa inserir-se

veementemente aos processos de construção dos conhecimentos no ensino superior.

Quanto a presença do Ensino de Libras em todos os PPCs analisados; o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta que

Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A inclusão destes conhecimentos à formação de docente, sendo aplicada a obrigatoriedade da oferta da disciplina aos cursos de formação inicial para o magistério às instituições formadoras de professores, é garantidora do direito das pessoas surdas à educação, promovendo seu acesso às instituições de ensino.

Depreende-se daí a compreensão que para além de garantir o acesso, promove a reflexão sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, o respeito à diferença e o aprendizado sobre metodologias que garantam o processo de inclusão das pessoas surdas à relação de ensino-aprendizado, conforme a Lei nº 10.436/ 2002.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Ademais de garantir o direito de acesso digno aos sistemas de educação formal à população surda, promove a inclusão social pela educação, e enseja o debate sobre o respeito à diferença e a ampliação dos direitos, contribuindo para a redução das desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiências, em defesa da educação com um direito de

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (CNE, PARECER Nº8, 2012, p. 3).

Os desafios trazidos à sala de aula pelos alunos, pelos valores e por suas vivências particulares precisam ser trabalhados na escola, pelos educadores, nas

atividades dentro e fora da escola, nos livros didáticos, nas atividades socioculturais, nos espaços de deliberação junto à gestão da escola e à comunidade de forma empoderada, ética, consonante à garantia e ao fortalecimento dos direitos.

Evidentemente que os conhecimentos acumulados em matéria de direitos humanos não poderiam esgotar-se em disciplinas oferecidas nos cursos de graduação em formação para o magistério. Por serem amplos, profundamente complexos, os saberes a respeito dos direitos humanos extrapolam em muito a possibilidade de serem trabalhados em sua totalidade em cursos de graduação.

Apesar da indivisibilidade dos direitos, é pedagogicamente necessário e possível incluir na formação dos alunos inseridos nos cursos de licenciatura os fundamentos dos direitos humanos e da educação em direitos humanos como um componente intrínseco a prática docente, partindo da compreensão da educação como via da construção da cidadania.

O desafio da efetivação da educação inclusiva extrapola em muito o aspecto da obrigatoriedade da disciplina de Libras. Estende-se para muito mais além da aquisição destes conhecimentos. Entendo que a Educação em Direitos Humanos transcende os aspectos frugalmente trabalhados nas disciplinas e nos PPCs.

Sobre a Educação Ambiental, a disciplina amplia e aprofunda os processos de reflexão, propondo a compreensão da Educação Ambiental como direito, à medida que ultrapassa os aspectos conteudistas e sugere uma abordagem que contribua para capacitar os futuros docentes quanto aos desafios posto na contemporaneidade quanto à questão ambiental, entendendo a educação ambiental como componente da construção da cidadania e da luta pelo “direito de existência” (IFCE, 2015, p.34).

As disciplinas de Currículo e tema transversais enseja a articulação de variados conhecimentos, como as relações étnico-raciais. A oferta de disciplinas que abarquem tais conhecimentos corrobora a orientação da Lei nº 10.639/ 2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e atendem ainda à Resolução nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e ao do Parecer CNE/CP nº003/2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, a abordagem de temas como as relações étnico-raciais, dar-se-á pela

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (2004, p. 14).

Tais conhecimentos são ainda previstos como integrantes da matriz curricular dos “processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do Ensino Superior” (BRASIL, 2004, p. 14).

As reflexões aqui ensejadas levam-me a um sistema de interconexões que interligam a formação inicial e continuada oferecida nas Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior – IES, os conhecimentos mobilizados pelos professores da educação básica em seu exercício profissional, e a formação dos professores de educação superior, corresponsáveis no processo de formação dos futuros docentes.

Parece-me demasiado grande a tarefa de apontar o quão necessária é a educação em direitos humanos à formação docente e à formação universitária que compõe o processo inicial dos futuros docentes. Certamente é necessário articular tal debate às reflexões sobre a epistemologia da formação dos professores e o distanciamento longitudinal entre a formação universitária e as práticas profissionais docentes, ensejadas por Maurício Tardif.

Grande e igualmente desafiadora é esta tarefa, sem pestanejar; também necessária. Conforme Tardif aponta “não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (2014, p. 257). O não reconhecimento mútuo entre a academia e a sala de aula aponta uma situação de grande gravidade, considerando que “há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (idem, *ibidem*).

Tal desconhecimento entre a universidade – responsável pela formação docente – e a escola – principal campo de atuação profissional da maioria dos alunos formados nos cursos de licenciatura – gera desconfortos que podem resultar no não reconhecimento entre os profissionais em relação à suas formações e as suas práticas profissionais (TARDIF, 2014).

Com isso quero dizer que o fazer profissional docente gera impactos na formação destes profissionais, exigindo-lhes um arcabouço de conhecimentos não contemplados na formação inicial, como exemplo, os conhecimentos acerca dos direitos humanos e os aspectos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos.

Ora, as exigências surgem sob três aspectos: a) são exigidos conhecimentos sobre os conteúdos específicos dos direitos humanos, sobre a construção e o processo de construção destes direitos; b) os professores necessitam dominar técnicas, metodologias e estratégias de articulação e transmissão destes conhecimentos no planejamento, formulação e execução das propostas pedagógicas, nos currículos e na adoção dos livros didáticos, inseridos no ambiente escolar; c) necessitam ainda adotar comportamentos, valores, práticas e atitudes que corroborem e ratifiquem a defesa e a promoção dos direitos humanos; logo, não basta apenas saber tais conteúdos, mas articular o “saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

Trata-se da relação dialógica, constante e necessária entre o ensino superior e a formação básica, entre a universidade e as escolas de ensino básico, entre alunos das licenciaturas – futuros professores – e suas formações, entre o percurso acadêmico e formativo dos alunos dos cursos de formação inicial de professores e suas práticas profissionais. Em se tratando da Educação em Direitos Humanos, é possível apontar uma quantidade considerável de legislações, pactos, resoluções e pareceres que se desenvolvem na educação básica, que tem o terreno das escolas estaduais e municipais como locus privilegiado de operacionalização de políticas públicas que trabalham a educação em direitos humanos.

Conforme previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais, espera-se que nas licenciaturas sejam contemplados temas relacionados à ética, pluralidade cultural e orientação sexual, meio ambiente; temáticas que se aproximam às discussões ensejadas pela educação em direitos humanos, para o fortalecimento do respeito à diversidade, à igualdade e ao reconhecimento da diferença como aspectos centrais no debate atual dos Direitos Humanos (CANDAU, 2012).

O reconhecimento da diferença como um aspecto fundamental às questões relacionadas aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, parte do entendimento de Candau (2012, p. 230) quando observa que

[...] hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (...) a igualdade que quero construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre direitos humanos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, são pertinentes à formação do professor conhecimentos sobre a

[...] realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas (BRASIL, 2002, p. 46).

Assim, a formação do professor deve estar articulada a um conjunto de conhecimentos sobre a realidade social em que se insere, a fim de compor o arcabouço teórico-metodológico do magistério de novas estratégias no fazer profissional que deem conta das profundas alterações nas relações humanas e sociais na atualidade.

As interferências externas sofridas pela escola exigem, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, uma

[...] revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2002, p. 11).

Reconheço que se por um lado as matrizes curriculares das licenciaturas analisadas não contemplam o discurso Direitos Humanos nas disciplinas, inclusive não promovendo o reconhecimento de alguns conhecimentos como pertencentes à área de saberes dos Direitos Humanos; por outro lado observei que de forma descontínua algumas licenciaturas já incluem certos conteúdos às matrizes curriculares dos cursos iniciais de formação de professores, mesmo que ainda de forma bastante elementar.

Conforme aponta a pesquisa, os processos de Educação em Direitos Humanos não estão aderidos ao currículo básico na formação inicial de professores, e quando existentes, são trabalhados de forma descontínua, sem estabelecer conexões com o universo maior dos conteúdos dos Direitos Humanos.

A formação dos alunos voltada ao fortalecimento da democracia, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, na formação de cidadãos, no respeito à diversidade social, étnica, sexual, cultural e religiosa e à biodiversidade fica, no mínimo comprometida, pelo menos do ponto de vista da oferta de espaços formais para a reflexão acerca das temáticas da educação em direitos humanos como componente curricular transversal nos cursos analisados.

Tendo como referência tais documentos e os apontamentos por eles construídos que propus esta pesquisa, não como resposta, mas como possibilidade de reflexão acerca de como a educação em direitos humanos, considerada aqui como a área de saberes tão caros e revisitadamente mencionados na literatura e nos documentos oficiais que se debruçam sobre a escola e a formação do professor, tem sido contemplada no ensino superior, especificamente na formação inicial dos docentes.

Esta tarefa, portanto, não me parece fácil ou simplória; requer o debate não somente sobre a educação em direitos humanos como política pública, mas sobre o papel estratégico das universidades como produtoras de conhecimentos em favor do fortalecimento dos direitos, como vanguarda na construção do alicerce de uma sociedade justa e democrática, e ainda mais sobre como as universidades, como instituições por excelência formadoras de professores em nível superior, têm participado no diálogo com os outros sistemas de ensino, na formação docente.

6 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Indicar conclusões parece-me pretencioso diante da diversidade e complexidade do debate desde o processo de pesquisa até o diálogo reflexivo com a realidade. No conteúdo dos documentos analisados; na fala dos PPCs e suas perspectivas teórico-metodológicas que serviram de guia para interpretar meu campo de pesquisas, vagarosamente construí uma seminal trajetória de conhecimentos sobre a realidade a qual propus a investigar. Concluir reflexões parece-me difícil uma vez que, longe de chegar a “pontos finais”, enxergo agora tantos outros “pontos de partida” para outras trilhas investigativas.

Ao longo do processo de pesquisa com base nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dos cursos do IFCE com o objetivo de observar como e em que medida a educação em direitos humanos é trabalhada na formação dos alunos – futuros docentes, partindo da análise de três eixos, quais sejam; Perfil do egresso, Matriz Curricular e as Bases Legais, foi possível perceber que a educação em direitos humanos dentro do ensino superior, especificamente na formação inicial nos cursos de formação de professores, tem um desafiante e longo caminho de construção.

Dos 15 PPCs analisados foi possível perceber que a educação em direitos humanos, como processo de capacitação, formação e difusão dos conhecimentos que balizem práticas em consonância com os saberes dos direitos humanos, objetivando a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e o compartilhamento de valores e comportamentos que corroborem o respeito aos direitos humanos, às diferenças e às diversidades, não é contemplado dentro dos documentos pesquisados.

Foi possível observar que de forma esfacelada e compartimentada são, em alguns casos, contemplados conteúdos incorporados ao debate sobre os direitos, especialmente os direitos sociais, como as políticas públicas sociais de inclusão das pessoas com deficiência, o ensino da Libras, a educação inclusiva, o debate sobre diversidade étnica-racial, meio-ambiente e sustentabilidade. Contudo, considerando à abordagem destes temas incorporados aos projetos pedagógicos, quanto ao Perfil do egresso, a Matriz Curricular e as Bases Legais, tais conteúdos não compõem um processo integrado e dialógico de construção dos conhecimentos

dos direitos humanos na formação dos alunos. Estes são abordados de forma desarticulada e não processual.

De acordo com Vera Candau, não se pode concluir que “um conteúdo introduzido em algumas disciplinas e áreas curriculares [...] a mera aquisição de algumas noções sobre DDHH e outros documentos referenciais face o caso” configuram o processo de educação em direitos humanos.

Não se pode menosprezar a inclusão de temas como meio ambiente, história dos povos afro-brasileiros e indígenas, respeito à diversidade étnica e cultural no processo de formação dos alunos inseridos nas licenciaturas, ou o estudo sobre as políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação e na escola, e a aquisição de técnicas e metodologias acessíveis e inclusivas. A inclusão destas discussões à formação inicial dos futuros professores indica, em certa medida e ainda de forma bastante tímida, o avanço do debate sobre a necessidade da inclusão dos conhecimentos sobre os direitos humanos na educação e na formação universitária.

Os conteúdos relacionados aos direitos sociais, a questão da diferença e da diversidade tem maior aderência aos currículos analisados, mas a inclusão dos processos de educação em direitos nos projetos pedagógicos analisados é inexpressiva.

Parto neste estudo da compreensão que os processos formativos e a construção dos conhecimentos longe de estarem restritos às salas de aula e aos espaços de interação professor-aluno mediatizados por conteúdos, disciplinas e aos processos formais de educação; relacionam-se mais às diversas experiências de ser e estar no mundo, e as vivências subjetiva e coletiva do aluno ao longo de sua trajetória de vida.

Não obstante, há diversas legislações – apresentadas ao longo deste trabalho – em que o professor assume papel de destaque na promoção da educação em direitos humanos, a partir de sua prática pedagógica. Ora, tal realidade enseja a necessidade de conhecimentos específicos, competência teórico-metodológica e a mobilização de saberes pelo docente a fim de promover a educação em direitos humanos, seja em disciplinas específicas que deem conta de conteúdos diretamente ligados aos direitos humanos, seja a partir da transversalidade destes conteúdos ao currículo.

Diante da vastidão dos conteúdos dos Direitos Humanos, é prudente considerar que os aspectos por hora apontados nas propostas pedagógicas dos cursos, como a inclusão dos conteúdos relacionados à diversidade étnica-cultural, acessibilidade, meio ambiente e sustentabilidade não dão conta da densidade do universo que compreende os Direitos Humanos.

A inclusão do debate das diversidades éticas, culturais, sexuais, temáticas relativas ao meio ambiente e a sustentabilidade, assim como a inclusão dos conteúdos de Libras, acessibilidade e das políticas públicas educacionais que asseguram tais direitos, inauguram trajetórias formativas necessárias e importantes no percurso acadêmico da formação inicial dos professores. Em maior ou menor profundidade forjam espaços de sensibilização e de construção de conhecimentos.

O que me parece claro é que para participar como mediador do conhecimento em direitos humanos, possibilitando o aprendizado dos alunos a esta área do conhecimento, o professor necessita mobilizar conhecimentos específicos e metodologias de ensino e de didática que se adequem à educação em direitos humanos.

Ainda que os PPCs mobilizem termos-chaves como diversidade cultural, respeito à diferença, pluralismo, pontuando uma postura docente alicerçada nos valores humanos, ético e democráticos; do ponto vista curricular compreende-se a necessidade da ampliação de disciplinas que possam efetivamente ensinar o debate acerca dos direitos humanos, inaugurando processos pedagógicos de reconhecimento da construção sócio-histórica dos direitos humanos e da essencialidade da educação em direitos humanos à práxis humana, à educação para a cidadania e para a emancipação humana.

A educação em direitos humanos como processo de transmissão dos conteúdos historicamente acumulados sobre a construção dos direitos humanos; não está evidenciada como um processo dialógico e articulado ao processo de formação oferecida e pactuada nos documentos que embasam os cursos estudados. A falta deste processo de transmissão dos conteúdos específicos dos direitos humanos é sintomática, especialmente nos aspectos da matriz curricular e no embasamento legal.

Dentre os três eixos elencados como estruturantes de estas análises, o Perfil do egresso foi o que, em maior medida, contemplou elementos que apontam para a educação em direitos humanos como processo que abrange valores e

atitudes, comportamento e adoção de medida que traduzam o respeito pelos direitos humanos.

Compreendo que os três aspectos acima citados, que contemplam a educação em direitos humanos, são indissociáveis e articulados; ademais, não me parece possível adotar valores e comportamentos que respeitem os direitos humanos, sem conhecê-los, sem compreender sua história e construção.

Muito embora os projetos pedagógicos analisados, em sua maioria, apontam no Perfil do egresso para aspectos de valorização e fortalecimentos de práticas e comportamentos que respeitem os direitos humanos, como uma prática esperada do aluno egresso em sua trajetória humana e profissional, pressupondo processos de educação em direitos humanos articulados na formação dos alunos; do ponto de vista da proposta pedagógica dos cursos, na oferta das disciplinas e na construção do currículo para as licenciaturas analisadas, a educação em direitos humanos não é contemplada como processo abissal, amplo e complexo.

Nem de longe levanto como hipótese que processos de educação em direitos humanos se esgotam na educação formal, muito menos que bastam estar inseridos na formação docente para que se desenvolvam plenamente; minhas análises não recaem nessa afirmação. Opto por considerar que a educação formal e, especificamente a educação superior, desempenham papel estratégico na tarefa garantir e ampliar direitos com vistas à cidadania plena.

Muitos são os desafios postos à educação brasileira, principalmente se considerado o atual cenário de desmonte das políticas públicas, redimensionamento do espaço privado ocasionando a atrofia do público e à retenção das ações do Estado como regulador das relações do mercado. O movimento controverso de “democratização do ensino superior” a partir de medidas da abertura desenfreada de cursos de graduação à distância, reestruturação das universidades públicas, financiamento as instituições privadas de educação superior em detrimento do investimento e de ampliação de vagas no sistema público de educação, desvalorização da carreira docente e técnico-administrativa, entre outras medidas adotadas pelos governos atuais reflexionam fortemente na qualidade do ensino público.

Mais do que apontar a deficiência da inclusão dos direitos humanos como temática nas licenciaturas, é preciso realizar o debate se as ações de incentivo, cooperação técnica às instituições de ensino superior vem ocorrendo, como medida

de impulsioná-las a trabalhar novas temáticas. É preciso que a sociedade brasileira, os órgãos deliberativos, consultivos e normatizadores da educação discutam a importância da inclusão destas temáticas na formação de todos, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, independente da modalidade de ensino na qual estão inseridos.

De tudo que foi possível tomar nota neste estudo quanto aos dados levantados – longe de esgotar a complexidade do campo de pesquisa - registra-se que nos cursos pesquisados há a oferta de conteúdos de forma desarticulada e sem unidade. A Educação em Direitos Humanos e seus conteúdos têm sido reduzidos a conteúdos pontuais e não consoantes à ampla temática que abrange os Direitos Humanos, e especificamente a EDH.

A abordagem que tende a reduzir os conhecimentos da EDH a retalhos de conteúdos prejudica sobremaneira a compreensão da real necessidade da inserção – efetiva – da educação em direitos humanos na formação dos discentes das instituições de ensino superior. A focalização de conteúdos que não dialogam, portanto, distantes do arcabouço de saberes da EDH, burlam e provocam a falsa ideia de que há processo de formação e construção de conhecimentos, saberes, atitudes e comportamentos alicerçados no reconhecimento e respeito aos Direitos Humanos.

É possível então apontar neste estudo que os PPCs investigados: a) em sua maioria, demonstram desconhecimento da legislação que embasa a Educação em Direitos Humanos no cenário nacional, inclusive aquelas direcionadas ao sistema educacional, como as DNEDH; b) inserem em suas matrizes curriculares, de forma esfacelada, conteúdos que deveriam estar articulados ao conjunto mais amplo de saberes da EDH; c) projetam em seus egressos conhecimentos, atitudes e comportamentos que sugerem a formação em Direitos Humanos em seus percursos formativos.

Tal realidade encontrada aponta para a dificuldade dos PPCs quanto à compreensão e abordagem da Educação em Direitos Humanos. Quais aspectos tornam-se dificultadores na promoção da EDH nos documentos estruturantes dos cursos? Tais dificuldades na abordagem destes conhecimentos refletem os posicionamentos dos sujeitos que participam na construção dos PPCs nas instituições de ensino superior? Quais as fragilidades da política pública de EDH pode ser relacionada à sua dificuldade de inserção no ensino superior?

Este trabalho foi motivado pelo anseio de buscar respostas a perguntas, de encontrar os elementos que participam na conformação da realidade na qual nos debruçamos. Em verdade, encontrei indicativos para algumas conclusões; contudo não me furto aos outros tantos questionamentos descobertos nesta trajetória investigativa. Finalizo esta pesquisa com tantas outras inquietações – que suponho, levar-me-ão a novos percursos investigativos – que se embrenham pelo universo da Educação em Direitos Humanos, certa na tentativa de contribuir para o fortalecimento e a ampliação dos Direitos Humanos enquanto linguagem de emancipação social e humana.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARUFFI Helder. Direitos humanos e educação: uma aproximação necessária. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v.8, n.15, p.39-54, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/baruffi_dh_educ_aproximacao_necessaria.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.4, p.39-46, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731>>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- _____. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ciclo de Palestras, 2007.
- BENEVIDES, Marinina Gruska. **Os direitos humanos das mulheres: transformações institucionais, jurídicas e normativas no Brasil**. Fortaleza: EdUECE, 2016.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasil, 1906.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial: Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial: Brasília, 29 de dezembro de 2008.
- _____. **Políticas públicas de juventude**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude. Imprensa Nacional, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros**. Apresentação. [s.d.] Disponível em: Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases.** Ministério da Educação, Decreto nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008. 76 p.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. SEDH/PR, 2010. 308 p.

_____. **Parecer CNE/CES 1.301/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, 07 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.

_____. **Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 08 de maio de 2001.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação** (Bacharelado e Licenciatura) Brasília, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, RS, v.36, n.1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARDIERI, Elisabete. Direitos Humanos e Formação de Educadores: algumas reflexões. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v.3, n.4, p. 23-32, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 jan.2015.

CARVALHO, C. M. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos:** o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público. São Paulo. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#22>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27949/29721>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v.2, n.2, p.36-63, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

COMPARATO. Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORRÊA, A. C. O desafio da educação em direitos humanos nos currículos e nas práticas da educação superior. **Revista das Faculdades Integradas Vianna Junior**, Juiz de Fora, v.3, n.1, p. 01-09, jan./jun. 2012. Disponível em:<http://www.viannajunior.edu.br/files/uploads/20130919_143845.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2015

COSTA, Liduina Farias Almeida da. Planejamento nacional, região e território no Nordeste brasileiro: novas configurações. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.16, n.1, p.145-155, jan./jun. 2012. Disponível em:<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1185/939>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

DERMEVAL, Saviani. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DOMINGUES, Rosiris Maturo. **O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/2015-06-22-DISS-ROSIRIS%20MATURO%20DOMINGUES.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.4, n.1, p.161-176, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1415-6552000000100009&pid=S1415-6552000000100009&pdf_path=rac/v4n1/v4n1a09.pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Cesari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v.30, n.81, p.233-249, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. Adm. Contemp.**, Curitiba, v.5, n. especial, p.183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Alinhando estratégias e competências. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.44, n.1, p. 44-57, jan./mar.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v44n1/v44n1a12.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

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

_____. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos feministas**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 291-308, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002/1781>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da História. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v.14, n.2, p. 11-33, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4505/3782>>. Acesso em: 23 maio 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, R. S. da M. **Ensino jurídico e direitos humanos**: itinerários para formação de uma dimensão axiológica, humanista e inclusiva. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#20>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

GADELHA, Severina. **Educação profissional com compromisso social**: cem anos de uma caminhada singular. Fortaleza: IFCE, 2010.

GRANEMANH, Sara. Políticas sociais e Serviço Social. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila (Orgs.). **O Serviço Social e políticas sociais**. São Paulo: UFRJ, 2006. p.11-24.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Campus Jaguaribe. Direção de Ensino. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. Jaguaribe: IFCE, 2013. 130 p.

_____. **Projeto político pedagógico licenciatura em Educação Física- Campus Limoeiro do Norte**. Ceará. Limoeiro do Norte: IFCE, 2011.

_____. Campus Acaraú. **Projeto político pedagógico licenciatura em Ciências Biológicas**. Ceará. Acaraú: IFCE, 2013.

_____. Campus Camocim. **Projeto político pedagógico licenciatura em Química**. Ceará. Camocim: IFCE, 2015.

_____. Campus Fortaleza. **Projeto político pedagógico licenciatura em Teatro.** Ceará. Fortaleza: IFCE, 2013.

_____. Campus Cedro. Projeto **político pedagógico licenciatura em Matemática.** Ceará. Cedro: IFCE, 2012.

_____. Campus Crateús. **Projeto político pedagógico licenciatura em Letras.** Ceará. Crateús: IFCE, 2012.

_____. Campus Juazeiro do Norte. **Projeto político pedagógico licenciatura em Matemática.** Ceará. Juazeiro do Norte: IFCE, 2014.

_____. Campus Maracanaú. **Projeto político pedagógico licenciatura em Química.** Ceará. Maracanaú: IFCE, 2010.

_____. Campus Quixadá. **Projeto político pedagógico licenciatura em Geografia.** Ceará. Quixadá: IFCE, 2015.

_____. Campus Tianguá. **Projeto político pedagógico licenciatura em Física.** Ceará. Tianguá: IFCE, 2011.

_____. Campus Canindé. **Projeto político pedagógico licenciatura em Educação Física.** Ceará. Canindé: IFCE, 2012.

_____. Campus Canindé. **Projeto político pedagógico licenciatura em Matemática.** Ceará. Canindé: IFCE, 2011.

_____. Campus Baturité. **Projeto político pedagógico licenciatura em Letras.** Ceará. Baturité: IFCE, 2015.

_____. Campus Camocim. **Projeto político pedagógico licenciatura em Letras.** Ceará. Camocim: IFCE, 2015.

JESUS, Heyde Aparecida Pereira de. **Educação em direitos humanos e escola pública: um caminho a ser construído.** 2011. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, SP, 2011.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96353/jesus_hap_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 maio 2016.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.11, n.30, p.55-65, may./aug.1997.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana M.F.; BOURDON, Sylvain.

Juventude, trabalho, educação: os jovens são o futuro do Brasil? **Revista Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n.49, p.95-105, já./abr.2007. Disponível em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18859/12229>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MAYER, M. L. P. de A. O currículo de direitos humanos no ensino superior e na pós-graduação. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.1, n.2, p. 98-114, set. 2008. Disponível em: <<http://www.aepppc.org.br/revista/>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; SILVA, Eliane de Moura. Análise de discurso do projeto político pedagógico de um curso de licenciatura em Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENPEC, 2009. p.1-11. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/674.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

MEDEIROS, Edna Michele Borges; SOUZA, Fernanda Maia de; SANTOS NETO, João Batista dos; FORTE, Lianny Maria; SILVA, Paloma Nayalle da. O modelo de gestão de pessoas por competências: análise comparativa dos aspectos críticos para a implementação em duas empresas. In: SEMANA ATIVA DO ADMINISTRADOR, 6., 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró: CAAD/UFERSA, 2001. p.5-11. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/65/Anais%20IV%20SEEA.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ (Org.). **Currículo: questões atuais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOTA, Ângela; MOTA, Ana Elizabete M.; PERUZZO, Juliane F. O novo desenvolvimento e as políticas sociais na América Latina. In: MOTA, A.E. (Org.). **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MOTTA, D. A. **Os programas nacionais de direitos humanos nas revistas semanais**. 2012. 399 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3149/DiegoAiroso daMotta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes; BENEVIDES, Marinina Gruska; OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. Educação em direitos humanos e cidadania: diretrizes nacionais para a formação teórica e prática de educadores. In: CES – ALICE COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2014, Coimbra. **Anais...** Coimbra: CES - ALICE, 2014. p.479-490. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/wp-content/uploads/2013/05/Abstracts_Book.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes. **Educação em direitos humanos e cidadania: aspectos normativos e teórico-práticos para implementação de uma política pública necessária no Estado do Ceará.** 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2895797>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, Andréa Glória Franco de. **Gestão de pessoas por competência: gerenciamento e capacitação do servidor público.** 2005. 25 f. Monografia (Especialização em Administração Judiciária) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.tjrj.jus.br/web/guest/institucional/dir-gerais/dgcon/monografias>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos.** Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. Atualidades da “questão social”, da justiça social e da gestão de políticas públicas. In: MACAMBIRA, Junior, ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Estado e políticas sociais: fundamentais e experiências.** Fortaleza: IDT, UECE, 2014. p.35-56. Disponível em: <http://www.sineidt.org.br/Publicacoes/Livros/009_Estado_e_Politicas_Sociais_Fundamentos_e_Experiencias.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

PAIVA, B. A.; MATTEI, L. Notas sobre as políticas sociais no Brasil: a primeira década do século XXI. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.8, n.2, p. 175-194. jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/6339/4638>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social.** São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Potyara A.P. **Necessidades humanas: subsídios À crítica dos mínimos sociais.** São Paulo: Cortez, 2000. 216p.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH.** 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4367#preview-link0>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SACAVINO, Susana. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina.** Petrópolis: DP et alli/Novamérica/APOENA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Democratizar a**

democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.13-27.

_____; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo. Cortez, 2013.

_____. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Disponível em: <<http://br.librosintinta.in/boaventura-sousa-santos-pdf.html>> Acesso em: 29 mar. 2017.

SANTOS, V. M. Políticas públicas em educação: a “lógica subalternizante” vigente na América Latina e seus reflexos na universidade brasileira. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, PR, n.8, v.1, p. 79-83, set. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/116>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SILVA, Arthur Rezende da; TERRA, Denise Cunha Tavares. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 1., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2013. p. 1-15.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, SP, v.17, n.2, p 87-106, jul./dez. 2009.

SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Educação profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Sílvia Helena dos Santos. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v.2, n.5, p.17-26, jul.2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/1949/1048>>. Acesso em: 20 maio 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p.487-503.

_____. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

_____. A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual de Pernambuco: um processo em construção. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. p.1-18. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CelmaTavares-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2014.

TREVISAN, Elisaide. Educação em direitos humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. **Revista Acadêmica Direitos Fundamentais**, Osasco, SP, v.5, n.5, p.49-63, 2011.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria**. TC 026.062/2011-9. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**: 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIANA, Ana Luíza D' Ávila. Enfoques metodológicos em políticas públicas: novas referências para estudos sobre políticas sociais. In: CANESQUI, Ana Maria (Org.) **Ciências sociais e saúde**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1997.

VILLAR, A. E. V. **Extensão universitária: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#21>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

VIOLA, Solon. Políticas de educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TAVARES, Celma. **Política e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.15-40.

VIVALDO, F. V. **Educação em direitos humanos: abordagem histórica, a produção e a experiência brasileira**. 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde23092009134856/publico/FernandoVicenteVivaldo.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. de. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

ANEXO(S)

ANEXO A – SUMÁRIO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE CURSO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
Missão do IFCE	07
Histórico.....	07
1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	09
2. ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	09
2.1 Justificativa.....	09
2.2 Objetivos do curso.....	10
2.2.1 Objetivo Geral.....	10
2.2.2 Objetivos Específicos.....	10
2.3 Forma de acesso.....	11
2.4 Áreas de atuação.....	12
2.5 Perfil do egresso	13
2.6 Metodologia de ensino.....	13
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	14
3.1 Pressupostos da organização curricular	14
3.2 Matriz curricular	14
3.3 Fluxograma curricular	19
3.4 Estágio curricular.....	20
3.5 trabalho de conclusão de curso - TCC.....	20
3.6 Atividades complementares.....	21
3.7 O ensino com a pesquisa e a extensão.....	21
3.8 Avaliação do projeto do curso.....	21
3.9 Avaliação da aprendizagem.....	22
3.10 Programa das disciplinas	33
3.11	22
Diploma.....	
4. CORPO DOCENTE	106
5. CORPO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	106
6. INFRA-ESTRUTURA	107
6.1 Biblioteca.....	107
6.2 Infraestrutura física e recursos materiais.....	107
6.2.1 Distribuição do espaço físico existente e/ ou em reforma para o curso em questão	107

6.2.2 Outros recursos materiais.....	108
6.3 Infraestrutura de laboratórios.....	108
6.3.1 Laboratórios básicos.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS	113
1. SISTEMA DE AVALIAÇÃO	114
2. INGRESSO DE TRANSFERIDOS E GRADUADOS.....	116