



**Pró-Reitoria Acadêmica
Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

**Autora: Débora Aparecida Antunes Pereira
Orientador: Prof. Dr. Célio da Cunha**

**Brasília – DF
2017**

DÉBORA APARECIDA ANTUNES PEREIRA

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Célio da Cunha

Dissertação de autoria de Débora Aparecida Antunes Pereira, intitulada "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS", apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, da Universidade Católica de Brasília, em 29 de agosto de 2017, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo:



Prof. Dr. Célio da Cunha
Orientador (a)
Universidade Católica de Brasília – UCB



Prof. Dr. Ivar Cesar Oliveira de Vasconcelos
Examinador (a) Interno (a)
Universidade Católica de Brasília – UCB



Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Examinador (a) Externo (a)
Universidade de Brasília - UNB

Dedico este trabalho aos meus avós Manuel e Enedina Antunes Damasceno, Joaquim e Maria Pereira. Eles nunca foram à escola, viveram sem ter sido sequer alfabetizados, mas sempre reconheceram na educação a possibilidade de mudança e transformação social. Vocês me inspiraram a escrever cada linha desse trabalho!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir viver essa experiência de amadurecimento e construção de conhecimento a partir do mestrado e por me encorajar a não desistir diante dos desafios.

Agradeço aos meus pais João Geraldo e Domingas por todo amor, cuidado e dedicação em todos os momentos da minha vida, sobretudo por assegurar que a minha trajetória escolar, assim como a minha formação humana, fosse pautada pelo diálogo, pela curiosidade, pela responsabilidade e pela ética. Eu amo vocês.

Agradeço à minha irmã Bárbara e ao meu cunhado Thiago, aos meus tios e primos e a todos os meus amigos que me apoiaram nessa jornada, em especial, Ana Cristina, Renata, Isabela, Tayra, Beatriz, Robinho, Maitê, Grazi e Paty.

Agradeço aos colegas e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB, pois cada um a seu modo contribuiu para a concretização da minha pesquisa. Certamente todos contribuíram para que ao final dessa jornada, eu pudesse chegar muito melhor do que entrei.

Agradeço à Universidade Católica de Brasília que nos últimos seis anos me abriu as portas para o exercício profissional e, me permitiu usufruir da Bolsa Funcional para que o Mestrado se tornasse uma etapa concreta em minha vida.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, professores do curso de Relações Internacionais e da Escola de Gestão e Negócios da UCB pelo apoio e compreensão durante essa jornada, em especial, às minhas colegas Mary, Virgínia, Albaniza e aos professores Rosana, Fábio, Creomar, Francisco Wollmann, Camilla Sara, Adrilane e Rozana Lima.

Agradeço aos meus gestores Rosana Tomazini e André Cavalcanti, que permitiram flexibilizar a jornada de trabalho para cursar as disciplinas do Programa e participar de eventos acadêmicos.

Agradeço aos professores que contribuíram para esta pesquisa através das entrevistas. Aprendi muito com os seus relatos de experiência. Não posso nomeá-los, mas não poderia deixar de registrar meu agradecimento.

Agradeço à professora Sinara Zardo que iniciou comigo esta pesquisa, me encorajando a enveredar pela temática da educação em direitos humanos, e que agora, ao

lado do professor Ivar Vasconcelos, aceitou participar da banca examinadora. Sou grata a vocês e feliz pelas suas contribuições!

Por fim, agradeço imensamente ao meu orientador, professor Célio da Cunha. Não tenho dúvidas de que Deus foi muito generoso ao colocá-lo em meu caminho. Obrigada por cada orientação, cada sugestão e por me deixar à vontade no processo de desenvolvimento da pesquisa. Sua generosidade diante do conhecimento é divina. Obrigada por me acolher e me ensinar com seu exemplo.

Agradeço a todos que torceram e continuam torcendo por mim.

“Só há duas opções nesta vida: se resignar
ou se indignar. E eu não vou me resignar
nunca”.

Darcy Ribeiro

RESUMO

PEREIRA, Débora Aparecida Antunes. **Formação Inicial De Professores: Um Estudo de Caso sobre a Educação em Direitos Humanos**. 2017. 160 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB, na linha de pesquisa “Política, Gestão e Economia da Educação”, tem por objeto de estudo a Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação inicial de professores. Analisou-se, em um curso de Pedagogia de uma IES privada do DF, até que ponto a educação em direitos humanos está presente no currículo, nas ações de pesquisa e extensão, e na percepção de professores do próprio curso acerca dessa temática. Esta pesquisa configura um estudo de caso, cuja abordagem é qualitativa e exploratória, e cuja fundamentação teórica e epistemológica está apoiada nas bases da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt). Partiu-se do levantamento bibliográfico e documental; posteriormente, a coleta de dados do campo empírico ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Pedagogia. A partir dos dados coletados, foram analisadas a percepção e a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da EDH; de que forma a EDH está contemplada no currículo, nas ações de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia; e os desafios para a consolidação da EDH na formação de professores. A partir desta análise, constatou-se que os sujeitos da pesquisa percebem a EDH como princípio fundamental na perspectiva de educar para a cidadania e de humanizar as relações entre os cidadãos e cidadãs. Destaca-se não ter sido identificado nenhum componente disciplinar destinado à EDH, a temática está contemplada no currículo, nas ações de ensino, pesquisa e de extensão de forma transversal, a cargo de professores engajados e comprometidos com a difusão desta temática e não como um projeto institucional. Afirma-se que apesar do compromisso político e social das IES na construção de uma cultura de direitos humanos no país e na formação de professores, existem alguns desafios para a consolidação da EDH na Pedagogia, entre esses desafios destacando-se a falta do reconhecimento social da educação como um direito, a ausência de políticas institucionais que orientem a inserção da EDH no currículo e de forma articulada nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Espera-se que esta pesquisa proporcione subsídios para um aprofundamento nas discussões sobre a educação em direitos humanos em todas as modalidades de ensino, especialmente na formação de professores. Mantendo no horizonte dessa formação princípios críticos de reflexão e emancipação e que fomentem nos estudantes e na sociedade em geral, a vivência em uma cultura de paz, democracia, respeito, defesa e garantia dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Formação inicial de professores. Pedagogia.

ABSTRACT

This research was developed under the *Stricto Sensu* Post Graduation Program in Education at Universidade Católica de Brasília (UCB), in the research line "Politics, Management and Economics of Education", and aims at studying the Human Rights Education (HRE) in the initial stages of the teaching learning process. In a Pedagogy course, of a private Higher Education Institution in the Federal District, it was analysed to what extent the human rights theme is present in the curriculum, research and extension actions, and also in the teachers' perception of the course itself. The method used is the Case Study one, with a qualitative and exploratory approach. The analysis is epistemological and theoretically supported by the Frankfurt School Critical Theory. The research started with a bibliographical and documentary survey; and subsequently, empirical data was collected through semi-structured interviews with professors of pedagogy. The perception and understanding about HRE were analysed from the collected data, such as how the HRE encompasses the curriculum in the teaching, research and extension actions; and also the challenges faced to consolidate HRE in the initial preparation of the teachers. From the present analysis, it was found that the research subjects/professors perceive HRE as a fundamental principle for a citizenship education, and also to make citizens interaction more human. It should be noted that no specific HRE component was identified within the course syllabus, being the theme covered in a transversal manner, in the teaching, research and extension activities. The theme dissemination also depends on the teachers' commitment, once it is not included as an institutional project. It is argued that despite the political and social commitment of the Higher Educational Institutions in building a culture of human rights in the country and in the teachers' training, some challenges make it difficult to consolidate a HRE in the Pedagogy course. Among these challenges, the research highlights the social recognition of the right to education; and the absence of institutional policies to guide the insertion of HRE in the curriculum and in the teaching, research and extension actions. It is expected that this research provides insights for human rights education discussions, regarding all the aspects of education, especially the teachers' training; keeping, in the training of teachers, critical principles of reflection and emancipation, allowing the students and society to promote a culture of peace, democracy, respect, defence and guarantee of human rights.

Keywords: Human Rights Education. Initial Teacher Training. Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos publicados na BDTD (2008-2016) - EDH/Formação de Professores/ Pedagogia	21
Quadro 2 - Artigos publicados na SciELO (2008-2016) - EDH/Formação de Professores/Pedagogia	23
Quadro 3 - Tratados e convenções celebrados no âmbito da ONU ratificados pelo Brasil	34
Quadro 4 - Resumo da análise documental	88
Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.	90
Quadro 6 - – Unidade de análise, categorias e subcategorias identificadas na pesquisa .	93
Quadro 7 - Ementas dos Componentes Curriculares Obrigatórios do Curso de Pedagogia/ Conteúdos programáticos relacionados à EDH	111
Quadro 8 - Ementas dos Componentes Curriculares Optativos ofertados para os estudantes do Curso de Pedagogia/ Conteúdos programáticos relacionados à EDH	117
Quadro 9 - Projetos de Pesquisa e Extensão relacionados a temáticas da EDH	126
Quadro 10 - Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia sobre temas transversais à EDH.....	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo.	91
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Gerais do Curso de Pedagogia, Graduação Presencial e a Distância – Quantitativo de cursos ofertados	85
Tabela 2 - Dados Gerais do Curso de Pedagogia, Graduação Presencial e a Distância – Quantitativo de estudantes matriculados e concluintes.....	86

LISTA DE SIGLAS

CAT	Comitê Contra a Tortura
CEDAW	Comitê para a Eliminação da Discriminação contra a Mulher
CERD	Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial
CESCR	Comitê de Direitos Econômicos sociais e culturais
CNDH	Conferência Nacional dos Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CRC	Comitê sobre os Direitos da Criança
DF	Distrito Federal
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
Fies	Financiamento Estudantil
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HRC	Comitê de Direitos Humanos
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIDCP	Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos
Pidesc	Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão	
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República
Seppir	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NO MUNDO	27
2.1 OS DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	27
2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS NO PLANO INTERNACIONAL.....	30
2.3 DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS ÀS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM MATÉRIA DE DIREITOS HUMANOS.....	36
2.3.1 Do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	46
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO AFIRMATIVO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	51
3.1 A EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	51
4 SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS	67
4.1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	68
4.2 RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS	77
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E TIPOLOGIA	82
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA	85
5.3 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS	88
5.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	90
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA	92
6.1 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DA EDH	93
6.1.1 A compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da EDH.....	93
6.1.2 Concepções acerca da EDH que permeiam o corpo docente	99
6.1.3 A relação entre estudantes e a EDH na percepção docente	104
6.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA	108
6.2.1 A presença de temáticas da EDH no currículo do curso de Pedagogia	109
6.2.2 A transversalidade da EDH na formação de professores.....	119
6.2.3 Propostas metodológicas para a EDH na formação de professores.....	122

6.2.4 A articulação entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da EDH	126
6.3 DESAFIOS PARA A EDH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	130
6.3.1 A universidade e a construção de uma cultura de DH no País e na formação de professores	131
6.3.2 O não reconhecimento da educação como um direito social	135
6.3.3 Formação docente	138
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A	160
APÊNDICE B	161

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem se tornado, ao longo das últimas décadas, uma temática cada vez mais discutida na sociedade, integrando políticas públicas de Estado, programas e ações, bem como a mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais no contexto nacional e internacional, buscando atender às demandas referentes à agenda de direitos humanos na perspectiva da construção histórica e social no contexto da universalidade e da integralidade dos direitos humanos (TOSI; ZENAIDE, 2014; CANDAU, 2007).

Um passo importante para superar a condição atual dos direitos humanos e das violações desses direitos que ainda persistem na sociedade é repensar o papel da educação, da formação profissional e da socialização do conhecimento, no estabelecimento de um maior diálogo entre as culturas, sociedades e saberes e na busca pelo desenvolvimento humano e social de forma integral. Sensibilizar a sociedade para o papel da educação na cultura e garantia dos direitos humanos é, no entanto, um grande desafio para todos. Silveira (2007, p. 245) destaca:

Hoje, com a globalização e seus desdobramentos societários, se coloca, com mais intensidade, a problemática de como sensibilizar sociedades, culturas, grupos sociais, para a perspectiva teórico-prática dos Direitos Humanos, que comporta determinada(s) visão (visões) de mundo, de sociedade, de ser humano, e ações consequentes à(s) mesma(s), entre as quais a intervenção na Educação.

Portanto, cabe assegurar à educação e aos processos educacionais, proporcionar aos sujeitos envolvidos nos processos educativos oportunidades de refletir acerca do seu papel social e direcionar o conhecimento e a prática para o estabelecimento de uma cultura que reforce os direitos humanos na sociedade, em busca da transformação social e da redução de todas as formas de desigualdade. Dias (2014, p. 106-107) menciona a urgência de uma educação em/para os direitos humanos na sociedade contemporânea, considerando seu papel nas transformações necessárias para superar o “quadro atual de intolerância, desrespeito, discriminações e violações à condição de dignidade humana que ainda persiste entre nós”.

Pensar a educação em direitos humanos no âmbito das políticas curriculares e da formação inicial de profissionais da educação pressupõe um esforço de investigação e análise do contexto da política educacional, nas modalidades de ensino, de pesquisa e de extensão. Gatti (2005, p. 603) ressalta que a corrida por novas possibilidades

educacionais de currículos ao mesmo tempo em que busca uma formação diversificada de professores, deve considerar os desafios da transversalização de conhecimentos e temas polêmicos, e a importância das pesquisas em educação no sentido de buscar alternativas para essas perspectivas formativas.

No processo de formação, o professor deve ser instigado a construir suas práticas pedagógicas com base no diálogo, no respeito ao ser humano, e na perspectiva de contribuir para a formação de sujeitos de direitos (CANDAUI, 2007; CARBONARI, 2010). Cabe ressaltar que é no ato educativo que educador e educando tem a possibilidade de estabelecer um diálogo político e participativo frente às demandas sociais, e uma postura crítica que busque a emancipação da democracia na sociedade e o bem-estar social (FREIRE, 1996).

Considerando ainda como aspecto que justifica o interesse por este tema de pesquisa, é importante destacar as experiências pessoais e profissionais da autora.

No contexto da experiência pessoal e profissional, o primeiro contato com a temática da educação em direitos humanos (que somente o ingresso no Programa de Mestrado em Educação permitiu reconhecer) ocorreu na etapa inicial da graduação em Pedagogia, na ocasião da participação voluntária da autora em projetos de educação popular para pescadores(as) artesanais do Alto-Médio São Francisco, no norte do Estado de Minas Gerais, e mais tarde nos trabalhos de pesquisa e iniciação científica para alfabetização de pescadores(as) na mesma região. Foram seis anos de trabalho com os grupos e a participação no planejamento e execução de atividades de formação continuada para pescadores(as) privilegiando as discussões sobre gênero, diversidade, meio ambiente e ecologia, e economia solidária.

Essas experiências permitiram conhecer de perto o contexto social em que este grupo está inserido, suas principais dificuldades, bem como a marginalização e a exclusão deste grupo no contexto social. Ao mesmo tempo, essa experiência impulsionou a autora a buscar alternativas de estudos para compreender o papel da inserção da temática da educação em direitos humanos na formação inicial de professores, no sentido de garantir a todos o direito à educação e, através da educação, assegurar o conhecimento e o acesso a outros direitos mediante o exercício da cidadania e da participação social.

Nesse contexto, é possível destacar a importância de a formação dos professores contemplar o conhecimento e as orientações de documentos e programas nacionais e internacionais de promoção, proteção, valorização e difusão dos direitos humanos, tais

como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (ONU, 1967); II Conferência de Direitos Humanos em Viena (ONU, 1993); Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (UNESCO, 1995); Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (ONU, 2001); Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002); Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos em suas três fases.

No âmbito nacional, destaca-se a influência dos programas e documentos internacionais na implementação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1, 2 e 3); no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003/2007); na Lei n. 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana; e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), frutos de uma construção histórica a partir das lutas dos movimentos sociais na busca pelo estabelecimento de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos.

Cunha (2013) assegura que a grande conquista do período de retomada da democracia no Brasil foi a Constituição de 1988, com destaque para a inclusão de um capítulo exclusivamente dedicado à educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p.24) considera que a EDH “está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade”. Dessa forma, pensar a formação inicial de pedagogos requer um esforço amplo e articulado no sentido de compreender o papel da educação em direitos humanos em sua formação, e na sua preparação para a disseminação de uma cultura pautada nos direitos humanos.

No contexto nacional é importante destacar ainda a Resolução n. 01, de 30 de maio 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, considerando a inserção de conhecimentos da EDH na organização e composição dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior.

Estudos e pesquisas que contemplam a educação em direitos humanos e a formação docente têm sido desenvolvidos especialmente nas últimas décadas no Brasil. É possível citar as contribuições de Candau (1995; 1998; 2007; 2008), Tosi (2005; 2014)

e Carbonari (2007; 2010; 2014) na difusão dessa temática no Brasil a partir dos seus estudos e pesquisas. A problematização acerca dos desafios para a formação de professores em direitos humanos também ganha destaque em Tavares (2007) e Benevides (1998; 2003; 2007), incluindo ainda a discussão acerca dos direitos dos afrodescendentes, indígenas, comunidades LGBTI, em uma perspectiva multicultural.

Os estudos e pesquisas acerca da educação em direitos humanos na formação inicial de pedagogos podem subsidiar reflexões e debates que afirmem e ressaltem a relevância dessa temática e, contribuir para ampliar a compreensão desses profissionais sobre a EDH. Nesse sentido, foram realizados levantamentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO) sobre a produção do conhecimento acerca da EDH na formação inicial de pedagogos. O recorte temporal considerou as publicações a partir do ano de 2007, tendo em vista que nesse ano se deu a revisão e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), e as palavras-chave que orientaram a busca são: Educação em Direitos Humanos - Formação de professores – Pedagogia.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificados treze trabalhos, sendo cinco teses e oito dissertações publicadas entre os anos de 2008 e 2015 (as publicações são apresentadas no Quadro 1).

Quadro 1 - Trabalhos publicados na BDTD (2008-2016) - EDH/Formação de Professores/ Pedagogia

Título	Ano	Autor	Palavras-chave	Tipo da Publicação	IES
Ensino de ciências na pedagogia Waldorf: intenções e ações	2015	Carolina Gulyas Figueiredo	Pedagogia Waldorf Fenomenologia Rudolf Steiner Ensino de Ciências	Dissertação	Unesp
A formação do professor do ensino religioso: um novo olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola	2015	Ana Cristina de Almeida Cavalcante Bastos	Ciências das Religiões. Formação de professores. Ensino religioso. Educação inclusiva. Direitos Humanos	Dissertação	UFPB
O ensino da filosofia nas diretrizes de Jean Maugué e no historicismo do pensamento de João da Cruz Costa: pioneirismo na Universidade de São Paulo	2015	Vinicius Tadeu de Almeida	Ensino da Filosofia; Jean Maugué; João da Cruz Costa; Universidade de São Paulo; Ensino Superior	Dissertação	UMSP
Tia, existe flor preta?: educar para as relações étnico-raciais	2015	Erika Jennifer Honorio Pereira	Relações étnico-raciais Educação Infantil Professor de educação infantil	Dissertação	Uerj

			Formação de professores Relações raciais Educação de crianças Professores - Formação		
Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva	2014	Karla Amâncio Pinto Field's	Saberes docentes Pesquisa-ação Inclusão escolar	Tese	UFG
Corporeidade e educação integral: o que dizem os sujeitos na experiência de escola de tempo integral de Governador Valadares-MG	2014	Luiza Lana Gonçalves Silva	Corporeidade Escola em Tempo Integral Educação Básica	Dissertação	UFTM
Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia	2013	Aline Neves Vieira de Santana	Adolescentes em conflito com a lei Ensino de ciências Estratégias didáticas	Dissertação	UFG
Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da turma Margarida Maria Alves, do curso de ciências agrárias, programa nacional de educação na reforma agrária	2013	Ivanalda Dantas Nobrega Di Lorenzo	Educação do Campo Pronera Ensino Superior Ciências Agrárias Território Camponês Pedagogia da Alternância	Tese	UFPB
A formação de professores em e para os direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas	2013	Adecir Pozzer	Educação Professores - Formação Direitos humanos Estudo e ensino	Dissertação	UFSC
Educação em direitos humanos: a representação social dos professores da Rede Pública de Ensino do Município de Simões Filho, egressos do Curso de Pedagogia da Rede Uneb/2000	2013	Denise Abigail Britto Freitas Rocha	Educação em direitos humanos Direitos humanos Representação social	Tese	UFBA
Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de educação física	2011	Dênia Paula Gomes	Educação física Inclusão Deficiência	Dissertação	UFV
A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural	2011	Francisco de Assis Carvalho de Almada	Educação de crianças Professores alfabetizadores - Formação Educação e Estado	Tese	Unesp
Representações sociais de direitos humanos: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária	2008	Sonia Vieira Coelho	Representações sociais; Direitos humanos; Formação humana; Formação ética; Prática de grupo; Valores humanos;	Tese	UFMG

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, abril de 2017 - Elaborado pela autora.

De modo geral, enquanto palavra-chave, a educação em direitos humanos aparece em apenas uma das publicações (tese de Denise Abigail Britto Freitas Rocha), sendo essa tese a única a relacionar a educação em direitos humanos e a formação inicial de pedagogos.

Na SciELO foram identificados seis artigos acadêmicos publicados entre os anos 2010 e 2014 (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Artigos publicados na SciELO (2008-2016) - EDH/Formação de Professores/Pedagogia

Título	Ano	Autor	Palavras-chave	Fonte da Publicação
Integração Saúde e Educação: Contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil	2014	Adriane Costa e Rocha Ciaffone; Marivete Gesser	Educadores; Desenvolvimento psicosssexual; Saúde da Família; Programa saúde da família	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,
Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade	2012	Marivete Gesser; Leandro Castro Oltramari; Denise; Adriano Henrique Nuernberg	Psicologia escolar, formação de professores, sexualidade.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,
Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação	2012	Julia Chamusca Chagas; Regina Lúcia Sucupira Pedroza; Angela Uchoa Branco	Psicologia escolar; educação infantil; democracia; direitos humanos.	Revista: Estudos de Psicologia
Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências	2010	Douglas Verrangia; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Formação para cidadania - Educação das relações étnico-raciais - Ensino de ciências.	Revista: Educação e Pesquisa
Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea	2010	Angela Viana Machado Fernandes; Melina Casari Paludeto	Direitos humanos; Educação; Formação de professores.	Cad. Cedes
A educação inclusiva na percepção dos professores de química	2010	Eveline Borges Vilela-Ribeiro; Anna Maria Canavaro Benite	Formação de professores; Inclusão. Concepções.	Ciência e Educação

Fonte: Scientific Electronic Library Online (SciELO), abril de 2017- Elaborado pela autora.

A educação em direitos humanos não aparece entre as palavras-chave de nenhuma das publicações identificadas. Há contribuições dos direitos humanos para a psicologia escolar, discussão sobre as questões étnico-raciais, a inclusão na perspectiva dos direitos humanos e, uma das publicações (artigo de Angela Viana Machado Fernandes; Melina Casari Paludeto) relaciona educação e direitos humanos com a formação de professores.

Considera-se que essa informação contribui para ressaltar e justificar a importância desta pesquisa, sobretudo por permitir subsidiar novos estudos sobre a temática.

A educação, considerado seu potencial de agente transformador na vida do ser humano e na própria sociedade, deve avançar em discussão e ação para o significado da educação em direitos humanos nesse processo, tanto no caráter de sua inserção na educação básica e superior, quanto na formação inicial de profissionais da educação. Orlandi (2007, p. 307), nessa perspectiva, afirma:

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

Dessa forma, significar politicamente o tempo e o espaço em que se dá o processo educativo no contexto escolar requer entender o processo de formação dos profissionais da educação, as diretrizes curriculares, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a própria visão de mundo de educadores e educandos nesse processo de construção social que é coletivo e que, portanto, deve acontecer de forma democrática, ética e de modo que possibilite a ressignificação de valores que influenciem a ressignificação das relações sociais.

A promoção dos direitos humanos em países como o Brasil, requer de acordo com Benevides (2007, p. 345), “uma consciência clara sobre o papel da educação para a construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social”. O momento atual é totalmente propício para buscar o entendimento sobre o papel da educação em direitos humanos enquanto semeador de muitas das transformações que a sociedade necessita, sobretudo, se considerarmos nesse processo as próprias desigualdades que afligem o mundo, a violência e o terrorismo, a corrupção, a questão das migrações internacionais, da intolerância, do preconceito e de outras muitas formas de violação dos direitos humanos.

Candau (2007, p. 399) considera que este é o momento de buscar:

[...] no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos

direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Considerando os inúmeros problemas vivenciados em âmbito social, a exemplo das mais diversas formas de violência, intolerância, desigualdade, corrupção e outras possíveis violações dos direitos humanos, é oportuno discutir e refletir sobre o papel da educação diante desse cenário e de tamanhos desafios. Nesse aspecto, os espaços de formação de pedagogos se constituem em ambientes propícios para a inclusão da temática dos direitos e para a reflexão sobre práticas que podem tornar a sociedade um lugar melhor e mais digno para se viver.

Os pedagogos são responsáveis por uma etapa importante da formação do ser humano, estando a cargo da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e podendo participar ainda dos processos de gestão educacional nos diversos níveis e modalidades de ensino. Considerando a relevância da atuação desses profissionais na esfera educacional, optou-se nesta pesquisa por investigar no curso de Pedagogia a temática da educação em direitos humanos.

Dessa forma, reconhecendo a relevância do tema proposto, à luz dos documentos e instrumentos internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos, bem como das Diretrizes Nacionais para a EDH, que em seu artigo 8º dispõe que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012), até que ponto a educação em direitos humanos está contemplada na formação inicial de professores?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, a partir dos documentos e instrumentos internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos e das orientações elencadas nas Diretrizes Nacionais para a EDH, de que forma a educação em direitos humanos está contemplada na formação inicial de professores em uma IES do Distrito Federal, a partir do curso de Pedagogia.

São apontados como objetivos específicos desta pesquisa: Identificar os principais documentos e orientações internacionais para a proteção, promoção e educação em matéria de direitos humanos; Identificar como os compromissos assumidos pelo Brasil em matéria de direitos humanos estão refletidos no campo educacional; Averiguar no currículo do curso de Pedagogia de uma IES do DF, de que forma o viés dos direitos humanos está contemplado; analisar a percepção de professores do curso de

Pedagogia investigado, acerca da temática da educação em direitos humanos na formação de inicial de pedagogos; verificar no curso investigado a existência de ações de pesquisa e extensão que trabalhem o viés da educação em direitos humanos.

Na introdução está contextualizado o tema e o problema de pesquisa, assim como são apresentados os objetivos e a justificativa. No segundo capítulo é traçada a evolução dos direitos humanos no Brasil e no mundo, apresentando os principais documentos e orientações para a compreensão e constituição da educação em direitos humanos.

No terceiro capítulo apresenta-se um breve histórico acerca da evolução do direito à educação no Brasil, partindo do pressuposto de que assegurar o direito a uma educação de qualidade é um dos compromissos assumidos pelo Brasil em matéria de direitos humanos e que influencia diretamente nas políticas educacionais. O quarto capítulo aborda a formação inicial de pedagogos a partir de um breve histórico sobre a concepção e identidade do curso de Pedagogia no Brasil, estabelecendo conexões com a relevância da educação em direitos humanos na formação inicial de professores.

O quinto capítulo contextualiza os procedimentos teórico-metodológicos adotados na concepção e no desenvolvimento da pesquisa, reconhecendo no postulado da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) os subsídios teórico-metodológicos para aprofundar as questões emergentes da análise documental e das entrevistas. São contextualizados, ainda, os procedimentos adotados para a análise e interpretação dos resultados, sendo estes discutidos no sexto capítulo. Por fim, são apresentadas as conclusões a partir desta pesquisa e as referências utilizadas no estudo desenvolvido.

2 OS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NO MUNDO

2.1 OS DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Tratar da educação em direitos humanos é um esforço que sugere, antes de qualquer tentativa, contextualizar o próprio conceito de Direitos Humanos, suas implicações legais, sociais e culturais no decorrer da história e no contexto de sociedades cada vez mais globalizadas. Carbonari (2008) considera que os direitos humanos, além de uma construção histórica, são gerados no cotidiano e na diversidade dos sujeitos sociais, nas lutas que afirmam e inovam direitos, bem como nas que reivindicam a concretização desses mesmos direitos. Nesse sentido, o autor (2008, p. 37) afirma que:

A concepção histórica de direitos humanos reconhece que a raiz de todas as lutas e de uma concepção contemporânea de direitos humanos não está no arcabouço jurídico, não está no status quo que os reconhece por algum motivo ou porque não tinha como não reconhecê-los. A raiz dos direitos humanos está nas lutas emancipatórias e libertárias do povo, dos homens e mulheres que as fizeram e continuam fazendo ao longo dos séculos. Ali está a fonte principal para dizer o sentido dos direitos humanos.

A emancipação do ser humano é que está no centro e na essência da construção histórica dos direitos humanos. São as lutas pela dignidade humana, pela democracia e pela justiça social, e a pela própria cultura, que alimentam as declarações internacionais e nacionais em matéria de direitos humanos, e da mesma forma os assegura em forma de leis. Como afirma Flores (2008, p. 14), os direitos humanos são a afirmação da luta do ser humano pela garantia de seus desejos e necessidades vitais, muito além de simples declarações de intenções.

É nesse sentido de construção histórica e da participação dos sujeitos sociais nesse processo que Sánchez Rubio (2010, p. 13) problematiza:

Geralmente quando se fala em direitos humanos, imediatamente nos ocorre a ideia dos mesmos baseados em normas jurídicas, nas instituições do Estado e nos valores que lhes dão fundamentos (como a liberdade, a igualdade e a solidariedade) e que estão, ou bem fundamentados na condição humana ou bem refletidos em suas produções normativas e institucionais. Direitos humanos são aqueles direitos reconhecidos tanto no âmbito internacional como nacional, pelas constituições, normas fundamentais, cartas magnas, tratados e declarações baseadas em valores.

As grandes transformações sociais têm viabilizado cada vez mais a emergência dos direitos humanos de natureza individual, social ou metaindividuais, como afirma

Wolkmer (2010), frutos da percepção de que em cada período histórico existe a necessidade de direitos absolutos e específicos que nascem das demandas sociais. Dessa forma, afirma Carbonari (2010, p. 37):

Toda luta pela institucionalização dos direitos gera condições, instrumentos e mecanismos para que possam ser exigidos publicamente, mas também tende a enfraquecer a força constitutiva da dignidade humana como processo permanente de geração de novos conteúdos e de alargamento permanente do seu sentido. Ademais, a positivação dos direitos não significa, por si só, garantia de sua efetivação, mesmo que sua não-positivação os deixe ainda em maior dificuldade, já que não dotaria a sociedade de condições públicas de ação.

Flores (2001) considera como direitos humanos, o conjunto de processos sociais, econômicos, normativos, políticos e culturais que se apresentam e consolidam em espaços de luta pela dignidade humana, desde o reconhecimento, a transferência de poder e a mediação legal. Dessa forma, a busca pela dignidade humana emerge como sentido para a consolidação dos direitos humanos, observando os processos que constituem a sociedade, os direitos individuais, sociais e metaindividuais, e o papel do Estado na positivação dos direitos fundamentais. Na perspectiva de Sánchez Rubio (2010, p. 21),

Direitos humanos têm a ver não somente com as dimensões normativas e institucionais, mas também, e principalmente, com tramas sociais, com os processos onde se articulam relações humanas de dominação ou de emancipação e libertação, sendo mister vislumbrar os momentos onde os múltiplos rostos do poder se excedem provocando situações de exclusão, marginalização e discriminação. A resistência e a rebeldia contra esses excessos são fontes de instâncias libertadoras que têm muito a ver com direitos humanos.

Flores (2010, p. 76-77) ressalta que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 até a atualidade, temos nos acostumado a denominar como “direitos humanos” os diferentes processos sociais, políticos e culturais que tendem a positivar institucionalmente tanto as exigências de proteção cidadã contra a hegemonia do Estado sobre nossas vidas cotidianas, como as demandas políticas de intervenção do mesmo Estado.

Numa perspectiva igualmente ampla, Morais (2010, p. 131) define os direitos humanos como:

Conjunto de valores históricos básicos e fundamentais, que dizem respeito à vida digna jurídico-político-psíquico-físico-econômica e afetiva dos seres humanos e de seu habitat, tanto daqueles do presente quanto daqueles do porvir, surgem sempre como condição fundante da vida, impondo aos agentes político-jurídico-econômico-sociais a tarefa de agirem no sentido de permitir e

viabilizar que a todos seja consignada a possibilidade de usufruí-los em benefício próprio e comum ao mesmo tempo.

Dessa forma, os direitos humanos são constituídos em sociedade e se efetivam na medida em que se tornam indispensáveis para a vida do ser humano individualmente e na coletividade, e que encontram nos agentes políticos, jurídicos, econômicos e sociais a figura dos responsáveis por garantir que esses direitos sejam efetivados na sua integralidade.

Refletir sobre os direitos humanos na contemporaneidade requer um esforço de compreensão sobre os sujeitos de direito, e especialmente sobre a complexidade que envolve o reconhecimento de um sujeito cujos direitos que lhe são inerentes e fundamentais para a garantia de vida e de dignidade são negados ou violados, individual ou coletivamente, colocando-os em uma posição de vítimas diante da conjuntura econômica e social. Nessa mesma linha, afirma Carbonari (2007, p. 170):

À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto agente (ativo) que sofre (passivamente) violação. Nesta perspectiva, compreender desde a relação de reconhecimento de uma alteridade negada que, como presença distinta, denuncia e não se contenta somente em ser reduzida ao que está posto, ao mesmo. Sem o reconhecimento da dignidade do outro sujeito, vítima, como um ser vivente, um sujeito ético, um sujeito de direitos, toda a abordagem do processo de vitimização poderia redundar, em certo sentido, em paternalismo reprodutor da situação de vitimização.

Considerando os aspectos históricos, sociais e políticos vivenciados em âmbito nacional, faz-se urgente e necessária a compreensão dos variados contextos em que se dá os direitos humanos e sua efetivação. É preciso analisar os problemas do presente considerando os aspectos culturais e históricos do passado que contribuíram para o desenvolvimento das sociedades, ao mesmo tempo em que contribuíram também para a perpetuação das desigualdades na sociedade globalizada.

Nessa perspectiva, Santos (2006, p. 438) define a globalização como “o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”. O autor distingue ainda dois modelos de produção da globalização, sendo a globalização hegemônica e a globalização contra-hegemônica:

A globalização hegemônica, também denominada neoliberal, é a globalização de cima para baixo, em suma, a versão mais recente do capitalismo e imperialismo globais. A produção sustentada de localismos globalizados e globalismos localizados determina ou condiciona de forma crescente as diferentes hierarquias que constituem o mundo capitalista global, convergindo numa divisão cada vez mais tenaz entre o Norte global e o Sul global. A

divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha entre várias alternativas de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados e das resistências que eles suscitam (SANTOS, 2006, p. 438-439).

Para Santos (2006, p. 439), é no conjunto dessas resistências presentes na globalização hegemônica que se situa o segundo modelo de produção da globalização, “a globalização contra-hegemônica, alternativa ou globalização a partir de baixo”. Desse modo, ao mesmo tempo em que a globalização hegemônica tem contribuído para acentuar, ao longo das últimas décadas as desigualdades sociais, os movimentos sociais têm desempenhado um papel importante na busca pela democracia e pela garantia dos direitos essenciais aos cidadãos em uma busca consciente por uma globalização contra-hegemônica.

Assim sendo, Viola (2007, p. 129) considera que os movimentos sociais que lutam pela democratização têm influenciado fortemente as questões que envolvem os direitos humanos, incentivando uma cultura de participação em uma espécie de globalização da vigilância e do protesto, que proporcione à comunidade a constante busca pela participação na dinâmica das escolhas que efetivamente determinam o rumo das políticas públicas no país, e enquanto sujeitos de direitos.

Na perspectiva do reconhecimento dos direitos humanos e da luta constante pela dignidade humana é que se faz necessário problematizar os direitos humanos através do viés educacional. A educação, por meio do ato político que a envolve e da dimensão emancipadora que carrega em seu cerne, constitui um terreno fértil para o debate e aprofundamento das questões que permeiam os direitos humanos, constitui-se, por assim dizer, a Educação em/para os Direitos Humanos. Dessa forma, compreender o papel da educação na perspectiva da formação de sujeitos de direitos como aponta Candau (2007), é a tarefa fundamental de uma educação voltada para os Direitos Humanos, que considere os processos históricos, os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como o reconhecimento dos sujeitos de direitos.

2.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS NO PLANO INTERNACIONAL

No contexto internacional, os direitos humanos são marcados por um conjunto histórico de lutas, ações e políticas que proporcionam a elevação dessa agenda a um

amplo e visível debate no século XXI. Viola e Zenaide (2010, p. 141) destacam nesse sentido o papel de movimentos fundamentais para a sociedade moderna, a exemplo da Independência dos Estados Unidos (1776), da Revolução Francesa (1789-1799), cujos ideais foram retomados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU (1948). Dessa forma, os autores consideram que “as proclamações do século XVIII condenavam o sistema colonial e o poder absolutista e prometiam igualdade, liberdade e fraternidade”, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ainda respirando os efeitos da 2ª Guerra Mundial, “criticava os horrores dos fornos crematórios, dos campos de concentração e as explosões nucleares”.

Após a 2ª Guerra Mundial, diante das barbaridades às quais se assistiram e, das quais milhares de pessoas foram vitimadas, o mundo sentiu e reconheceu a necessidade de criar mecanismos de proteção dos seres humanos, florescendo dessa necessidade o Direito Internacional dos Direitos Humanos (GUERRA, 2008). Assim como destaca Piovesan (2013), as violações cometidas por Hitler poderiam ter sido prevenidas caso houvesse um sistema de proteção internacional dos direitos humanos, sendo que tal fato motivou o surgimento da Organização das Nações Unidas, no ano de 1945.

De acordo com Guerra (2008), a ideia de criação da ONU partiu de Estados que lutavam contra o nazismo e que demonstravam grande preocupação com a proteção dos direitos humanos, o que pode ser evidenciado pela Carta da Organização das Nações Unidas, assinada em 26 de junho de 1945, tendo como princípios a manutenção da paz e a segurança internacional, o fomento às relações amistosas entre as Nações com base no respeito, na igualdade de direitos e autodeterminação dos povos, bem como a cooperação para a resolução de problemas internacionais de ordem econômica, cultural e humanitária.

No campo do direito humanitário, Comparato (2013, p. 67) destaca ações como “o conjunto de leis e costumes de guerra, visando a minorar o sofrimento de soldados prisioneiros, doentes, feridos, bem como as populações civis atingidas por um conflito bélico”, ressaltando ainda, documentos normativos internacionais a exemplo da Convenção de Genebra (1864), que resultou entre outras ações na fundação da Comissão Internacional da Cruz Vermelha (1880), e estendeu mais tarde seus princípios de modo a contemplar os conflitos marítimos, na Convenção de Haia (1907) e a proteção de prisioneiros de guerra, na Convenção de Genebra (1929).

Para Piovesan (2013, p. 184), “o Direito Humanitário foi a primeira expressão de que, no plano internacional, há limites à liberdade e à autonomia dos Estados, ainda que

na hipótese de conflito armado”. Dessa forma, a autora destaca que o propósito de reforçar essa concepção e apontar a necessidade de relativizar a soberania dos Estados, faz surgir após a 1ª Guerra Mundial, a Liga das Nações, que tinha como finalidade “promover a cooperação, paz e segurança internacional, condenando agressões externas contra a integridade territorial e a independência política de seus membros”.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), criada em 1919, permitiu, de acordo com Comparato (2013, p. 68), que a proteção do trabalhador assalariado passasse “a ser objeto de uma regulação convencional entre os diferentes Estados”. Dessa forma, até o início da 2ª Guerra Mundial a OIT havia aprovado 67 convenções internacionais, algumas com mais de uma centena de ratificações, a exemplo das convenções sobre: direito de associação e de coalizão dos trabalhadores agrícolas (1921); sobre descanso semanal nas empresas industriais (1921); sobre igualdade de tratamento entre trabalhadores estrangeiros e nacionais em matéria de indenização por acidente no trabalho (1925); sobre métodos para fixação de salários mínimos (1928); e a Convenção sobre trabalho forçado ou obrigatório (1930), todas promulgadas pelo Brasil através do Decreto n. 41.721, de 25 de junho de 1957 (COMPARATO, 2013).

Para Guerra (2008), a Liga das Nações foi concebida para viabilizar melhores circunstâncias para os Estados, e por consequência, para os indivíduos, na medida em que deveria assegurar a cooperação, a paz e a segurança internacional, enquanto a Organização Internacional do Trabalho buscava zelar por melhores condições de trabalho e bem-estar para os trabalhadores. Conforme assegura Piovesan (2013), cada uma dessas organizações contribuiu, a seu modo, para a internacionalização dos direitos humanos, seja na busca pela proteção de direitos humanos fundamentais, ou melhores condições de trabalho em nível mundial.

Após a 2ª Guerra Mundial, com a criação da ONU, em 1945, buscou-se, de acordo com Maia (2007, p. 87), “conseguir cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua, religião ou outra”.

Para Comparato (2013), após o término da 2ª Guerra Mundial, dezenas de convenções internacionais foram aprovadas no âmbito da ONU e mais de uma centena de convenções no âmbito da OIT, tanto em matéria de direitos individuais, quanto de natureza política, civil, social, econômica e social na ordem internacional.

Data de 1945, o Ato Constitutivo de criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que sustentava em sua fundação “a tese de que as guerras começam antes nas mentes dos homens e, por isso mesmo, as defesas de paz e a manutenção da tolerância deveriam também ser buscadas na mente humana” (FLORES, 2007, p. 56), daí o papel de difusor da educação, da ciência e da cultura como forma de redução das desigualdades e da emancipação humana.

É também no sentido de emancipação humana, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro do ano de 1948, através da Resolução n. 217 A (III). A DUDH,

[...] como se percebe da leitura do seu preâmbulo, foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, e cuja revelação só começou a ser feita – e de forma muito parcial, ou seja, com omissão de tudo o que se referia à União Soviética e de vários abusos cometidos pelas potências ocidentais – após o encerramento das hostilidades. Além disso, nem todos os membros das Nações Unidas, à época, partilhavam por inteiro as convicções expressas no documento: embora aprovado por unanimidade, os países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e a África do Sul abstiveram-se de votar (COMPARATO, 2013, p. 238).

Comparato (2013) assegura que a DUDH, na realidade, trata-se de uma recomendação que a Assembleia Geral da ONU faz aos Estados-membros através de uma resolução; dessa forma, o documento não apresenta força de lei, sendo o propósito da Declaração a promoção e o reconhecimento universal dos direitos humanos e das liberdades fundamentais dos indivíduos. Em contraponto, Piovesan (2013, p. 219) destaca que embora a DUDH não assuma status de Tratado Internacional, apresenta:

[...] força jurídica obrigatória e vinculante, na medida em que constitui a interpretação autorizada da expressão “direitos humanos” constante dos art. 1º (3) e 55 da Carta das Nações Unidas. Ressalta-se que, à luz da Carta, os Estados assumem o compromisso de assegurar o respeito universal e efetivo aos direitos humanos.

Em matéria de educação, a DUDH assegura em seu artigo 26:

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 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.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Na busca por assegurar os direitos elencados na DUDH, teve início em 1949 e sua conclusão em 1966, o processo que Piovesan (2013) chama de “juridicização” da Declaração, através do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais. Dessa forma, “ao transformar os dispositivos da Declaração em previsões juridicamente vinculantes e obrigatórias, os dois pactos internacionais constituem referência necessária para o exame normativo de proteção internacional dos direitos humanos” (PIOVESAN, 2013, p. 232).

Nesses termos, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foram adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966, através da Resolução n. 2.200-A (XXI), porém, de acordo com Piovesan (2013), entraram em vigor apenas uma década depois, em 1976. Conforme dados do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas, “em dezembro de 2012, cento e sessenta e sete Estados já haviam aderido ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e cento e sessenta Estados haviam aderido ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais” (PIOVESAN, 2013, p. 234).

O Brasil, como afirma Maia (2007), ratificou quase todos os tratados e convenções celebrados no âmbito da ONU, destacando-se os mais relevantes no quadro a seguir:

Quadro 3 - Tratados e convenções celebrados no âmbito da ONU ratificados pelo Brasil

TRATADO	Incorporação ao direito brasileiro	Órgão de monitoramento	Mecanismo de monitoramento
Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos	Dec. n. 592, de 6.7.1992	Comitê de Direitos Humanos HRC	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o Protocolo.
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Dec. n. 592, de 6.7.1992	Comitê de Direitos Econômicos sociais e culturais CESCR	Relatórios periódicos
Convenção Internacional para Eliminação da Discriminação Racial	Decreto n. 65.810, 9.12.69	Comitê para a eliminação da Discriminação Racial CERD	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o Protocolo.

Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher	Decreto n. 89.460, de 20.3.1984	Comitê para a eliminação da Discriminação contra a Mulher CEDAW	Relatórios periódicos
Convenção sobre os Direitos da Criança	Decreto n. 99.710, de 21.11.1990	Comitê sobre os Direitos da Criança CRC	Relatórios periódicos
Convenção Contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Desumanos e Cruéis	Decreto n. 98.386, de 09.11.89	Comitê Contra a Tortura CAT	Relatórios periódicos e petições individuais, para quem assinou o Protocolo Opcional. O Brasil não assinou o Protocolo.

Fonte: Maia (2007, p. 88).

Maia (2007) destaca que está previsto um órgão de monitoramento para cada uma das convenções citadas, o que assegura o acompanhamento das ações desenvolvidas por parte dos Estados, visando o cumprimento das obrigações assumidas, sejam elas obrigações de conduta ou obrigações de resultado. Sendo assim:

As obrigações de conduta impõem aos Estados a adoção de medidas administrativas, legislativas, orçamentárias e outras, objetivando a plena realização dos direitos reconhecidos na Convenção. Isto implica na adoção de políticas públicas, voltadas para a realização dos direitos.
As obrigações de resultado tornam obrigatória a adoção de parâmetros e referenciais, para avaliar se as medidas adotadas e as políticas públicas conduzidas estão, efetivamente, assegurando a realização do direito garantido (MAIA, 2007, p. 89).

O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, conforme asseguram Maia (2007) e Piovesan (2013), entre outras disposições, têm como principais direitos e liberdades: o direito à vida; o direito de ter respeitada a sua integridade física, psíquica, e moral; o direito de não ser submetida qualquer pessoa a torturas, penas cruéis e degradantes, escravidão, prisão arbitrária; o direito à liberdade e à segurança pessoal; a igualdade perante a lei; o direito ao julgamento justo; as liberdades de movimento, pensamento, religião e expressão; o direito à reunião pacífica; o direito à livre associação com fins ideológicos, religiosos, políticos, econômicos, culturais, desportivos; e o direito à participação política.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), assim como o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, na visão de Piovesan (2013, p. 248), tiveram como objetivo principal:

[...] a incorporação de dispositivos da DUDH sob a forma de preceitos juridicamente obrigatórios e vinculantes. Novamente assumindo a roupagem

de tratado internacional, o intuito desse Pacto foi permitir a adoção de uma linguagem de direitos que implicasse obrigações no plano internacional, mediante a sistemática da *international accountability*. Isto é, como outros tratados internacionais, esse Pacto criou obrigações legais aos Estados-partes, ensejando responsabilização internacional em caso de violação dos direitos que enuncia.

É considerado um grande marco da educação em matéria de direitos humanos, com destaque para o artigo 13, que reafirma o reconhecimento, por parte dos Estados, do direito universal do ser humano à educação, e ressalta a importância da educação para o desenvolvimento humano de modo a estabelecer uma sociedade livre, e seres humanos habilitados para a compreensão, tolerância, respeito e para a manutenção da paz na sociedade. O Pidesc reforça ainda o compromisso dos Estados na garantia e oferta do ensino primário obrigatório e acessível, e da oferta do ensino secundário também gratuito, além de outras disposições que contribuem para a compreensão do ser humano como detentor do direito fundamental à educação (ONU, 1966).

Adiciona-se aos dois Pactos o advento de outros tratados internacionais de direitos humanos, resultados de demandas específicas como a violação de direitos, crimes de genocídio, tortura, discriminação racial e contra as mulheres, violação dos direitos das crianças, entre outros, o que justifica a adoção da Convenção para a Prevenção e Repressão do Crime de Genocídio; da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes; da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; e da Convenção sobre os Direitos da Criança (PIOVESAN, 2013).

2.3 DOS TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS ÀS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM MATÉRIA DE DIREITOS HUMANOS

A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução n. 34/180, de 18 de dezembro de 1979, sendo ratificada pelo Brasil em 1º de fevereiro de 1984. Esta Convenção, que busca erradicar a discriminação e assegurar a igualdade, contava em 2012 com 187 Estados-partes e, conforme assegura Piovesan (2013, p. 275-276),

Entre as previsões da Convenção está a urgência em erradicar todas as formas de discriminação contra as mulheres, a fim de garantir o pleno exercício de

seus direitos civis e políticos, como também de seus direitos sociais, econômicos e culturais. Ao ratificar a Convenção, os Estados-partes assumem o compromisso de, progressivamente, eliminar todas as formas de discriminação no que tange ao gênero, assegurando a efetiva igualdade entre eles. Trata-se de obrigação internacional assumida pelo Estado, ao ratificar esta Convenção.

Destacam-se os artigos 10 a 14, que dispõem entre outras considerações sobre o compromisso dos Estados na eliminação da discriminação da mulher na educação, no trabalho, na saúde, na vida social, na cultura e na economia, assegurando igualdade de direitos com os homens, igualdade de oportunidades e de liberdade individual (ONU, 1979).

A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através Resolução n. 2.106-A (XX), em 21 de dezembro de 1965, sendo ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Piovesan (2013, p. 270-271) destaca entre os direitos celebrados nesta Convenção:

[...] o direito à igualdade perante a lei, sem qualquer distinção de raça, cor, origem, nacionalidade ou etnia; o direito a tratamento equânime perante os Tribunais e perante todos os Tribunais e perante todos os órgãos administradores da justiça; o direito a recursos e remédios judiciais quando da violação a direitos protegidos pela Convenção; o direito à segurança e à proteção contra violência; o direito de votar; a proibição de propaganda e organizações racistas; o direito ao acesso a todo lugar ou serviço de natureza pública, proibida qualquer discriminação; além do exercício de outros direitos civis e políticos, sociais, econômicos e culturais, que deve ser garantido sem qualquer discriminação.

Em termos de educação, o Pacto estabelece entre outras disposições no artigo 7º, a busca do compromisso dos Estados em tomar medidas no campo do ensino, educação, cultura e informação, para contribuir com a luta pela eliminação de preconceitos que resultem em discriminação racial, bem como práticas que promovam a tolerância, a amizade e o respeito entre diferentes grupos raciais (ONU, 1965).

A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução n. 44 (XLIV), em 20 de novembro de 1989, sendo ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, e é considerada como o tratado internacional de proteção dos direitos humanos que obteve maior número de ratificações, sendo que até o final de 2012 somava 193 Estados-partes (PIOVESAN, 2013).

No Brasil, a Convenção sobre os Direitos da Criança influenciou diretamente na construção e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei

n. 8.069, de 13 de julho de 1990. De acordo com Maia (2007, p. 97), é da Convenção que o ECA resgata “o conceito de proteção integral e respeito aos melhores interesses da criança”, destacado ainda que, “para a Convenção, entende-se por criança todo ser humano menor de 18 anos de idade, salvo se, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Nesse contexto, destacam também Cabral e Di Giorgi (2012, p. 120):

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8. 069, de 13 de julho de 1990, foi instituído sob a égide do artigo 227 da Constituição Federal, adotando a chamada “Doutrina da Proteção Integral”, cujo pressuposto básico afirma que crianças e adolescentes devem ser vistos como pessoas em desenvolvimento, sujeitos de direitos e destinatários de proteção integral, conforme o artigo primeiro dessa lei. O artigo 3º assegura que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a lei, assegurando-lhes, por lei ou outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Entre os direitos elencados na Convenção sobre os Direitos da Criança, Piovesan (2013) destaca ainda o direito à vida; a proteção ante a separação dos pais; a proteção de seus interesses nos casos de adoção; o direito ao acesso a serviços de saúde mediante o compromisso do Estado com a redução da mortalidade infantil; o direito à educação mediante o compromisso do Estado em ofertar gratuitamente e compulsoriamente a educação primária; a proteção contra a exploração econômica, contra o envolvimento com tráfico e uso de drogas, e contra a exploração e abuso sexual.

Em matéria de educação, o artigo 29 desta Convenção considera, entre outras disposições, que a educação da criança deve estar orientada no sentido de desenvolver a sua personalidade, aptidões, capacidades mentais e físicas, respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 1989). Nesse sentido, Maia (2007, p. 97) assegura:

A convenção afirma que a educação da criança deve ser voltada para o desenvolvimento de sua personalidade, seus talentos e suas habilidades físicas e mentais, até o máximo de seu potencial; ao desenvolvimento pelo respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; respeito à sua identidade cultural, à sua língua e seus valores; para o preparo da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, amizade entre os povos, e entre as diferentes etnias.

Ainda no âmbito das Nações Unidas, adicionam-se aos Pactos e Convenções já citados, as seguintes ações que complementam a difusão da cultura de direitos humanos no mundo contemporâneo: a Declaração de Viena e Programa de Ação – II Conferência

Mundial de Direitos Humanos (1993); a Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001); a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995/2004); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (planos de ação desenvolvidos em três fases); e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002).

A Declaração de Viena e do Programa de Ação foram adotados em 25 de junho de 1993, na II Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, e de acordo com Barbosa (2007, p. 159):

[...] consagrou a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos, superando a dicotomia ideológica que separava os direitos civis e políticos dos econômicos, sociais e culturais, conforme a lógica da bipolaridade. Permitiu, ainda, a consolidação do marco internacional dos direitos humanos, sob um enfoque universal, ultrapassando as noções tradicionais de soberania e interesses e dando visibilidade às normas cogentes – tais como os Pactos Internacionais dos Direitos Civis e Políticos e dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em vigor a partir de 1976.

Em matéria de educação é um dos grandes destaques das últimas décadas, e reafirma, no seu artigo 33, os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, nas intenções da DUDH e no Pidesc, colocando a educação no centro do processo de promoção da compreensão, tolerância, paz e na construção de relações amigáveis entre diferentes povos e nações. O artigo 34, por sua vez, versa sobre os esforços que devem fazer os Governos, as Nações Unidas e outras organizações multilaterais no sentido de possibilitar através da educação o conhecimento sobre os direitos humanos.

Especificamente sobre o ensino dos direitos humanos, são destacados os artigos 78 a 82, que, entre outras disposições, consideram o ensino, a formação e informação sobre direitos humanos uma tarefa essencial para o desenvolvimento de relações harmônicas entre as pessoas e comunidades, de forma que promovam a compreensão, a tolerância e a paz. Dispõem ainda sobre o compromisso que os Estados devem assumir na luta pela erradicação do analfabetismo, no direcionamento do ensino para o desenvolvimento integral da personalidade humana, e pelo reforço de valores universais e liberdades fundamentais.

O artigo 79, entre outras disposições, possui grande destaque por requerer dos Estados e instituições de ensino a inclusão dos direitos humanos como disciplinas curriculares, na educação formal e na educação não formal, instituindo uma nova forma

de pensar e implementar, no âmbito de cada país, a educação em direitos humanos. O conteúdo dessa educação está destacado no artigo 80, o qual dispõe:

Art. 80. A educação sobre direitos do homem deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definido nos instrumentos internacionais e regionais sobre direitos humanos, por forma a alcançar-se um entendimento comum e a consciência que permitam reforçar o compromisso universal com os direitos humanos (ONU, 1993).

O artigo 81 recomenda o desenvolvimento, no âmbito dos Estados, de programas e estratégias que assegurem a educação em direitos humanos, e o artigo 82 versa sobre a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e sobre o compromisso de todos com as ações propostas (ONU, 1993).

No Brasil, é a partir da década de 90, quando o Estado assume uma função de interlocutor diante dos movimentos sociais, que os direitos humanos passam a integrar as pautas para a agenda das políticas educacionais, como afirma Tosi (2006), o que também é reiterado por Zenaide (2005, p. 357), quando afirma que no Brasil:

A educação em direitos humanos inicia-se de modo não-formal nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas universidades públicas através das ações de extensão, não só com as escolas como também com os bairros populares, alcançando posteriormente a educação formal junto às instituições de educação e do sistema de segurança e justiça.

Conforme recomendação da Conferência de Viena (1993), e tendo em vista outras orientações dos organismos internacionais em relação à promoção dos direitos humanos, foi lançado em 13 de maio de 1996, o primeiro Programa Nacional de Direitos humanos – PNDH I, por iniciativa do Governo Federal, juntamente com a criação da Secretaria de Direitos Humanos, na época vinculada ao Ministério da Justiça. Tosi (2006) destaca que o programa nacional inspirou os programas estaduais e municipais, bem como através deles uma nova linguagem e cultura em direitos humanos.

Nesse aspecto, destaca-se a criação, no âmbito do Ministério da Justiça, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (1997), objetivando a substituição da Secretaria dos Direitos da Cidadania. O objetivo da Secretaria era coordenar, gerenciar e acompanhar o Plano Nacional de Direitos Humanos e sua execução, de forma articulada com a sociedade civil, ministérios e entes federados. Cabe ressaltar que em 1º de janeiro de 1999, a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos passou a ter acento nas reuniões ministeriais através do Decreto n. 2.923 (BRASIL, 2010b).

O PNDH-I apresentava em seus anexos um diagnóstico inicial da situação dos Direitos Humanos no Brasil, assim como um conjunto de propostas de ações

governamentais de curto, médio e longo prazo, sendo: Políticas Públicas para proteção e promoção dos Direitos Humanos no Brasil (Proteção do Direito à Vida; Proteção do Direito à Liberdade); Proteção do direito a tratamento igualitário perante a Lei (Direitos Humanos; Direitos de Todos); Educação e Cidadania/Bases para uma cultura de Direitos Humanos (Produção e Distribuição de Informações e Conhecimento) (BRASIL, 1996a).

A Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, entre outras disposições, destacam nos artigos 95 a 97 da Declaração, a educação em direitos humanos como chave para mudanças de atitudes e comportamentos que resultem em racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Reconhecem-se ainda a qualidade da educação, a erradicação do analfabetismo e a gratuidade da educação básica, como aspectos que podem contribuir para uma sociedade mais igualitária, e que promovam uma cultura de paz, solidariedade, justiça social e de respeito aos direitos humanos (ONU, 2001).

O Programa de Ação, em matéria de educação, destaca os artigos 125 a 133, que entre outras disposições, solicita que seja incluído na estrutura da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos (1995-2004) a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Incentiva também a todos os Estados, em cooperação com as Nações Unidas, Unesco e outros, a desenvolver programas culturais e educacionais que envolvam a temática. Dispõe ainda sobre a temática na educação em direitos humanos de crianças e jovens, de funcionários públicos e outros profissionais.

Destaque dado para o disposto no artigo 127, que em matéria de educação em direitos humanos, representa uma grande possibilidade para que os países possam colaborar, por meio da educação e do ensino com o combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata.

Art. 127. Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar

estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos (ONU, 2001).

A partir dos anos 1990, diversas iniciativas são tomadas em termos de políticas públicas articuladas com as questões de gênero, raça e etnia. Afirma Moehlecke (2009, p. 465):

Nas políticas educacionais, a incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais da “pluralidade cultural” como tema transversal, em 1997, é um exemplo disso. A definição, na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB – n. 9.394/96, de um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revela a mesma preocupação. Vale mencionar ainda que o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para a educação especial e a educação indígena. Entretanto, estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação.

No Brasil, conforme assegura Moehlecke (2009), é possível destacar a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, a Lei n. 11.645/08 sobre a inclusão da temática e da questão indígena nos currículos, e ainda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009. Com ênfase para a criação no ano de 2004, no âmbito do MEC, de uma secretaria responsável pela articulação da temática da diversidade nas políticas de educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No plano internacional, a Resolução n. 49/184 da Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, por sua vez, a Década para a Educação em matéria de Direitos Humanos, sendo então desenvolvido o Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, 1995-2004.

Um grande marco para a temática da EDH é, segundo Dias e Porto (2010), a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas, no ano de 1994, e cuja vigência perdurou de 1995 a 2004, bem como os planos de ação desenvolvidos nesse período. A Década foi fruto de uma série de recomendações, declarações e debates, traduzidos em documentos que reconhecem na educação, na valorização e no respeito ao ser humano e aos seus direitos, as alternativas principais para que a sociedade de modo geral possa crescer e se desenvolver de modo mais igualitário e justo.

A Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos teve como base para a elaboração do plano de ação, as disposições internacionais sobre os direitos humanos, em especial as disposições que abordam a educação em matéria de direitos humanos, e que foram mencionadas já neste texto. São elas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Declaração e o Programa de Ação de (ONU, 1994) e a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Os objetivos elencados no programa de ação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos consideravam:

- (a) A avaliação de necessidades e a formulação de estratégias eficazes para a promoção da educação em matéria de direitos humanos a todos os níveis do sistema escolar, na formação profissional e formal, bem como na aprendizagem não formal;
- (b) A criação e o reforço de programas e capacidades para a educação em matéria de direitos humanos a nível internacional, regional, nacional e local;
- (c) O desenvolvimento coordenado de materiais didáticos para a educação em matéria de direitos humanos;
- (d) O reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social no fomento da educação em matéria de direitos humanos;
- (e) A divulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial, no máximo número de línguas possível e de outras formas apropriadas para os vários níveis de alfabetização e para os deficientes (ONU, 1994).

É importante destacar que a Década estabelece ainda um conjunto de princípios gerais e reguladores para que os Estados utilizem na elaboração de planos de ação nacionais para a educação em matéria de direitos humanos.

Entre as ações que buscavam apoiar a execução da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, a Unesco e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos criaram, para ser desenvolvido em três fases, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Alguns dos objetivos do PMEDH são subsidiar e orientar governos e sociedade civil no processo de construção de programas nacionais de educação pautados pelos direitos humanos, conforme previsto no plano de ação da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos.

O Plano de Ação para Primeira Fase do PMEDH (2005-2007) recomendando aos Estados, além de metas concretas para o ensino primário e secundário, a adoção de Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DIAS; PORTO, 2010, p. 40).

Outro documento de igual importância a ser destacado é a Declaração de Princípios sobre a Tolerância proclamada pela Unesco em 1995. Tal declaração, entre outras atribuições, incumbe os Estados membros a “desenvolver e fomentar o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais de todos, sem distinção fundada sobre a raça, o sexo, a língua, a origem nacional, a religião ou incapacidade e também combater a intolerância” (UNESCO, 1995, p. 10). O conceito de tolerância é ilustrado no documento da seguinte forma:

A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não é só um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para subsidiar uma cultura de guerra por uma cultura de paz. [...] a tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos (UNESCO, 1995, p. 11).

Dessa forma, considera a educação como uma maneira eficaz de prevenção à intolerância, ensinando aos indivíduos quais são os seus direitos e liberdades, bem como os direitos e liberdades do outro.

É possível citar também a Declaração sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco em 2002, que considera a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, destacando que a diversidade se manifesta na originalidade e pluralidades características dos mais diversos grupos sociais que compõem a humanidade. Considera ainda:

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance. (UNESCO, 2002).

No contexto brasileiro, foi instituída no ano de 2002, a versão revisada do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-II, que deixa de lado as ações de

curto, médio e longo prazo, e passa a implementar planos de ação anuais, com medidas adotadas e recursos orçamentários destinados a financiar, assim como órgão responsáveis pela execução desses planos (BRASIL, 2010b).

O PNDH-II apresentou um conjunto de propostas gerais de ação governamental, voltadas para: Garantia do Direito à Vida; Garantia do Direito à Justiça; Garantia do Direito à Liberdade (opinião e expressão; crença e culto; orientação sexual; crianças e adolescentes; mulheres; afrodescendentes; povos indígenas; gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais; estrangeiros, refugiados e migrantes; ciganos; pessoas com deficiência; idosos); Garantia do Direito à Educação; Garantia do Direito à Saúde, à Previdência e à Assistência Social (saúde mental; dependência química, HIV/Aids); Garantia do Direito ao Trabalho (acesso à terra); garantia do Direito à Moradia; Garantia do Direito a um Meio Ambiente Saudável; Garantia do Direito à Alimentação; Garantia do Direito à Cultura e ao Lazer; Educação, Conscientização e Mobilização; Inserção nos Sistemas Internacionais de Proteção; Implementação e Monitoramento.

No período de vigência do PNDH-II, destaca-se ainda que a partir de 1º de janeiro de 2003, por meio da Medida Provisória n. 103 (posteriormente convertida na Lei n. 10.683, de 25 de maio de 2003), a Secretaria de Direitos Humanos passou a compor a estrutura da Presidência da República se tornando uma secretaria especial: a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), com autonomia e status de ministério (BRASIL, 2010b, p. 16).

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-III, além de contemplar uma revisão das duas versões anteriores, destaca-se pelo seu caráter transversal em suas diretrizes, objetivos estratégicos e ações programáticas, considerando ainda a aliança interministerial, considerando os direitos humanos na sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. A construção do PNDH-III envolveu um amplo debate público em todo o território nacional, que culminou com a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos (CNDH), convocada em 2008 por meio de decreto presidencial. Dessa forma,

A 11ª Conferência contou com um Grupo de Trabalho Nacional instituído pela Portaria nº 344 da SEDH/ PR, cuja tarefa era coordenar as atividades preparatórias, formular propostas e orientar as conferências estaduais e distrital. Sua composição incluiu representantes de entidades nacionais e movimentos de Direitos Humanos, bem como membros dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública (BRASIL, 2010b, p. 16-17).

O PNDH-III, além do seu caráter transversal, também foi marcado pelo contexto de ampla participação que o envolveu. É dividido em seis eixos orientadores, sendo eles: 1) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; 2) Desenvolvimento e Direitos Humanos; 3) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; 4) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5) Educação e Cultura em Direitos Humanos; 6) Direito à Memória e à Verdade. No tocante à Educação em matéria de direitos humanos, o PNDH-III destaca:

O eixo prioritário e estratégico da Educação e Cultura em Direitos Humanos se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores, fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz. (BRASIL, 2010a, p. 20).

É no sentido de formar seres humanos por meio de uma educação pautada no respeito à dignidade humana, na justiça e na igualdade social que o PNDH-III articula elementos como a apreensão de conhecimentos históricos sobre os direitos humanos em seus variados contextos, a afirmação de valores, práticas e atitudes que reforcem a cultura dos direitos humanos no contexto social, o fortalecimento de políticas que resultem em ações e instrumentos de promoção dos direitos humanos, proteção, defesa e reparação de violações (BRASIL, 2010b, p. 186).

O PNDH-III estabelece um diálogo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, visando como objetivo estratégico a sua implementação. Estabelece também uma estreita relação com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos humanos, uma vez que busca fortalecer a temática nos direitos humanos na educação básica, superior e outras instituições formadoras. Cabe ainda destacar que o PNDH-III versa sobre a educação em direitos humanos na educação não formal, no serviço público e na comunicação, reforçando seu esforço por cumprir os planos de ação decorrentes do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, e de outros documentos internacionais que versam sobre essa matéria.

2.3.1 Do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Cumprindo as ações previstas no PMEDH e do Programa Nacional de Direitos Humanos, desencadeadas pela II Conferência Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1993) o Brasil iniciou, em 2003, as discussões para a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criando inicialmente o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). A primeira versão do PNEDH foi lançada ainda em 2003, e após aperfeiçoamento foi atualizada no ano de 2006 (DIAS; PORTO, 2010, p. 41-42).

O PNEDH surge de articulações que envolveram os três poderes da República, organismos internacionais, IES e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais “além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas” (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim como na construção do PNDH-III, a construção do PNEDH envolveu ampla participação da sociedade e dos movimentos populares, o que culminou em uma proposta de trabalho a partir de cinco eixos orientadores: 1) Educação Básica; 2) Educação Superior; 3) Educação não Formal; 4) Educação dos profissionais dos sistemas de educação, justiça e segurança pública; 5) Educação e mídia.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos considera que a própria educação é compreendida como um direito em si mesmo e como forma de acessar outros direitos. Dessa forma, pensar o desenvolvimento do ser humano e de suas potencialidades envolve um esforço significativo de perceber a educação como uma das alternativas viáveis para que a dignidade humana seja garantida em todos os contextos da sociedade. Isso requer que a cidadania seja efetivada no contexto de construção cotidiana do saber, juntamente com os valores, atitudes e comportamentos, e ainda a proteção socioambiental e a justiça social (BRASIL, 2007).

Além da influência das políticas internacionais para a promoção da educação em direitos humanos, e pensando na transversalidade dessa temática, Ferreira (2010) destaca que a inclusão da agenda dos direitos humanos na educação formal tem contado com o reforço da participação dos movimentos sociais na busca por políticas intersetoriais que busquem assegurar o direito de representação de grupos socialmente vulneráveis em conferências, mobilizações e outros espaços de discussão, reforçando avanços como a leis específicas que alteram a LDB/96, a exemplo da Lei n. 10.639/2003 e a Lei n.

11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e no ensino médio, assim como a Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; a Lei n. 11.525/2007, que institui a obrigatoriedade da inserção da temática do Estatuto da Criança e do Adolescente no ensino fundamental; o Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena; o Decreto n. 5.296/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Um importante marco é o Decreto Presidencial n. 5.159, de 28 de julho de 2004, que regulamenta a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), especificamente criada para tratar das políticas de diversidade na educação brasileira. Moehlecke (2009, p. 468) destaca:

A nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração desses programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios.

A Secadi buscou ainda articular as diversas áreas do MEC entre si e com movimentos da sociedade civil organizada, tanto através de comissões de assessoramento, quanto de parcerias elaboradas para execução de projetos e programas (MOEHLECKE, 2009).

No âmbito internacional, o plano de ação para a segunda fase de execução do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos entrou em vigor no período de 2010 a 2014, com prioridade para a educação superior e a demanda pela formação em direitos humanos para professores, servidores e agentes de segurança.

No contexto brasileiro, através da articulação com a Secretaria de Direitos Humanos, com o Conselho Nacional de Educação em Direitos Humanos, e com o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação estabelece através da Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

As diretrizes devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições na elaboração de documentos, práticas pedagógicas e metodologias em todas as modalidades, reconhecendo o papel da educação na formação da dimensão humana. Sendo assim, a educação deve contribuir para formar cidadãos que participem ativamente da sociedade, debatendo e interferindo nas questões econômicas, sociais e políticas, e buscando o desenvolvimento pautado no respeito à dignidade humana.

A elaboração das Diretrizes para a EDH levou em consideração o Eixo 5 do PNDH-III, que orienta em sua diretriz n. 19 o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras, elencando como objetivos estratégicos a inclusão da temática dos direitos humanos nas escolas de educação básica, instituições formadoras, nas Instituições de Educação Superior, e incentivando a transdisciplinaridade e a transversalidade dos direitos humanos nas atividades acadêmicas.

É nesse contexto de formação integral do ser humano que a educação em/para os direitos humanos pode melhor contribuir. Nesse contexto, Piovesan (2006, p. 73) assegura que a educação em direitos humanos deve “promover o desenvolvimento da personalidade humana, o senso de dignidade, permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática”, sendo condição para “o exercício dos direitos humanos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade e à expansão das potencialidades humanas”. Sendo assim, é importante considerar no cerne das políticas educacionais a atualidade do debate sobre a EDH, buscando a difusão de uma cultura pautada no respeito e na afirmação dos direitos humanos e da diversidade.

Atualmente, em nível internacional, vigora o plano de ação para a terceira fase do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, com vigência de 2015 a 2019, com objetivo de reforçar as ações das duas primeiras fases e promover ainda a formação em direitos humanos aos profissionais de mídia e jornalismo.

Cabe mencionar que no ano de 2016, por ocasião do Fórum Mundial de Educação realizado pela Unesco no Japão, foi celebrada a Declaração de Incheon, que insta os Estados-membros a concentrar seus esforços no acesso, equidade, inclusão, qualidade e resultados da aprendizagem, com base em um conceito de educação ao longo da vida. Tal Declaração apresenta a inclusão e a equidade como alicerces para uma educação transformadora, e a igualdade de gênero como fator importante para o alcance de todos

ao direito à educação, considerando que uma educação de qualidade traz melhorias para os resultados de aprendizagem, assim como o empoderamento dos educadores, melhores condições de trabalho, de qualificação e motivação (UNESCO, 2016).

Oportunamente, a Declaração de Incheon afirma que as oportunidades de educação devem acontecer ao longo da vida e para todos, em todos os contextos e níveis de educação, sendo os Estados responsáveis pela promoção de:

[...] sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados. Destacamos a necessidade de que a educação seja oferecida em ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência. Recomendamos uma resposta satisfatória a crises, que abranja desde a resposta de emergência até a recuperação e a reconstrução; melhor coordenação das respostas nacionais, regionais e globais; e o desenvolvimento de capacidade ampla de redução e mitigação de risco, para assegurar, assim, que a educação seja mantida em situações de conflito, emergência, pós-conflito e nas fases iniciais de recuperação. (UNESCO, 2016, p. 02).

A implementação das Diretrizes para o Ensino dos Direitos Humanos na educação superior, e mais especificamente na formação de professores e educadores, como considera Pimenta (2013, p. 61), é o melhor caminho para que essa temática afete verdadeiramente as práticas educativas. Tais autoras afirmam, a partir de suas experiências dialógicas com professores de várias regiões do Brasil, que “são poucas as instituições que introduzem questões relativas à Educação em Direitos Humanos nas suas licenciaturas”, sendo frágil e pouco frequente as discussões sobre a incorporação e a reflexão sobre o sentido dos direitos humanos nos cursos de formação inicial de professores(as).

Compreender o processo histórico de instituição dos direitos humanos se faz necessário na formação dos professores, assim como se faz necessária a compreensão do próprio direito à educação como um direito fundamental, capaz de assegurar o conhecimento e o acesso a outros direitos e liberdades fundamentais através de uma educação de qualidade, com equidade, inclusão e igualdade de oportunidades para todos.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO AFIRMATIVO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

3.1 A EVOLUÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Um dos grandes temas emergentes nas pesquisas educacionais e nas políticas públicas de Estado das últimas décadas é a afirmação do direito humano à educação. Como afirma Dias (2007), é uma temática que vem influenciando, abordando e discutindo através de documentos, movimentos e campanhas internacionais e nacionais, a afirmação e legitimação dos direitos humanos, entre eles o da educação.

O direito à educação, de acordo com Cury (2002b, p. 260),

[...] parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

Dessa forma, acredita-se que é através da educação que o indivíduo tem a possibilidade de se autoconstruir, de se autoconhecer, e de reconhecer na história e na cultura da humanidade o seu espaço de luta e as oportunidades para o seu crescimento, desenvolvimento integral e para o exercício consciente da cidadania. Sendo assim, o direito à educação, conforme Cury (2002b, p. 260), torna-se “uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”.

Para a Unesco (2008), a educação é considerada um direito humano fundamental e um bem público, visto que possibilita o desenvolvimento das pessoas para contribuir com o desenvolvimento da própria sociedade. Dessa forma, o pleno desenvolvimento da personalidade humana é a principal finalidade que se atribui à educação, tanto nos instrumentos de direitos humanos de caráter internacional como na legislação dos diferentes países.

[...] o direito à educação torna possível o exercício de outros direitos humanos fundamentais e, em consequência, da cidadania. Dificilmente se poderá ter acesso a um emprego digno, ao exercício da liberdade de expressão ou de participação, se não se tem educação. Isto supõe que não pode ser considerada como mero serviço ou uma mercadoria negociável. Mas sim, como um direito que o Estado tem a obrigação de respeitar, assegurar, proteger e promover. (UNESCO, 2008, p. 32).

Na perspectiva histórica, o reconhecimento da educação como um direito é resultado da formação do Estado de Direito, e este é fruto das grandes revoluções em trânsito no século XVIII. Nesse sentido é possível exemplificar a Revolução Francesa, e em seu contexto a admissão, através da Convenção Nacional Francesa de 1793, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (BRASIL, 2013a; DIAS, 2007). O Art. XXII dessa Declaração assegurava que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Destaca-se ainda, no âmbito internacional, a criação da Organização das Nações Unidas e sua contribuição para o processo de proteção e garantia dos direitos humanos após a 2ª Guerra Mundial. Proclamada dois séculos após a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1948 foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU a Declaração Universal dos Direitos do Homem, afirmando em seu artigo XXVI: “Toda pessoa 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” (ONU, 1948).

Outro importante ato para a difusão da educação como um direito na perspectiva global se deu no âmbito da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada no ano de 1993, em Viena, e cujo programa apresentou a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência.

O direito à educação declarado em lei é reconhecido em dezenas de Constituições na atualidade, sobretudo, como afirma Cury (2002b, p. 253), é um direito ainda “recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX”. Para Machado e Oliveira (2001, p. 3), a primeira Constituição a incluir em seu texto um capítulo que tratasse especificamente da educação foi a Constituição Alemã de Weimar, datada do ano de 1918. Nesse contexto, afirma Cury (2002b, p. 246):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

É possível citar, além da DUDH (1948), alguns documentos internacionais que influenciaram diretamente os Estados na incorporação, em seus textos oficiais, da educação como direito.

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), no Artigo 1º, define o que se entende por discriminação e por ensino, e nos seus Artigos 3º e 4º, elenca os compromissos dos Estados-partes com a eliminação e a prevenção de toda forma de discriminação no ensino.

O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966), reconhece no Artigo 13 o direito à educação que, conforme ressalta Maia (2007, p. 92), “deve assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) elenca dez grandes áreas de atuação: Artigo 1º – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens; Artigo 2º – Expandir o enfoque; Artigo 3º – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Artigo 4º – Concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5º – Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; Artigo 6º – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7º – Fortalecer as alianças; Artigo 8º – Desenvolver uma política contextualizada de apoio; Artigo 9º – Mobilizar os recursos; Artigo 10 – Fortalecer a solidariedade internacional (BRASIL, 2013a).

O avanço da oferta e garantia do direito à educação escolar, dessa forma, constitui-se como resultado de lutas que, como considera Cury (2002b, p. 247), foram “conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais”. No Brasil, os movimentos sociais tiveram e continuam tendo um importante papel na luta pelos direitos, sobretudo os direitos dos que vivem às margens da sociedade e que historicamente foram excluídos de processos e direitos sociais como a educação. Dessa forma, o mesmo autor ressalta:

A ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (CURY, 2002b, p. 249).

As desigualdades estão presentes no Brasil desde suas raízes históricas, do processo de colonização e exploração, e persistem ainda na sociedade contemporânea apesar dos avanços nos campos sociais, educacionais e na legislação. Considera-se que

em países de carácter altamente elitista e cuja distribuição de riquezas é fortemente desigual, a declaração e garantia do direito à educação são imprescindíveis para o estabelecimento de uma sociedade democrática, de forma que se possa “retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado” (CURY, 2002b, p. 259).

Sobre a história da educacional brasileira, Cunha destaca:

O direito à educação foi sempre um privilégio de poucas pessoas. Em meados do século XIX, ao tempo em que vários países, inclusive nossos vizinhos mais próximos, sob a influência dos avanços da cidadania decorrentes das revoluções inglesa (século XVII), francesa e americana (século XVIII), davam início à organização de sistemas públicos de Educação, o Brasil se omitiu e ficou à margem do processo histórico de prospecção de caminhos mais promissores para a cidadania (2013, p. 32).

No contexto histórico da colonização do Brasil, sabe-se que a chegada dos jesuítas ao Brasil, no ano de 1549, utilizou-se do ensino do idioma para buscar interação com os nativos e estabelecer as relações entre os índios e colonizadores:

A língua portuguesa, pois, como elemento de cultura, aparece nas terras do Brasil por tentativa forçada de transferência cultural, e não em razão da adesão, inicialmente pelos indígenas e posteriormente pelos negros que para cá vieram na condição de escravos. Foi assim que iniciou o primeiro ato de expressão de poder, ou seja, a imposição dos religiosos jesuítas no ensino do idioma português (BRASIL, 2013a, p. 27).

Além da relação de exploração entre os índios e colonizadores, destaca-se também que, por volta do ano de 1800, foram trazidos para o Brasil cerca de 1.145.000 pessoas na condição de escravos, sem instrução, e destinados a viver às margens do império e da república.

No ano de 1854, por exemplo, foi decretado que os escravos não poderiam ter acesso ao estudo ao mesmo tempo em que as Constituições de 1824 e 1891 apresentavam a educação como um direito de todos (BRASIL, 2013a). Sabe-se que “no ambiente social e político daquela época, a expressão todos significava mesmo pouquíssimos, ou seja, uma parcela reduzida da população tinha acesso à educação” (BRASIL, 2004, p. 7), pois leis específicas proibiam o estudo formal para boa parte da população que vivia no Brasil.

Embora a Constituição Imperial de 1824 e a Constituição Republicana de 1891 afirmassem o direito de todos à educação, é na Constituição de 1934 que a educação como direito ganha maior visibilidade (DIAS, 2007). O Artigo 140 da Constituição de

1934 estabelece que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. O direito à educação, segundo Dias (2007, p. 445), “proclamado na Carta de 1934, carecia de efetividade, só possível mediante a assunção, por parte do Estado, de sua oferta. Mas, tal reconhecimento, pelo menos do ponto de vista legislativo, só veio acontecer mais de três décadas depois”. Dessa forma, tem-se que “a Constituição de 1934 é a primeira que espelha a educação como um direito público. O direito à educação, sob o aspecto formal, foi contemplado pela Carta Constitucional de 1934, contudo, não se atribuiu ao direito à educação o caráter da universalidade” (BRASIL, 2013a, p. 29).

No que se refere à educação, o espírito que marcou a Revolução de 1930 e a materialização do capitalismo industrial no Brasil, trouxeram novas demandas educacionais para o país. Registra-se aqui a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp) e a Reforma do Ensino elaborada por Francisco Campos, iniciada em 1931, através da qual o Estado “organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, deixando em segundo plano o ensino primário e a formação dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCSHI, 2012, p. 153-154).

Ainda no âmbito da Constituição de 1934, destaca-se, entre as disputas ideológicas travadas entre católicos e liberais e na dualidade entre o ensino público e privado, o surgimento de um movimento de educadores e intelectuais brasileiros que resultou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que pregava entre outras premissas:

[...] uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, fortalecendo a mobilização e as iniciativas da sociedade civil em torno da questão da educação. Com a Constituição de 1937, que consolidou a ditadura de Getúlio Vargas, o debate sobre pedagogia e política educacional passou a ser restrito à sociedade política, em clara demonstração de que a questão do poder estava mesmo presente no processo de centralização ou descentralização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCSHI, 2012, p. 153-154).

O Manifesto dos Pioneiros, comandado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, de acordo com Cunha (2013), deu novo vigor e impulso à questão do direito à educação, trazendo para o centro dos debates as aspirações por uma nova escola. Cabe ressaltar:

Quando o manifesto foi lançado, os educadores pioneiros daquela geração alimentavam esperanças com a ascensão de Vargas ao poder. A criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e as reformas da Educação Superior e Secundária de Francisco Campos, em 1931, sinalizavam para o atendimento

de muitas das expectativas existentes, como também da Constituição de 1934 que, sob a influência dos educadores signatários do Manifesto, assegurou em seu artigo 149 o direito de todos à educação, cabendo aos poderes públicos a responsabilidade de oferecer ensino primário integral e gratuito e com frequência obrigatória a todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no País. Para o cumprimento desse direito, a Constituição de 1934 estabeleceu, pela primeira vez na história educacional do País, a vinculação de recursos, obrigando, pelo artigo 156, a União e os municípios a aplicarem nunca menos de 10%, e os Estados e o Distrito Federal, nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino (CUNHA, 2013, p. 37).

A década de 1930, conforme asseguram Viola e Zenaide (2010), é importante e decisiva para o surgimento dos direitos humanos no Brasil, uma vez que movimentos sociais clássicos são consolidados, é também nessa década que se instaura a primeira ditadura militar no Brasil, que vai de 1937 a 1945. Nesse período foi promulgada a Constituição de 1937, que, de acordo com Cunha (2013, p. 38), colocava o Brasil na “contramão da história”. Cunha destaca ainda que, enquanto países da Europa e das Américas já possuíam sistemas públicos de educação desde meados do século XIX, a educação brasileira “seguia o seu curso de omissão e exclusão”.

Com o fim da ditadura do Estado Novo, no final de 1944 e início de 1945, diversos grupos começaram a se organizar em partidos políticos, organização essa que resultou na eleição, em 1945, do General Eurico Gaspar Dutra, cuja posse se deu no ano seguinte, dando início aos trabalhos da Constituinte que resultou na Constituição de 1946.

Nessa Carta Constitucional, segundo Saviani (2013), destaca-se a inclusão de elementos propostos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com ênfase para o fato de alguns deles já terem sido incorporados na Constituição de 1934, tais como: concursos de provas e títulos para o exercício do magistério; a descentralização do ensino; a cooperação entre a União, os estados e o Distrito Federal; vinculação de percentual de impostos para serem destinados à educação; assistência a estudantes necessitados; criação de institutos de pesquisa vinculados às IES; e a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Libâneo, Oliveira e Tocshi (2012), o regime ditatorial de Vargas, que configura o Estado Novo (1937-1945), fortaleceu o dualismo na educação brasileira, sendo o ensino secundário destinado à elite, e o ensino profissionalizante para as camadas mais pobres da população. Dessa forma, “as leis orgânicas ditadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornavam o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino

propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCSHI, 2012, p. 164).

Passada a 2ª Guerra Mundial e também a ditadura do Estado Novo, em 1945, de acordo com entendimento de Cunha (2013), com a restauração da democracia, é retomada a luta pelo direito à educação, destacando no âmbito internacional a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e no plano nacional a promulgação da Constituição de 1946. A DUDH representou, conforme Cunha (2013), um grande avanço para o direito à educação, e a Constituição de 1946 firmou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, determinando a vinculação de recursos para essa finalidade por parte da União. O texto constitucional estabeleceu que cabia à União:

Aplicar na Educação no mínimo 10% e aos Estados, Distrito Federal e Municípios, 20% do total de impostos arrecadados. Essa carta assegurou ainda a gratuidade ulterior ao ensino primário para os que provassem insuficiência de recursos e determinou às empresas industriais e comerciais a obrigatoriedade de oferecer cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores de idade (CUNHA, 2013, p. 38)

Foi estabelecida uma comissão de educadores signatários do Manifesto de 1932, entre eles Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho, e também educadores vinculados ao grupo católico, como Alceu Amoroso Lima e o Padre Leonel Franca, que de acordo com Cunha (2013), foram responsáveis pela elaboração de um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que apesar de encaminhado para a Câmara Federal em 1948, foi arquivado e retomado apenas em 1957, ocasionando um período marcado por um forte movimento em defesa da escola pública e do direito à educação. Sendo assim, “dos debates acirrados em torno da LDB, no final da década de 1950 e começo dos anos 1960, resultou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961” (CUNHA, 2013, p. 40).

Partindo do disposto na Constituição de 1946, iniciam-se os debates com a participação da sociedade civil para a votação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou na Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituindo entre outras disposições a descentralização do ensino, momento em que triunfou sobre a democracia o golpe militar de 1964, e junto com ele “o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 156).

Destaca-se que, por intermédio da primeira LDB brasileira, em fevereiro de 1962 foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE), cuja presidência do órgão ficou a cargo de Anísio Teixeira; dessa forma, “também foi Anísio Teixeira quem cuidou, ainda em 1962, da elaboração do Plano Nacional de Educação previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB”, sendo o Plano proposto e aprovado ainda no ano de 1962, e assinado pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, conforme destaca Saviani (2013, p. 30). O Plano Nacional de Educação e o Plano Trienal de Educação foram interrompidos pelo golpe militar de 1964. Como assegura Cunha (2013, p. 42),

O Brasil começava a viver a sua segunda ditadura. Em que pese o reconhecimento de muitas medidas e realizações desse longo período, como a lei do salário-educação, o plano nacional de pós-graduação ou a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, o cerceamento das liberdades, onde quer que prevaleça, haverá sempre de impedir o desenvolvimento pleno do direito à Educação que é multidimensional e requer visão estadista do desenvolvimento.

As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas, segundo Dias (2007, p. 445), por “um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento”, o que ocasionou um amplo movimento de defesa da escola pública do qual participaram intelectuais e professores, a exemplo de Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes, além de estudantes, sindicatos e outros atores da sociedade civil.

Tal movimento, como afirma Dias (2007), trazia para o seio da sociedade a discussão sobre a educação como um direito, a defesa da escola pública, a universalização do ensino, sua obrigatoriedade e gratuidade. O que se observa nas décadas 1960 e 1970, sobretudo a partir do golpe militar de 1964, é que há um rompimento com a democracia, “os direitos civis e políticos dos cidadãos foram subtraídos, trazendo como consequência, prisões, mortes e desaparecimentos de inúmeras pessoas que lutavam pela afirmação dos direitos humanos” (DIAS, 2007, p. 446).

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, por sua vez, conforme asseguram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 164), amplia a escolaridade mínima para 8 anos, relativo ao ensino de 1º grau, e torna o ensino de 2º grau, obrigatoriamente, profissionalizante. Os autores destacam que “a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor”.

O período de ditatorial desencadeado pelo Golpe de Estado de 1964, e que perdurou até o ano de 1984, representou, conforme afirmam Viola e Zenaide (2010, p. 152), “o esforço de anular as conquistas políticas que as classes dominadas haviam realizado para a construção de uma sociedade com oportunidades iguais para todos”, desestabilizando as lutas pela justiça social e suprimindo direitos civis e políticos.

O processo de retomada da democracia no Brasil pós-ditadura teve início no final de década de 1970 e começos da década de 1980, com a forte participação dos movimentos populares em busca de uma sociedade democrática, e da reorganização e fortalecimento da sociedade civil, trazendo para o debate a qualidade da educação, uma vez que ampliada a cobertura do atendimento escolar “particularmente com o prolongamento da duração da escolaridade obrigatória, se estendeu o atendimento ao ensino de 1º grau (ensino fundamental), embora muito da qualidade do ensino ministrado tenha sido perdida” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCSHI, 2012, p. 158).

Cunha (2013, p. 43) também destaca que “simultaneamente à crise das décadas de 1970 e 1980, a sociedade civil brasileira, por intermédio de várias entidades, mobilizou-se para a luta pelos direitos à Educação”. De acordo com Sader (2007), a forte repressão da ditadura militar permitiu o crescimento do espaço e da agenda dos direitos humanos através da forte resistência e, assim como afirma Viola (2007, p. 127), “no caso do Brasil, o enfrentamento ao autoritarismo e a reorganização da sociedade civil ocorreu ainda em plena ditadura através das lutas em defesa dos direitos humanos”.

Dias (2007) afirma que nesse período há um forte movimento de redemocratização do Brasil, que reivindicava, entre outras questões, uma nova Constituição Federal. A transição democrática, conforme assegura Piovesan (2013), exigiu, dessa forma, a elaboração de um novo código para a renovação do pacto político e social do país, surgindo então a Constituição de 1988.

De acordo com Dias (2007, p. 446), o movimento de redemocratização retoma os debates das décadas de 1950 e 1960 e interrompidos pelo Golpe Militar de 1964, “sobre o direito à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino”. Em termos educacionais, Cury (2008, p. 295) ressalta:

Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito social, como consta em seu artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Dias assegura ainda:

Apesar da educação já ser concebida como direitos de todos e dever do Estado, tal formulação só ganha status de efetividade com a promulgação da Constituição Federal do ano de 1988, a qual deixa patentes os polos da relação que envolve a educação. Num polo, tem-se o Estado e a família como entes responsáveis pela realização da educação. No outro, figura toda e qualquer pessoa. Sendo assim, todos têm direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família (2007, p. 446).

O dever do Estado e da família diante da educação, conforme Cury (2008) e Dias (2007), está disposto em seu artigo 205, assegurando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Dessa forma,

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado. (CURY, 2008, p. 296).

Os princípios da educação, por sua vez, na Constituição de 1988 estão definidos no artigo 206, que menciona a importância da qualidade da educação, considerando-a como um princípio chave para o ensino e a aprendizagem, buscando garantir de forma efetiva o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos. Sendo assim, é da inspiração para tornar a educação um direito de todos, que se espera, como afirma Cury (2008, p. 297), “a abertura para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos”.

É a partir da Constituição de 1988, de acordo com Candau, que a afirmação dos direitos humanos é fortemente incorporada no âmbito nacional.

O Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado a defesa e proteção dos direitos fundamentais e, respondendo em muitas ocasiões as demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações. Hoje possuímos um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos.

No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as

múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana. (2012, p. 717).

Entre outras conquistas advindas da Constituição de 1988, Cunha (2013) destaca também a introdução de questões como a gestão democrática, o aumento nos percentuais da vinculação de recursos para a educação, a educação infantil em creches e pré-escolas, a universalização do Ensino Fundamental e a progressiva universalização do Ensino Médio, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de educação, tornando “o ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo e o seu não oferecimento ou oferta pelo poder público podendo implicar responsabilidade da autoridade competente, abrindo assim a perspectiva para uma futura lei da responsabilidade educacional” (CUNHA, 2013, p. 430).

Na esteira da redemocratização do Brasil, assim como da observância aos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos, a obrigatoriedade do ensino fundamental, sua gratuidade e a busca pela universalização, ganharam novos mecanismos de apoio, a exemplo da Lei Federal n. 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei n. 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Destaca-se também a criação de programas como o Fundef.

Em um primeiro momento no período de redemocratização do Brasil, conforme entende Candau (2012, p. 723),

As principais atividades desenvolvidas foram promovidas pelas organizações não governamentais e tiveram como preocupação central, no contexto da (re)democratização do país, a afirmação dos direitos civis e políticos e a construção de uma cidadania democrática, ativa e participativa. Pouco a pouco, diferentes órgãos públicos, em geral estaduais e municipais, vão se implicando no processo. A partir dos anos de 1990, o governo federal assumiu um protagonismo importante neste campo e a formulação de políticas públicas se foi ampliando. Multiplicam-se parcerias e ações conjuntas entre as iniciativas da sociedade civil e governamentais. Neste momento emergem com crescente força questões relativas a diversidade. Um marco importante no âmbito da educação é a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1995) do tema transversal “pluralidade cultural”.

A partir da década de 1990, o campo da educação infantil ganhou destaque nas lutas dos movimentos sociais, o que pressupõe “o aumento da consciência da importância dessa etapa não só como direito dos pais ao trabalho como também um direito da própria infância como um momento significativo da construção da personalidade” (CURY, 2002a, p. 181). Nesses termos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) objetivando a proteção integral de crianças e adolescentes, reafirma

o compromisso do Estado com o direito à educação ao mesmo tempo em que cria mecanismos de proteção e garantia desse direito. No que se relaciona ao direito à educação, destacam-se os artigos 53, 54, 56, 57 e 58.

O contexto em que se deu a regulamentação da LDB/96, considerada a lei orgânica da educação brasileira, foi marcado por amplas discussões e negociações que envolveram diversos segmentos da sociedade organizada, “cujos interesses, muitas vezes, se caracterizaram pelo antagonismo de concepções sobre as responsabilidades de um Estado democrático para com o sistema de ensino” (DIAS, 2007, p. 447). Em seu artigo 1º, a LDB estabelece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Nesse âmbito, Cunha (2013, p. 44) considera que a aprovação da LDB/96 oportuniza o desdobramento operacional à Constituição de 1988, “e em relação ao Ensino Fundamental obrigatório, estabelece que qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe, como também o Ministério Público, pode acionar o poder público para exigí-lo”.

Os princípios e finalidades da educação estão definidos na LDB/96 nos artigos 2º, 3º, e a afirmação do direito à educação como direito subjetivo é assegurado através do artigo 5º: “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”. (BRASIL, 1996b).

Dessa forma, como direito do cidadão, o Estado passa a ter o dever de atender de forma democrática a esse direito, ofertando educação de qualidade e acessível à participação de todos. Através da LDB/96 o conceito de educação básica ganhou espaço como direito à cidadania e dever do Estado e este, conforme Cury (2002a, p. 174-175), passou a cobrir “três etapas sequenciais da escolarização: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E os recursos vinculados devem ser voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação”.

A respeito do conceito de educação básica incorporado pela LDB/96, Cury (2008) afirma que o mesmo, além de incorporar na legislação uma crítica à discriminação de minorias, reconhece a diferença como um direito, pretendendo que a educação escolar servisse ao combate às desigualdades sociais, discriminação e outras formas de preconceito, além da presença do princípio da gestão democrática pautando a condução dos processos escolares.

Cabe destacar ainda que a LDB/96 trata da organização do sistema de ensino no artigo 8º ao artigo 20; das modalidades e níveis de ensino, nos artigos 21 a 60; dos profissionais da educação, nos artigos 61 a 67; dos recursos destinados à educação nos artigos 68 a 77; o ensino à distância, no artigo 80 (BRASIL, 1996b).

A educação de jovens e adultos, na LDB/96, é tratada no artigo 37, referindo-se aos que não tiveram oportunidade de acesso e permanência no sistema de ensino na idade própria, e que neste momento, como ressalta Cury (2008, p. 300), “podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio e apoiados com recursos que os façam recomeçar sua escolaridade sem a sombra de um novo fracasso”.

A educação especial, entendida como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, é tratada nos artigos 58, 59 e 60 da LDB/96.

A educação de povos indígenas é tratada nos artigos 78 e 79 da LDB/96, assegurando que enquanto sujeitos de direito, as comunidades indígenas também devem possuir um modelo próprio de escola, organizado de forma que seja subsidiado por recursos que respeitem e lhes permitam manter e valorizar sua identidade cultural (CURY, 2008).

De acordo com Dias (2007, p. 447), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 “consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito”. No bojo da LDB/96, a aprovação de outras leis na década seguinte ampliou e aprofundou, segundo Cury (2008), o debate sobre o direito à educação básica no Brasil.

Destaque para a aprovação, em 24 de dezembro de 1996, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), “cujo mecanismo contábil instituído permitiu corrigir uma antiga distorção em relação à aplicação dos recursos vinculados pelos Estados e Municípios, de forma a garantir que o dinheiro fosse alocado onde estivesse o aluno” (CUNHA, 2013, p. 44).

Entre as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 186) destacam que diferentemente das reformas educacionais anteriores, o Governo FHC propôs políticas e programas educacionais em vários âmbitos concomitantemente, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), “que possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão educacional em centros maiores”, e o programa “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, do qual se enfatiza cinco aspectos, como segue:

[...]a) distribuição das verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação à distância; d) reforma curricular (estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN); e) avaliação das escolas. Observam-se nesses pontos os mesmos itens das reformas ocorridas no plano internacional, uma vez que eles cumprem orientações de organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 186-187).

Destaca-se a influência do papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que surgida no ano de 1999 sob a demanda da sociedade civil e em observância às recomendações de organismos internacionais, tinha como propósito garantir o acesso de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação pública, gratuita e de qualidade, elegendo como focos, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 199):

- a) a construção de um sistema nacional de ensino democrático e capaz de promover acesso equitativo à educação de qualidade;
- b) o financiamento público adequado para atender a padrões mínimos de qualidade estabelecidos em lei;
- c) a valorização das e dos profissionais de educação, o que inclui formação inicial e continuada de qualidade, remuneração digna, plano de cargos e salários, processos de seleção públicos e transparentes;
- d) a gestão democrática, com a adoção e o fortalecimento de práticas transparentes de acompanhamento e controle social da definição e execução das políticas educacionais em todos os seus processos, instâncias e níveis (municipais, estaduais e federal);
- e) a determinação de processos participativos de avaliação, abrangendo todos os atores dedicados ao cotidiano e às políticas educacionais.

Neste plano, é pertinente citar ainda a Lei n. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei n. 11.274/06, que trata da duração do ensino fundamental, obrigatório, devendo ser cursado em nove anos e com início aos seis anos de idade; a Emenda Constitucional n. 53/06, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), seguida da Lei n. 11.494/07, que o regulamenta, e que representa, conforme

assegura Cury (2008, p. 301), “uma mudança tanto na composição e distribuição dos recursos em educação quanto na abertura de mais portas para o atendimento do ensino médio, da educação infantil e da Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional através da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve sua vigência até o final do ano de 2010, apresentava como objetivos:

[...]

- a) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso, nela;
- d) a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 183).

Entre as políticas educacionais desenvolvidas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), destaca-se inicialmente o programa de educação denominado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 188-189), para garantir a educação como um direito seguiria, três diretrizes gerais: “a) a democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão”. Destaca-se ainda a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

A estas ações, Cunha (2013) acrescenta o estabelecimento do piso nacional do magistério, em 2008, firmado pelo Pacto de Valorização do Magistério; a aprovação da Emenda n. 59/2009, responsável pela ampliação do direito social à educação, tornando-a efetivamente obrigatória dos 4 aos 17 anos; a elaboração e envio ao Congresso Nacional dos Projetos de Lei de Responsabilidade Educacional e do Plano Nacional de Educação 2011-2020, sendo este último aprovado e sancionado apenas em 2014, através da Lei n. 13.005/2014, no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, atualmente em vigor para o período de 2014 a 2024.

Uma ação que merece destaque, em termos de afirmação do direito à educação, é a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, construído a partir de um processo que contou com a participação de vários segmentos da sociedade civil organizada, e em consonância com os objetivos do Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos da ONU, reconhecendo sobretudo, a

educação em direitos humanos como parte do direito à própria educação (BRASIL, 2013a).

No segundo governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), destaca-se ainda a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), componente do Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, organizado em quatro eixos de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada, e ensino profissional e tecnológico. O PDE reúne:

[...] um conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica, passando por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013, p. 192).

Em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Cunha (2013) o considera como uma tentativa de reverter o crítico quadro da educação no Brasil, especialmente no aspecto da qualidade, buscando avanços para uma gestão colaborativa entre Estados, Municípios e a União. Destaca também a instituição do Programa de Metas Todos Pela Educação (Decreto n. 6.094/2007) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Assim como criado no eixo da Educação Básica o Programa Compromisso Todos pela Educação, foi criado no eixo Alfabetização e Educação Continuada o Programa Brasil Alfabetizado; e no eixo Ensino Profissional e Tecnológico, propôs-se a expansão da oferta dessa modalidade em reforço à sua articulação com a escola pública. No Ensino Superior destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) articulado ao financiamento estudantil por meio do (Fies), e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2013).

Muitas das políticas acima mencionadas, por uma série de fatores, foram descontinuadas e/ou desarticuladas nos últimos anos. Alguns desses fatores se devem ao não fortalecimento de ações e programas em nível de política pública de educação, outras ações foram extintas em decorrência dos reflexos causados pela corrupção. Dessa forma, percebe-se que o Brasil precisa avançar em muitos aspectos para assegurar que o direito à educação seja de fato garantido e efetivado a todos os brasileiros, em todas as idades e níveis de educação ao longo da vida. É preciso avançar nas ações de proteção integral dos direitos humanos, na criação de uma cultura que valorize a tolerância, o diálogo e a paz nas relações, prezando pelo respeito à diversidade.

4 SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

A universidade é um espaço de grande importância para o processo de construção e difusão do conhecimento, bem como para a formação profissional e a interface com a sociedade, possuindo igual destaque nas ações que visam à difusão da cultura dos direitos humanos e das práticas de educação em direitos humanos. O destaque se deve à responsabilidade e à missão de formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento da sociedade com base em princípios éticos, solidários e justos, através das práticas da extensão e da conexão e colaboração com a comunidade, também através do desenvolvimento e divulgação de pesquisas que contribuam para que os direitos humanos se tornem cada vez mais presentes e valorizados na cultura e nas práticas cotidianas da sociedade e dos processos formativos e educativos.

Conforme considera Santos (2010), variadas transformações educacionais vêm ocorrendo nas últimas décadas e essas transformações não ficaram restritas à ampliação do direito à educação e ao crescimento da comercialização dos serviços educacionais. São transformações que envolvem também a produção, a construção e a difusão do conhecimento nas IES. Dessa forma, criar novas alternativas de formação, de pesquisa e de extensão para democratizar o acesso ao conhecimento, e utilizá-lo em favor da valorização e proteção dos direitos humanos é um papel importante a ser desempenhado pelas IES.

Um dos grandes desafios para o século XXI é, segundo Santos (2010), o fortalecimento da autonomia universitária, visto que desde os primórdios a universidade está comprometida com o conhecimento, com a verdade, com a garantia dos direitos humanos e com a colaboração para a superação de conflitos e desigualdades na sociedade. Fortalecer a autonomia universitária envolve a discussão sobre o papel da educação na vida humana, as questões ligadas à gestão, a construção dos currículos e a formação de profissionais que tornem o mundo um lugar cada vez melhor e mais digno para todos, capaz de possibilitar a emancipação do ser humano em sua integralidade.

Quando a educação é invocada na perspectiva de emancipação do ser humano, Carbonari (2009, p. 159) destaca que a centralidade na humanização do ser humano é um fator decisivo para o processo de reconhecimento desse ser humano que se constrói mediante um processo de relações que envolvem entre outras situações o conflito, o confronto, o consenso, e a diferença, e que está situado no contexto cultural e ambiental

desse ser. Nos processos educacionais, o currículo desempenha um importante papel na construção dessas relações em constante evolução e desenvolvimento. Como assegura Magendzo (2006), diferentemente do passado, hoje o currículo deve contemplar de modo flexível os múltiplos problemas e temáticas da sociedade pós-moderna, tendo em vista a grande informatização, as crises sociais, econômicas e políticas e tensões que a sociedade globalizada enfrenta de forma permanente.

O currículo na perspectiva da formação de profissionais da educação, sejam docentes ou agentes habilitados para o trabalho pedagógico, não deve desprezar temas como a diversidade, a multiculturalidade e outros temas que emergem constantemente, criando dessa forma uma cultura de conhecimento, valorização e difusão dos direitos humanos nos processos educativos, e oportunizando aos profissionais da educação multiplicar esses conhecimentos para novas e futuras gerações através dos processos educacionais.

Entre as finalidades do sistema educacional, Santomé (2013) enfatiza a colaboração com a construção de identidades aptas para intervir no mundo e na sociedade, considerando que os conteúdos de que se vale o ensino não podem estar a serviço da discriminação, da injustiça ou de qualquer tipo de desigualdade.

As instituições formadoras de profissionais da educação possuem a grande responsabilidade e o desafio de incorporar nos currículos de formação desses profissionais as temáticas que reforcem a dignidade humana em sua integralidade, assim como práticas que valorizem e estimulem uma cultura do diálogo, da participação, da cooperação, da solidariedade e do conhecimento como forma de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e habilidades de respeito e garantia dos direitos humanos fundamentais (MAGENDZO, 2008).

Buscando compreender a inserção dos direitos humanos na formação de profissionais da educação através do curso de Licenciatura em Pedagogia, inicialmente se faz necessário um breve estudo sobre o histórico da criação desse curso no Brasil.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O surgimento do curso de Pedagogia se deu em um contexto de ampla discussão de questões educacionais, a exemplo da questão que envolvia o debate sobre a criação das primeiras universidades brasileiras, assim como eram tratadas outras problemáticas políticas e sociais que emergiram na década de 30 (BRZEZINSKI, 2012).

A instituição do curso de Pedagogia no Brasil se deu oficialmente no ano de 1939, registrando a abertura para o campo pedagógico no espaço acadêmico proporcionada por iniciativa do Ministro Francisco Campos, no ano de 1931, a partir da proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, integrante do Estatuto das Universidades Brasileiras (SAVIANI, 2012).

Analisando a história do curso de Pedagogia, Silva (2011) elenca quatro períodos importantes e assim os apresenta. O primeiro período vai de 1939 a 1972, e é marcado por três regulamentações importantes: “o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE n 251/62 e o Parecer CFE n. 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas” (SILVA, 2011, p. 135). Importante registrar que o último dos três pareceres vigorou por mais de 30 anos, respondendo pelo marco legal dos cursos de Pedagogia e exercendo forte influência na história da formação de pedagogos no Brasil.

Cabe destacar, de acordo com Saviani (2012, p. 47-48), que após integrar o grupo de trabalho responsável pela elaboração da proposta de reforma universitária, assim como o grupo de trabalho da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (cujo objeto foi o estabelecimento das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus), Valnir Chagas “dedicou-se a tarefa de regular todo o sistema de ensino de acordo com a nova legislação”, iniciando um segundo período.

Esse segundo período, segundo Silva (2011, p. 153), vai de 1973 a 1977, e é marcado por “um conjunto de Indicações de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação – visando à reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil”. Conforme assegura Saviani (2012, p. 48),

Dentre as oito Indicações, duas têm caráter de orientação geral. Estão nesse caso a Indicação n. 22, de 8 de fevereiro de 1973, que serve de introdução às demais, estabelecendo os princípios e normas gerais para disciplinar a formação superior do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus; e a Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975, que trata dos estudos superiores de educação. [...] Esse conjunto de medidas teria o significado de substituir o “curso de pedagogia”, que sugeria uma visão bastante restrita, pelos “estudos superiores de educação”, categoria bem mais ampla e pretensamente completa.

Algumas das indicações, como afirma Silva (2011), não vingaram, ainda que aprovadas pelo CFE e homologadas pelo Ministro da Educação e Cultura, como é o caso da Indicação 70, elaborada no ano de 1975. A novidade dessa proposta reside, conforme considera Saviani (2012, p. 49):

No fato de que a formação preconizada pressupõe destinatários já licenciados, o que a situaria no âmbito da pós-graduação lato sensu. Entretanto, o autor, talvez para poder abarcar também a “solução transitória” dos que têm apenas formação de 2º grau, a situa na própria graduação, como habilitações que se acrescentam a uma licenciatura anterior.

Ainda conforme Saviani (2012, p. 51),

Fica claro, portanto, que na concepção do autor tenderia a não haver mesmo espaço para o curso de pedagogia, ao menos no nível da graduação. [...] a indicação referida chegou a ser homologada pelo Ministro da Educação, mas, diante das dúvidas suscitadas e das pressões do movimento educacional organizado, sua entrada em vigor foi sustada, prevalecendo, até a aprovação da nova LDB, a estrutura prevista no Parecer n. 252/69.

O terceiro período, como afirma Silva (2011), vai de 1978 a 1999, e marca um período importante de contribuições para a revisão dos cursos de Pedagogia, mesmo que nos termos da legislação ainda vigente. É desse período que surge, através de debates coletivos entre educadores, uma importante documentação “gerada no processo de revisão da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto” (SILVA, 2011, p. 136).

Cabe destacar que o fortalecimento do direito à educação, oportunizado pela Constituição de 1988, assim como as diversas pressões dos movimentos sociais, levaram os cursos de licenciatura a incorporar alguns princípios dos direitos humanos. É também neste período que as políticas sociais ganham destaque no sentido de perceber a inclusão da educação como uma ferramenta de redução da pobreza e das desigualdades sociais.

O quarto e último período, conforme apresentado por Silva (2011, p. 136), teve início em 1999, e, segundo o autor:

[...] deve ganhar destaque em nossas discussões, na medida em que representa o confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e as orientações que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, na tentativa de retomada do controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia, tenta impor como seus fundamentos legais. Para isso contando, inclusive, com a intervenção do presidente da República, por intermediação, é claro, do ministro da Educação. Até o momento, são dois os documentos que respondem por esse período: o Decreto Presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e o Decreto Presidencial n. 3.554, de 7 de agosto de 2000.

As discussões em torno da identidade do curso de Pedagogia, que segundo Libâneo (2011), tem início nos pareceres de Valnir Chagas do Conselho Federal de Educação, são novamente colocadas em pauta nos encontros proporcionados pelo Comitê Nacional Pró-Formação, que mais tarde é:

[...] transformado em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, e é bastante recorrente entre pesquisadores da área. Estes já apontavam, em meados dos anos 80, a necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar (LIBÂNEO, 2011, p. 16).

Em busca da valorização da formação do pedagogo, Saviani (2012, p. 52) aponta duas importantes frentes que surgiram dentro dos movimentos desencadeados a partir do Comitê Nacional Pró-Formação e, posteriormente, pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. A primeira dessas frentes entendia a docência como eixo sobre o qual se apoiava a formação do educador, e a segunda se resumiu na tendência que as instituições adotaram para organizar o curso de Pedagogia em torno da própria formação docente para lecionar tanto em nível de 2º grau, quanto e principalmente para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 236):

O curso de pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que o denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico.

A mobilização dos educadores proporcionou o debate de questões importantes em torno da formação de pedagogos, promovendo através da articulação a socialização de experiências formativas e organizacionais do curso de Pedagogia nas instituições de educação superior nas quais era ofertado, zelando também pelas políticas educacionais que o envolvia, bem como pelas demais preocupações, demandas, anseios e inspirações na busca pela solução da problemática que envolvia a formação de pedagogos, conforme Saviani (2012).

Prosseguindo no marco histórico do curso de Pedagogia, é possível acrescentar aos quatro períodos apresentados inicialmente por Silva (2011), os seguintes referenciais legais que influenciaram e continuam influenciando o rumo da formação de pedagogos no Brasil: a aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura; a Resolução n. 02, de 1º de julho de 2015, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em vigência desde 15 de maio de 2006, a Resolução CNE/CP n. 01 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. E como assegura Saviani (2012), a elaboração dessas diretrizes foi cercada por um clima que considerava o pedagogo um docente formado no âmbito da licenciatura para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, em cursos da modalidade Normal, e em outras áreas que exigissem conhecimentos pedagógicos.

Dessa forma, refletindo sobre o papel da pedagogia na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se pode perder de vista a dimensão social da formação de pedagogos. O parágrafo 1º do artigo 2º da DCN/2006 do curso de Pedagogia compreende a docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Diversos são os obstáculos para que através da articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, os pedagogos consigam atuar frente às diversidades, à inclusão, e à superação das desigualdades no âmbito escolar e além desse ambiente, na sociedade em geral. Os elementos da atualidade devem ser contemplados na formação do educador.

A formação do pedagogo deve contemplar a inclusão de temas que lhe proporcionem a capacidade de compreender as diversidades socioculturais que permeiam o cotidiano da escola, bem como, compreender a necessidade de criar práticas pedagógicas que estimulem e proporcionem a superação das desigualdades sociais e dos processos discriminatórios. Contempladas essas temáticas em uma perspectiva crítica e reflexiva, “é possível fazer uma aproximação qualificada entre a Educação em Direitos Humanos e a formação do Pedagogo, mediante a assunção do princípio da dimensão humanizadora da educação” (DIAS; PORTO, 2010, p. 50).

Essa aproximação é reforçada na última década através da Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos

Humanos, e prevê em seu artigo 8º que a “Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (BRASIL, 2012).

No que diz respeito à educação em direitos humanos na formação de pedagogos, também deve estar incluso nesse histórico acerca do curso de Pedagogia a Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos, que versa sobre a inclusão dessa temática em todas as modalidades de ensino, destacando aqui a formação em nível superior e em especial dos professores e demais profissionais da educação.

Outra conexão possível entre a formação de pedagogos e a educação em direitos humanos, e em momento recente, é a definição pelo Conselho Nacional de Educação, em 1º de julho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que entre outras considerações, destaca:

A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

Orientada pelas ações de organismos internacionais e em observação às próprias necessidades formativas dos professores no quesito da dimensão humanizadora da educação, a inclusão da temática da educação em direito humanos na formação desses profissionais deve problematizar além da educação como um direito, a dinamicidade das relações que se desenvolvem no seio da sociedade, a interação entre as diversas culturas, a inclusão social e a busca pela emancipação e formação de sujeitos e cidadãos autônomos.

No horizonte da formação de professores, Dias (2010, p. 18) propõe considerar:

[...] tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto aqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora, que se volte para a promoção de processos emancipatórios comprometidos com a ruptura de determinados modelos de sociedade e de educação excludentes, mediante os quais muitos grupos sociais foram historicamente alijados da produção e da apropriação dos bens materiais e culturais.

Destaca-se na introdução do PNEDH, uma série de fatores atrelados a questões étnico-raciais, entre os quais “a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros/as, povos indígenas, idosos/as, pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros)” (BRASIL, 2007, p. 15).

Em relação à inserção da temática étnico-racial, conforme assegura Silva (2010), merecem destaque: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da Resolução n. 01/04 e o Parecer n. 03/04 do CNE; a Lei n. 11.645, de 2008, que modifica o artigo 26 da LDB/96 para a inclusão no currículo da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante desse contexto, e considerando os rumos das políticas educacionais que contemplam essa temática em suas diretrizes, os cursos de formação inicial de professores possuem uma tarefa importante, a da inclusão das questões que envolvem os direitos humanos em seus currículos, nos processos de ensino e de aprendizagem, nas práticas de extensão e pesquisa.

A problematização da EDH na formação de professores possibilita a adoção de novas posturas profissionais, de novas formas de mediar o conhecimento, de tornar os processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais conectados com a busca constante pela emancipação do ser humano. A inserção dos direitos humanos na formação de profissionais da educação deve se apoiar, como adverte Adorno (1995, p. 117), na reflexão da:

[...] situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo.

É um desafio para a educação a implementação e a continuidade de políticas educacionais para a formação de professores, que contemplem em sua essência uma perspectiva crítica em relação à sociedade, ao conhecimento e às relações que se desenvolvem no seio social. As políticas educacionais direcionadas à formação de professores não podem e não devem ficar alheias à introdução da temática dos direitos

humanos na educação. É importante reconhecer a educação em direitos humanos, como afirma Magendzo (1999), em seu potencial de delineamento das capacidades dos cidadãos, e o ambiente educacional deve utilizar processos metodológicos e de avaliação relevantes e precisos, em um processo de criação de uma estratégia de paz que contribua para o desenvolvimento de uma consciência cidadã em meio à convivência social.

Nas universidades e demais IES, em termos de conhecimento e formação acadêmica, estas podem oferecer aos professores em formação, disciplinas e conteúdos que contemplem a discussão de metodologias que envolvam o trabalho com os direitos humanos em sala de aula, assim como disciplinas específicas que apresentem a evolução histórica, a problemática, e as questões inerentes ao aprendizado dos direitos humanos e seu papel de empoderamento e emancipação através do conhecimento (FREITAS, 2006, p. 134-135).

No que se refere à inclusão da temática da educação em direitos humanos nos cursos de formação de professores, Dias (2010) propõe que deve levar em consideração o estabelecimento de uma natureza dinâmica em relação ao conhecimento, atendendo conteúdos curriculares, e proporcionando ao professor uma formação que lhe possibilite a promoção de processos comprometidos com a emancipação e com a ruptura de modelos e contextos sociais, bem como de práticas educativas que colaborem com a exclusão social e a perpetuação das desigualdades sociais.

Preparar os professores para educar em direitos humanos deve levar em consideração, como descreve Magendzo (2002), que a EDH deve tomar como centro das suas propostas e atenção o debate em torno do poder que a estrutura educacional e o currículo possuem em termos de afetar e/ou moldar sujeitos de direitos no contexto social. Essa preparação deve enfatizar a questão curricular e o proporcionar o entendimento de que o currículo pode criar e legitimar conhecimentos ou até mesmo reforçar desigualdades e reproduzir diversas relações sociais de poder que não contribuem para a emancipação do ser humano.

A educação em direitos humanos, na perspectiva intercultural como defende Candau (2010, p. 223), deve caminhar no sentido de:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, onde igualdade e diferença se articulem dinamicamente.

O diálogo está na base de qualquer projeto que pretenda, através da educação em direitos humanos, provocar a reflexão sobre os diversos conflitos dos grupos socioculturais que constituem a sociedade e que ditam suas formas de convivência. É através do diálogo que a democracia articula igualdade e diferença no sentido de uma sociedade que valorize, viva e reflita respeito à dignidade e aos direitos humanos (SANTOS, 2006).

Construir relações sociais baseadas na justiça, na solidariedade, na democracia e no respeito às diferenças, deve necessariamente passar pela adoção de práticas nos cursos de formação de professores, que incorporem princípios e valores que ainda precisam ser consolidados na sociedade brasileira, na cultura, a exemplo do que preza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ARAÚJO, 2010). É nessa perspectiva de formação que surge a pedagogia histórico-crítica:

[...] orientada por essas preocupações, a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico configura-se, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação objetiva-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p. 111).

A formação de professores nesta dimensão, ganha a responsabilidade de estar cada vez mais atenta às novas formas de configuração das relações sociais, políticas e éticas no contexto da sociedade, devendo colaborar para a formação de profissionais aptos e capazes, para diante de novas posturas, renovar, recriar e modificar a escola e os processos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e as relações entre os envolvidos na comunidade escolar (ARAÚJO, 2010).

Os professores, na perspectiva de uma pedagogia crítica, devem assumir, como descreve Magendzo (2002), uma postura capaz de compreender e analisar os componentes que relacionam o currículo às relações de poder desenvolvidas e reproduzidas pela sociedade, reconhecendo na educação um componente importante para a resistência ao invés da adoção de uma postura ingênua e passiva diante dos problemas sociais e agindo de forma autônoma e propícia para formar sujeitos autônomos e emancipados.

É nessa perspectiva emancipadora capaz de provocar novas posturas e atitudes, que a educação em direitos humanos se apresenta com maior força, tendo como base uma concepção crítica da educação e da história que está por trás das relações sociais. Dessa forma, a sociedade e todos os seus segmentos são colocados diretamente pelo contexto histórico diante de “um processo de construção de uma política pública de educação em direitos humanos, articulando atores sociais e institucionais, de modo a qualificar o processo democrático na construção dos valores e das práticas” (ZENAIDE, 2003, p. 391).

4.2 RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Na perspectiva da afirmação dos direitos humanos, Freitas (2006, p. 131) considera que está no princípio da EDH a busca por “promover processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os direitos humanos”. É através do diálogo, da ação e da mediação que se constroem práticas, e que se cria uma consciência crítica capaz de transformar o cotidiano e as relações embutidas nos processos sociais, e como diz Freitas, atuar “diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos direitos humanos no cotidiano”.

A EDH amplia as possibilidades de planejar e executar ações educativas capazes de promover aprendizagens históricas sobre os direitos humanos, bem como aprendizagens sobre a coletividade e sobre a sociedade democrática, constituindo-se em um processo interativo, crítico e propício para o desenvolvimento da autonomia frente às questões cotidianas, e na reflexão sobre a sociedade e sobre as diversas formas de manutenção da democracia. Para Zenaide (2005, p. 379), “essa dimensão prática e histórica do processo pedagógico que atua ao mesmo tempo com as dimensões do cotidiano, requer processos metodológicos que deem conta das dimensões múltiplas dos sujeitos”.

Considerando as várias dimensões de interação social do cotidiano, é possível compreender a educação em direitos humanos como um processo de educação que, segundo Salvioli (2009, p. 90), deve ser voltado para a convivência, a igualdade, o respeito, a solidariedade e o senso de coletividade, considerando que as sociedades que são educadas em direitos humanos e que respeitam e exigem esse mesmo respeito por parte dos governantes, encontram subsídios para melhorar a qualidade de vida e

fortalecer a democracia. Salvioli destaca ainda que a validade dessa formação em direitos humanos na educação básica, e sobretudo na formação universitária, está na possibilidade de formar cidadãos e profissionais mais comprometidos com o bem-estar social, com o outro e com a igualdade nas relações sociais que são estabelecidas no cotidiano.

Em relação à difusão da educação em direitos humanos, a universidade possui a capacidade de articular ações de ensino, de pesquisa e de extensão nas mais variadas áreas do saber. Cabe especial destaque para a formação de professores que atuarão como multiplicadores e disseminadores de reflexões e práticas cotidianas, que possam contribuir para o fortalecimento da democracia e da cidadania, além do desenvolvimento de ações como a alfabetização, o estímulo à ética, e outros valores sociais, políticos, econômicos e morais. Como afirmam Monteiro e Freitas (2006, p. 65-66), e que de forma pontual ou transversal estejam intrinsecamente relacionadas aos valores dos direitos humanos. É na perspectiva do reconhecimento do papel das universidades para o campo dos direitos humanos que Piovesan (2006, p. 81) afirma:

Seja por meio do ensino (transmissão do saber), da pesquisa (produção do saber) e da extensão (intervenção social), há que se resgatar o potencial ético e transformador das universidades, na construção de uma cultura de direitos humanos em nossa região, já que os direitos humanos refletem a única plataforma emancipatória de nosso tempo.

Piovesan (2006) entende que existe uma interdependência entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos, e cabe à universidade promover o debate em torno da agenda dos direitos humanos no contexto da educação e das práticas de ensino e de aprendizagem, trazendo para o centro de suas ações o respeito à dignidade humana, ao mesmo tempo em que reinventa formas de convivência em uma sociedade que se deseja verdadeiramente democrática, justa e igualitária.

No contexto universitário, em termos históricos, vale destacar que a conjuntura social e política que vivia o Brasil na década de 1980, marcado pelas manifestações pelo fim da ditadura militar foi terreno para que os Direitos Humanos fossem vistos e almejados como forma de afirmação da dignidade humana. As universidades brasileiras através dos movimentos estudantis, da resistência de docentes, e da inserção dos direitos humanos nas ações de ensino, pesquisa e extensão, tiveram um papel singular nesse processo. Nessa perspectiva histórica, Candau (2007, p. 406) afirma:

A Educação em Direitos Humanos é introduzida nos anos de 1980, num período de (re)democratização do país, onde é forte o clima de mobilização

cidadã e a crença na possibilidade de transformação social e construção de uma sociedade democrática, não somente do ponto de vista político mas também socioeconômico e cultural. São anos marcados pela luta, pela pluralidade de iniciativas e pela esperança.

A extensão universitária, como considera Cardoso (2014, p. 85), “foi a porta de entrada natural da temática dos direitos humanos na universidade, vinda dos movimentos sociais dos anos 80”. Com ações de caráter educativo que envolvia a comunidade e todos os sujeitos dela participantes, no trabalho de construção e busca por uma cultura de proteção e de promoção dos direitos humanos, não se resumindo apenas em prestar serviços para a comunidade, a extensão universitária visava o diálogo e a participação como formas de efetivação da cidadania através do conhecimento.

Muito mais que desempenhar ações pontuais, a extensão universitária, segundo Tosi (2006), testemunha o compromisso das universidades com a cidadania e com a democracia, sobretudo as universidades públicas, que historicamente vem oferecendo à sociedade em seus diversos segmentos a luta pela igualdade de acesso ao conhecimento e à cultura, pautando reflexões que formam sujeitos capazes de reconhecer em si próprios e no outro, sujeitos de direitos que movem a sociedade.

No ensino, os cursos de graduação e de pós-graduação têm contemplado o tema dos Direitos Humanos na forma de disciplinas pontuais, através de temas transversais, seminários, congressos, projetos interdisciplinares, entre outras atividades que permitam a integração de diversos saberes, variados contextos e envolvimento de toda a academia (CARDOSO, 2014).

A Universidade em toda a sua grandeza, como afirma Olguín (2006, p. 127-128), reflete os conflitos da sociedade de que faz parte, e dessa forma tem um imenso desafio em sua própria estrutura organizacional de conciliar as diferentes expectativas e posicionamentos em relação a essa sociedade. Há um conflito entre os que a querem com uma postura conservadora e os que a querem participando e fornecendo espaços para o debate de questões sociais importantes, de forma crítica e transformadora. Nesse sentido é que se desvelam os verdadeiros desafios, pois, de acordo com Tosi (2006), no ensino deve ser considerado tanto o que se preza na LDB, nos PCNs e DCNs, bem como nos documentos institucionais em relação à tarefa educativa de formar profissionalmente ao mesmo tempo em que se forma para a cidadania.

Mais que formar profissionais aptos para exercer suas funções técnicas no mercado de trabalho, constitui um desafio para a universidade formar profissionais comprometidos com a cidadania e com a função social inerente a cada campo do

conhecimento. É fundamental que todos os cursos tenham a preocupação e o cuidado com essa temática no ato de elaboração das suas diretrizes formativas e nas metodologias que incentivam e promovem no processo de ensino e de aprendizagem, buscando superar no cotidiano as resistências internas por parte do corpo docente e por parte dos próprios alunos no que se refere à EDH. Alguns obstáculos ao exercício dessa função por parte das IES estão na própria limitação da autonomia, seja ela administrativa ou curricular, levando em consideração as tendências de avaliações em larga escala.

Assim como o ensino e a extensão são espaços que congregam os mais diversos saberes e formas de conhecimento e de interação social, a pesquisa também deve zelar pela promoção e pela garantia da dignidade humana e do respeito aos direitos humanos. Na pesquisa, considerando seu caráter multi e interdisciplinar, a questão dos direitos humanos é articulada em algumas matrizes, como assegura Cardoso (2014, p. 85-86):

[...] jurídica, filosófica, histórica, socioeconômica e psicológica; também podemos incluir, hoje, a dimensão ambiental e tecnológica. A natureza interdisciplinar das pesquisas em direitos humanos decorre da abrangência daqueles valores considerados inalienáveis à dignidade humana, como: o direito à vida, à alimentação, à saúde, à orientação sexual, à educação, à moradia, ao trabalho digno, às liberdades individuais, ao acesso à cultura, ao meio ambiente saudável, entre outros.

Tosi (2006) considera que a pesquisa é o segmento da universidade que mais pode contribuir para o desenvolvimento da EDH, no entanto, é atualmente o ponto fraco e que necessita de uma reinvenção em torno de novas pesquisas e do diálogo interdisciplinar que envolva toda a comunidade acadêmica.

Considerando a importância da temática dos direitos humanos tanto no ensino, quanto na pesquisa e na extensão, a educação em direitos humanos, como afirma Carbonari (2014), se constitui através de um processo de formação de sujeitos de direitos, que considere os processos educativos no sentido da mediação para a transformação das relações entre os sujeitos, na busca por maior humanização nessas relações. Carbonari considera ainda que educar em direitos humanos envolve a formação de sujeitos que contribuam para a sustentabilidade socioambiental, e que participem de forma consciente, livre e responsável na sociedade.

Na dimensão da participação consciente e responsável, é necessário que a EDH seja vivenciada na perspectiva de uma educação emancipadora, que compreenda o ser humano nas relações que desenvolve, no meio em que vive e a partir das necessidades que apresenta para viver de forma digna, justa e igualitária. É preciso observar os

discursos que se fazem em torno dessa temática. Nesse sentido, afirma Candau (2007, p. 407):

O discurso dos Direitos Humanos está marcado hoje por uma forte polissemia e, conseqüentemente, as maneiras de se entender a educação em Direitos Humanos também. É possível distinguir pelo menos dois grandes enfoques. O primeiro, marcado pela ideologia neoliberal, tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-la. [...] O segundo enfoque parte de uma visão dialética e contra-hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural.

Dessa forma, a educação em direitos humanos deve trabalhar no sentido de proporcionar, nos mais variados níveis e modalidades de ensino, uma proposta de sociedade que reconheça os direitos humanos, que trabalhe no sentido de resgatar a memória histórica desses direitos, e que, de modo crítico e autônomo, possibilite a tais sujeitos o rompimento com a cultura do silêncio, da impunidade, da violência e da desigualdade, rumo à construção de uma sociedade que valorize os aspectos culturais, a participação e articulação político-social do povo (CANDAUI, 2007).

Dentre o universo de possibilidades em termos de graduação, especial enfoque deve ser dado aos cursos de formação inicial de professores, como destacam Ferreira e Zenaide (2010, p. 12-13), considerando o potencial impacto na formação de futuras gerações através da prática docente na educação básica e na gestão das escolas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo, a definição da abordagem e a tipologia da pesquisa, a caracterização do local da pesquisa, os procedimentos para a construção dos dados e os procedimentos para a análise dos dados.

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E TIPOLOGIA

A pesquisa em educação tem historicamente contribuído para a análise, a compreensão e o desenvolvimento dos processos educacionais sobre diversos enfoques e considerando questões filosóficas, sociais, políticas e econômicas no contexto de cada sociedade e também no contexto das tendências e perspectivas globais sobre a educação. Compreender os processos educacionais, segundo Gatti (2005, p. 596), demanda do pesquisador em educação um movimento de investigação que rompa com o caráter padronizado e disperso das representações cotidianas sobre a educação e que questione o objeto em seu real contexto.

Na perspectiva histórica, a pesquisa qualitativa nas Ciências da Educação deriva, segundo Weller e Pfaff (2010, p. 14), de estudos com base em processos educacionais em escolas da Europa no princípio do século XIX, considerando que “desenvolvimentos significativos dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas surgiram na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado”. Ainda segundo Weller e Pfaff (2010), as abordagens qualitativas no campo educacional são relevantes tanto para o desenvolvimento de pesquisas e teorias, quanto na avaliação e programas e políticas e no processo de formação de profissionais para atuar no campo da educação.

Para Richardson (2008, p. 80), a pesquisa qualitativa tem como objeto:

[...] situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Entender a complexidade dos problemas que permeiam o campo educacional e contribuir através dos relatos de pesquisa para o processo de mudança e melhoria do

sistema educacional é uma das grandes possibilidades que oferece a pesquisa qualitativa. Para tanto, a abordagem qualitativa na pesquisa em educação defende, de acordo com Gatti e André (2010, p. 30), “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Dessa forma, é possível inferir que a abordagem qualitativa serve a esta pesquisa na medida em que possibilita explorar os direitos humanos na formação inicial de pedagogos, abrangendo desde as questões curriculares e as questões políticas, sociais e econômicas que as permeiam, bem como as perspectivas da formulação das políticas educacionais voltadas para essa temática e sua projeção no ensino, na pesquisa e na extensão nas IES.

O conteúdo e os objetivos da pesquisa estão intimamente conectados ao método, daí a importância de se definir a concepção epistemológica da teoria que direciona os estudos e o percurso metodológico da pesquisa. Conforme entendimento de Creswell (2007), a epistemologia se encontra na teoria do conhecimento embutido na perspectiva teórica. Dessa forma, situa-se na proposta epistemológica desse trabalho, a perspectiva teórica com base na Teoria Crítica.

As contribuições da Teoria Crítica e sua apropriação para a análise de questões sobre o currículo e sobre a educação de modo geral, são apontadas por Vilela (2006). A origem da Teoria Crítica está representada nos pensamentos de intelectuais e pesquisadores a exemplo de Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Loewenthal, Walter Benjamin, Friederick Pollock, Erich Fromm, Herbert Marcuse, entre outros, ligados ao Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha, a partir de 1920, tornando-se conhecido mais tarde como Escola de Frankfurt (VILELA, 2006). De acordo com Pucci (2001, p. 14-15), a denominação “Escola de Frankfurt” se dá pelo fato de:

[...] se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação e o órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre seus membros, Max Horkheimer, coordenador da Escola de 1930 até 1967, Herbert Marcuse, mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados, Theodor Adorno, que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969, Walter Benjamin, bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e Jürgen Habermas, ainda vivo e muito produtivo, mas que se afastou da Escola posteriormente.

Apesar de a educação não ter sido objeto sistemático de estudos da Escola de Frankfurt, Gomes (2005, p. 61) assegura que a sua contribuição é relevante. De acordo

com Pucci (2001, p. 6), pensar as contribuições da Teoria Crítica diante dos problemas educacionais contemporâneos é um processo de reflexão sobre a formação de professores e sobre a educação como geradora de autorreflexão. Dessa forma, “incentiva, Adorno, o desenvolvimento da educação para a autonomia, que ajude o sujeito a fortalecer sua capacidade de resistência e de enfrentamento à intensa e diuturna pressão do coletivo sobre o particular”.

De acordo com Giroux (1986, p. 18), entre os legados dos teóricos críticos a exemplo de Adorno, está presente uma tentativa pelo desenvolvimento de uma teoria cujo objetivo seria ao mesmo tempo tanto revelar, quanto romper “as estruturas de dominação existentes. São cruciais para esta perspectiva uma análise e uma exigência de integração dos processos de emancipação e de luta pela autoemancipação”.

O elemento central da Teoria Crítica, segundo Vilela (2006), está na possibilidade de esclarecimento do ser humano sobre a sua condição histórica, sobre as relações que desenvolve e sobre as relações a que está socialmente submetido, transformando a partir da reflexão crítica e do conhecimento a realidade em que vive e o meio social do qual faz parte. A Teoria Crítica, conforme afirma Vilela (2006, p. 12), “[...] inaugura uma identidade epistemológica de contraposição à teoria tradicional. [...] Da mesma forma, demarca nova concepção de entendimento da relação teoria e prática no campo das ciências sociais, uma vez que vai instaurar o compromisso ideológico de agir sobre ela”.

Longe de traçar caminhos utópicos, a Teoria Crítica, conforme assegura Torres (2003 apud GOMES, 2005, p. 62) se constitui como uma ferramenta de análise e crítica em contraponto “às posições mais radicais da teoria da reprodução, que veem a educação cumprindo um papel modelador”. Dessa forma, emergem dois importantes horizontes, o da resistência e o das pedagogias libertadoras.

Avançando nas questões metodológicas, tendo como referência as bases da Teoria Crítica, é necessário destacar que esta pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória. O método utilizado nesta pesquisa foi de Estudo de Caso, que na perspectiva de Yin (2005), surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, retendo suas características significativas. Nesse sentido, pontua Vasconcelos (2017, p. 61):

O que fundamentalmente define o método para determinada pesquisa não são os procedimentos adotados para a coleta e geração de dados, com todos os recursos metodológicos envolvidos, tais como as fontes de evidência (observação, entrevista, análise documental, por exemplo) e as técnicas

(podendo ser observação direta, entrevista semiestruturada, análise interpretativa e crítica). No limite, o que garante os contornos do método, constituindo a partida e a chegada de uma pesquisa, é o tipo de questão envolvida e o tipo de conhecimento obtido.

Lüdke e André (2014) consideram que entre as características fundamentais, destacam-se: os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a interpretação contextualizada; buscam retratar a realidade de forma completa e em profundidade; utilizam-se de variadas fontes de informação; permitem através do relato das experiências, que o leitor possa fazer suas generalizações naturalmente; buscam representar os diferentes pontos de vista presentes em determinadas situações; utilizam linguagem clara e acessível. Dessa forma, as autoras consideram ainda que “a preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (2014, p. 24).

De acordo com Gil (2011, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, buscando explorar, nesse contexto, a questão da presença da educação em direitos humanos na formação inicial de pedagogos.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA

O curso de Licenciatura em Pedagogia, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2015, é oferecido em 1.025 Instituições de Educação Superior no Brasil. No Distrito Federal ele é oferecido por 45 IES, sendo uma IES pública e 44 IES privadas, conforme as informações apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 1 - Dados Gerais do Curso de Pedagogia, Graduação Presencial e a Distância – Quantitativo de cursos ofertados

Curso de Pedagogia (Classe Inep)	Número de Instituições que oferecem o Curso		
	Total	Pública	Privada
Brasil	1.025	152	873
Distrito Federal	45	1	44

Fonte: Inep, Censo da Educação Superior 2015 (adaptado pela autora).

Em relação às matrículas no curso de Pedagogia, como pode ser observado na tabela abaixo, totalizam 665.112 estudantes matriculados em todo o Brasil, dos quais 14.256 estão no Distrito Federal, conforme as informações dispostas na tabela a seguir.

Tabela 2 - Dados Gerais do Curso de Pedagogia, Graduação Presencial e a Distância – Quantitativo de estudantes matriculados e concluintes

Curso de Pedagogia (Classe Inep)	Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Brasil	665.112	136.989	528.123	123.867	24.042	99.825
Distrito Federal	14.256	1.232	13.024	2.704	186	2.518

Fonte: Inep, Censo da Educação Superior 2015.

O Censo revela que no referido ano, o total de estudantes que concluíram o curso de Pedagogia no Brasil foi de 123.867, distribuídos entre as diversas regiões e estados do país, entre os quais, 2.704 no DF.

Considerando que o maior percentual de matrículas e, por consequência, de concluintes do curso de Pedagogia encontra-se em IES privadas, utilizou-se desta informação para adotar como critério de escolha do local da pesquisa, uma instituição deste segmento. Desta forma, o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é uma IES privada do Distrito Federal, fundada no ano de 1974, selecionada por ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia mais antigo e em atividade do DF entre as IES privadas.

O curso selecionado foi criado no mesmo ano de fundação da sua instituição, e reconhecido pelo MEC no ano de 1977, passando a funcionar com as habilitações de Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Orientação Educacional e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Posteriormente, em 1988, passou a incluir a Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/96).

Após alterações na matriz curricular do curso nos anos de 2001 e 2006, tendo em vista as Diretrizes Nacionais Curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para o curso de Pedagogia (2006), o curso iniciou no ano de 2007 uma revisão

do Projeto Pedagógico e da Matriz Curricular, passando então a vigorar, depois de aprovado, no ano de 2010.

A IES na qual se realizou a pesquisa possui cerca de 30 cursos de graduação na modalidade presencial, 6 cursos de graduação na modalidade EaD, 15 cursos tecnológicos, 8 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 9 programas de pós-graduação *stricto-sensu*, totalizando aproximadamente 630 docentes, dos quais 14 lecionam atualmente no curso de Pedagogia, na modalidade presencial. O quantitativo de matrículas no curso de Pedagogia (modalidade presencial) no 1º semestre de 2017 totaliza 196 estudantes.

O curso de Pedagogia é estruturado em 8 semestres regulares, totalizando 37 componentes curriculares obrigatórios e um rol de 14 componentes curriculares optativos, dos quais o estudante deve obrigatoriamente cursar apenas um. A carga horária total do curso é de 3.305 horas, sendo 1.065 horas destinadas às atividades práticas do curso, que acontecem a partir do 2º semestre e que incluem os estágios curriculares. O projeto curricular do curso se baseia em eixos horizontais (2), permeando cada semestre em seus componentes curriculares, e eixos verticais (4), que estão presentes na dinâmica curricular do primeiro ao último semestre

Os eixos horizontais se destacam dessa forma: 1) Cada semestre se desenvolve a partir de um tema orientador, trabalho em cada componente curricular de forma articulada (1º - A Formação do Pedagogo na Universidade: perspectivas e desafios; 2º - Sociedade e Educação; 3º - Processos de Aprendizagem; 4º - Processos de Orientação da Aprendizagem; 5º - Ensino e suas primeiras fases; 6º - Metodologias de Ensino; 7º - Gestão Educacional; 8º - Educação Continuada); 2) Indissociabilidade entre a teoria e prática.

Como eixos verticais se destacam: 1) Educação orientada para a autonomia; 2) Estímulo ao protagonismo do estudante; 3) Destaque para a pesquisa como princípio educativo; 4) Valorização da cultura como princípio de pertencimento.

Cada semestre possui um Componente Curricular Interdisciplinar (CCI), Grupos de Aprendizagem (GA), Seminários de Pesquisa (SP) a partir do 2º semestre, Grupos de Pesquisa (GP) no 5º e 6º semestres. O CCI possui uma dinâmica vinculada com Laboratórios de Projetos (LP), um espaço de prática e experimentação de alternativas pedagógicas em interface com a comunidade escolar e outros ambientes educativos via projetos por áreas temáticas a partir do eixo de cada semestre. Os GAs visam à organização da aprendizagem a partir da problematização coletiva desenvolvida nos

CCIs. Os SPs constituem encontros mensais de estudantes no campo da pesquisa aproximando-os novamente das temáticas levantadas nos CCIs.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram: (i) análise documental do projeto pedagógico, dos programas das disciplinas do curso de Pedagogia investigado e do Repositório dos Trabalhos de Conclusão de Curso; (ii) análise do Repositório de Pesquisa da Instituição e o Banco dos Programas de Extensão; (iii) entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Pedagogia investigado. Os dados foram coletados nos meses de abril, maio e junho de 2017.

A análise documental, conforme esclarece Richardson (2008, p. 230), consiste em “uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais estão relacionadas”. No tocante à análise documental, Gil (2011, p. 51) afirma que ela “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Nessa perspectiva, o banco de trabalho das atividades de pesquisa e extensão realizadas no âmbito da instituição pesquisada, voltadas para a formação inicial de pedagogos, também constituem importantes fontes documentais que merecem ser analisadas no contexto desta pesquisa.

Quadro 4 - Resumo da análise documental

DOCUMENTOS	ASPECTOS RELEVANTES DESTACADOS NOS DOCUMENTOS
<p align="center">PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO INVESTIGADO</p>	<p>O Projeto Pedagógico do Curso investigado data do ano de 2010. Alguns elementos já se encontram desatualizados e a instituição se prepara neste momento para a sua atualização, visto que um novo PPC está em construção.</p> <p>No PPC são descritas: a contextualização e histórico da instituição e do Curso Pedagogia (missão; cenário profissional e mercado de trabalho; diferenciais do curso e formas de acesso); a orientação e avaliação da aprendizagem (concepção de aprendizagem; princípios, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; avaliação); atores e funções (corpo docente, corpo discente); recursos e a matriz curricular.</p>

<p>PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO INVESTIGADO</p>	<p>Foram analisadas as ementas, bibliografias de todos os componentes curriculares elencados na Matriz Curricular do curso, sendo 37 disciplinas obrigatórias e 14 optativas. A instituição disponibilizou apenas parte dos programas das disciplinas, não sendo possível conhecer todos os conteúdos elencados para serem trabalhados no curso.</p>
<p>TCC REPOSITÓRIO DE PESQUISA E EXTENSÃO</p>	<p>Foi disponibilizada pela coordenação do curso uma relação de TCCs apresentados nos anos de 2014, 2015 e 2016, que serviram como referência para averiguar a presença de temáticas correlacionadas com a Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Foram analisados ainda, o Repositório Institucional de Pesquisa e Inovação e de Projetos de Extensão.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Para o desenvolvimento deste estudo foram entrevistados seis professores do curso de Pedagogia da IES selecionada. O critério de escolha dos entrevistados levou em consideração os dados obtidos através da análise documental, desta forma privilegiando-se a seleção de professores que ministram componentes curriculares obrigatórios no curso nos quais se evidencia a presença de temáticas pertencentes à EDH.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 178-179), a entrevista consiste em:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um problema utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

A entrevista, como afirma Triviños (1987), almeja que o entrevistado possa discorrer sobre sua experiência, suas concepções e ideias em torno do tema em questão, permitindo respostas espontâneas do entrevistado frente aos questionamentos, considerando que estes devem estar intimamente conectados com a perspectiva teórica da pesquisa e com as informações prévias apontadas pelo tema.

As entrevistas semiestruturadas, com roteiro de questões pré-estabelecidas permitiram explorar e abordar temas identificados a partir da análise documental, contribuindo para o alcance dos objetivos da pesquisa (APENDICES A e B).

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo ciência de que as entrevistas seriam gravadas digitalmente e

transcritas, podendo ser utilizadas na redação da dissertação, respeitando o anonimato. Os sujeitos da pesquisa (SP) são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Identificação na pesquisa	Sexo	Tempo de docência	Formação Inicial	Titulação	Área de pós-graduação
SP 01	Feminino	21 anos	Pedagogia	Doutora	Educação/ Política social
SP 02	Masculino	11 anos	Pedagogia	Mestre	Direitos Humanos/ Educação
SP 03	Masculino	40 anos	Pedagogia	Doutor	Educação/ Pedagogia Social
SP 04	Feminino	32 anos	Pedagogia	Doutora	Educação/ Psicologia
SP 05	Feminino	18 anos	Pedagogia	Mestre	Psicopedagogia/ Educação
SP 06	Feminino	20 anos	Pedagogia	Mestre	Educação/ Psicologia

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

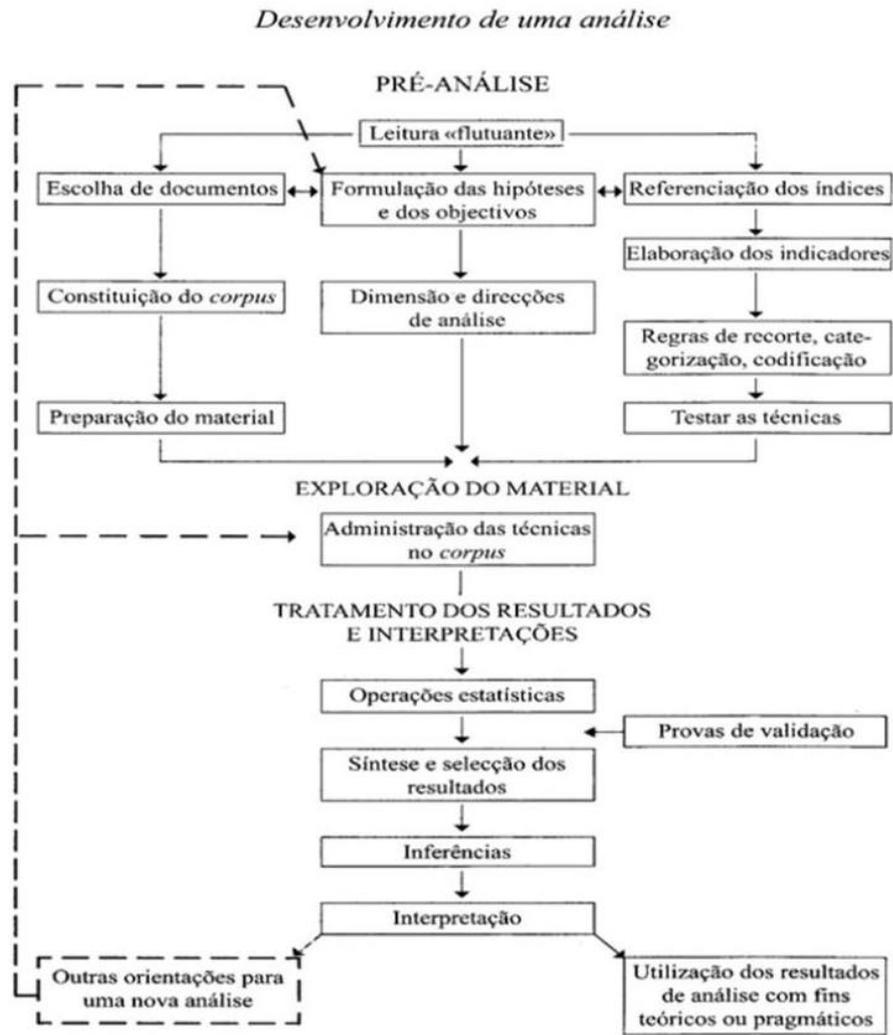
Algumas dificuldades foram encontradas para a realização das entrevistas, entre elas, a disponibilização de tempo por parte de alguns dos sujeitos da pesquisa, e a indisponibilidade de alguns professores convidados a participar desse processo. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador digital, duraram cerca de uma hora, entre acolhida, apresentação dos objetivos da pesquisa por parte da entrevistadora e considerações adicionais por parte dos sujeitos da pesquisa. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

A apreciação dos dados da pesquisa se deu por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009), que considera que a análise de conteúdo, enquanto método está dividida em três polos cronológicos, sendo eles a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

A fase de pré-análise é destinada à organização propriamente dita. Diz respeito à seleção dos documentos para a análise e a elaboração de indicadores que possam contribuir para a interpretação final dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa. A exploração do material consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas. A última fase, na qual se dá o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, trata esses resultados de modo que estes sejam significativos e válidos (BARDIN, 2009).

Figura 1 – Desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: Bardin, 2009, p. 114.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

O objetivo deste capítulo é analisar e interpretar até que ponto a educação em direitos humanos se faz presente no curso de Pedagogia de uma IES do DF. Para tanto, recorreu-se à Teoria Crítica enquanto recurso teórico-metodológico para analisar as questões emergentes da análise documental e das entrevistas, entendendo que para a concretização do projeto de emancipação social postulado pela Escola de Frankfurt requer uma atitude crítico-educativa nos processos formativos (GOMES, 2010).

Na sistematização, optou-se por uma única unidade de análise, A presença do tema “Educação em Direitos Humanos” no Curso de Pedagogia. A partir desta unidade foram elaboradas três unidades temáticas (categorias), as quais nortearam a elaboração das perguntas da entrevista semiestruturada.

As unidades temáticas (categorias) estabelecidas foram: 01 - Percepção sobre a EDH; 02 - Até que ponto a EDH está contemplada no curso de Pedagogia; 03 - Desafios para a EDH na formação de professores. A partir da definição destas três unidades temáticas, conforme categorias apriorísticas de Bardin (2009), foram selecionadas sentenças, frases, fragmentos e parágrafos nas entrevistas, de acordo com o critério semântico, privilegiando recortes de textos com significados relacionados a cada unidade temática.

A partir dos agrupamentos, evidenciou-se que os sujeitos, tendo em vista as unidades temáticas (categorias), abrangeram um número variável de subunidades temáticas (subcategorias), em conformidade com suas percepções acerca da EDH no curso de Pedagogia. As três unidades temáticas foram desdobradas, dessa forma, em subunidades, emergentes das entrevistas e do campo da pesquisa.

A seleção das subcategorias foi realizada de acordo com o maior número de ocorrência entre os sujeitos da pesquisa (a partir da repetição de conteúdos comuns). Estas subcategorias estão presentes no decorrer do texto, grafadas em itálico pela pesquisadora. Destaca-se que a ausência da menção de alguns elementos, ou omissão de respostas a questões também são objetos de destaque no decorrer do texto.

A seguir, apresenta-se no quadro a unidade de análise, as categorias, subcategorias e ocorrências, de forma a auxiliar na compreensão desta etapa da análise, partindo, posteriormente para a análise propriamente dita.

Quadro 6 -- Unidade de análise, categorias e subcategorias identificadas na pesquisa

UNIDADE DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA (categoria)	SUB-UNIDADE TEMÁTICA (subcategoria)	OCORRÊNCIA SUJEITOS
A PRESENÇA DO TEMA “EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS”	Percepção sobre a EDH	Educação para a cidadania	05
		Educação para a Humanização	04
		Concepções muito diferentes entre o corpo docente	06
		Estudantes não percebem	04
	Até que ponto a EDH está contemplada no Curso de Pedagogia	Não está nas ementas e conteúdos	06
		Temáticas transversais	06
		Experiência; Estudo de caso; análise de problemas	05
		Ações pontuais articulam ensino, pesquisa e extensão à EDH	03
	Desafios para a EDH na formação de professores	Compromisso político e social da universidade	04
		Educação está voltada para necessidades do mercado	04
		Não reconhecimento da educação como um direito	04
		Formação docente	04

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

6.1 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA ACERCA DA EDH

A partir da **Categoria 01 - Percepção sobre a EDH**, emergiram quatro subcategorias que descrevem a percepção e a compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da temática da EDH, seus conhecimentos, vivências e práticas no âmbito da formação inicial de professores através da Pedagogia.

6.1.1 A compreensão dos sujeitos da pesquisa acerca da EDH

Inicialmente foi perguntado aos sujeitos da pesquisa: qual a sua percepção acerca da educação em direitos humanos? Cinco disseram perceber a EDH como uma educação voltada para o *exercício da cidadania*. Os sujeitos da pesquisa mencionam a necessidade de que, partindo do princípio constitucional de igualdade perante a lei, e da apropriação de conteúdos sobre a construção histórica dos direitos humanos, estudantes de todas as etapas da educação escolar compreendam que seu papel social deve ser de cidadão ativo, crítico, solidário e participativo. (grifo da autora)

Os sujeitos da pesquisa destacam que, para exercer crítica e ativamente a cidadania, os estudantes devem ter acesso aos conhecimentos históricos acerca da afirmação dos direitos humanos no Brasil e no mundo, de modo que ao construírem conhecimentos, possam buscar a vivência cotidiana e verdadeira dos direitos humanos, e sendo instigados a buscar a construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva, que valorize, defenda, respeite e afirme a dignidade humana.

É nessa perspectiva que Magendzo (2006, p. 28) afirma que a EDH assume seu significado mais profundo, sendo capaz de contribuir para a erradicação da marginalização e da exclusão da vida cidadã em que grande parte da população se encontra, não apenas em termos econômicos para a satisfação de necessidades básicas, mas no empoderamento das pessoas para a cidadania, de forma que sejam capazes de atribuir significado à sua existência, participar das decisões políticas, civis, sociais e culturais, possibilitando ao ser humano ser objeto de transformação social ao mesmo tempo em que se lhe exige a participação cidadã.

A compreensão da EDH, na percepção dos sujeitos da pesquisa, não deve se limitar apenas à difusão dos conhecimentos normativos sobre os direitos humanos, deve proporcionar vivências e experiências para que os estudantes possam perceber na prática como se dão esses direitos, quais grupos são beneficiados ou excluídos, e que a partir de uma análise crítica desses elementos possam participar de forma ativa dos processos sociais que constituem o espaço da cidadania.

A concepção que eu tenho de educação em direitos humanos é que ela não se limita apenas à dimensão legalista... E que ela não se inicia apenas com a Declaração em Direitos Humanos, é... Então [...] **quando a gente fala de educação em direitos humanos, eu sempre relaciono à educação para o exercício da cidadania** [...] Não adianta você ter toda uma legislação internacional e nacional que garante que todos são iguais perante a lei, que todos têm direitos de igualdade, direitos sociais [...] na lei isso é muito bonito. **Mas isso não é suficiente para garantir os direitos das pessoas [...] se você não ensina as pessoas que a lei por si só não garante tudo. Então, daí a necessidade que eu atrelo de uma educação em direitos humanos à**

educação do cidadão. Uma educação crítica, que permita esse cidadão entender que ele tem direito, mas que esses direitos não são dados, são conquistados [...]. (SP 01)

Foi destacado pelos sujeitos da pesquisa que o fato de existir um aparato jurídico nacional e internacional de proteção e promoção dos direitos humanos, o mesmo não garante que a sociedade avance nos processos democráticos. Daí a necessidade de uma educação que problematize questões como a discriminação, o preconceito, a violência, a intolerância, as desigualdades sociais, entre outras problemáticas, de forma que os estudantes percebam-se e constituam-se como sujeitos de direito. Permitindo a esses estudantes se apropriar de conhecimentos que lhes possibilitem entender como os direitos foram, e ainda são historicamente conquistados, destacando o papel das lutas e reivindicações dos movimentos sociais nesse processo.

A educação em si é parte de um processo mais amplo de lutas para firmar-se enquanto direito social e para proporcionar a todos os seres humanos o acesso e a construção de aprendizagens que lhes possibilitem intervir nas realidades que os cercam e melhorar a sociedade.

Para Adorno (1995) a educação e os processos formativos pautados pela perspectiva teórico-crítica constituem a busca pela autonomia, esclarecimento e resistência humana diante dos conflitos sociais, das diversas formas de exclusão e barbárie. Dessa forma, “a formação que por fim conduziria a autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 1995, p. 19).

A percepção da EDH como *educação para o exercício da cidadania* envolve ainda, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, o estímulo a elementos como a alteridade e o respeito às diferenças na busca pela defesa e garantia dos direitos humanos, destacando a perspectiva do respeito à diversidade que permeia todas as relações e espaços da sociedade, seja a diversidade de gênero e sexual, cultural, religiosa, racial, étnica e político-partidária, entre outras. (grifo da autora)

Outro elemento presente nas falas dos entrevistados é a perspectiva de que a EDH, pensada enquanto educação para o exercício da cidadania, deve proporcionar aos estudantes momentos de reflexão sobre grupos historicamente excluídos no contexto social, a exemplo dos negros, mulheres, deficientes, indígenas, quilombolas, homossexuais, entre outros.

Então... **Pra mim a concepção de educação em direitos humanos tá muito ligada com a formação do ser humano para o exercício da cidadania**, da alteridade, da capacidade de se colocar no lugar dos outros, do respeito as diferenças e da busca pelo bem comum. (SP 02)

A educação para os direitos humanos é uma necessidade constitucional na busca da promoção e garantia de direitos a todos humanos, sobretudo dos grupos historicamente excluídos, como negros, mulheres deficientes e etc [...] a temática deve ser central no processo de formação docente, pois a escola é lugar de diferenças, da diversidade e precisamos saber conviver e acolher todos e todas. (SP 04)

Dias e Porto referem-se à EDH como “uma dimensão educativa capaz de atribuir significados práticos a uma vivência relacional baseada na pluralidade de modos de vida e no respeito à diversidade” (2010, p. 32). Ao conceber a EDH como um princípio educativo para o exercício da cidadania, é imprescindível compreender que a EDH tem como objeto principal a formação de sujeitos de direito, “formação esta que leva em consideração práticas sociais democráticas, críticas e dialógicas, e que se orienta na perspectiva da consolidação de uma solidariedade humana comum” (DIAS; PORTO, 2010, p. 37).

Os sujeitos da pesquisa elucidam em suas falas, elementos a exemplo do momento social e político em curso no Brasil, elencando diversas formas de violação dos direitos humanos decorrentes dos efeitos da corrupção que envolve os setores públicos e privados, e que comprometem direitos econômicos, sociais e culturais dos cidadãos e cidadãs, uma vez que entre os direitos humanos está incluso o direito de viver em sociedades pautadas pela justiça e pela ética.

Para os sujeitos da pesquisa, há uma falta de consciência política por parte da população; dessa forma reconhecem a necessidade e a urgência de processos formativos que problematizem as questões sociais que afetam diretamente a população, e que contribuam para a superação das contradições sociais que afetam o desenvolvimento humano em sociedade. Nesse sentido, com base na noção de dialética negativa de Adorno (1973), Giroux (1986, p. 92) assegura que “uma teoria da crítica dialética começa com uma rejeição da representação ‘oficial’ da realidade. Sua pressuposição norteadora é que a reflexão crítica é formada a partir dos princípios de negatividade, contradição e mediação”.

E eu vejo que um pouco do que a gente tá vivendo hoje, perpassa pela **falta de conscientização política**, da nossa população, e aí a gente vai entender que política se faz o tempo todo e durante toda nossa vida. Talvez ela não

esteja sendo feita da forma correta, não esteja sendo ensinada da forma correta. (SP 05)

Estes elementos, no contexto de reconhecimento da EDH como formação de sujeitos de direito e preparação para a cidadania, constituem bases de discussão e empoderamento dos estudantes para que estes se percebam e se reconheçam enquanto cidadãos, e que se mobilizem para que seus direitos sejam efetivamente garantidos. É na experiência crítica e dialética que se pode permitir e encorajar os estudantes a relacionar as problemáticas cotidianas e suas experiências sociais como modos de crítica que lhes permitam questionar essas experiências, revelar os aspectos positivos e negativos e, a partir daí, assumir uma práxis baseada em novos modos de pensamento crítico (GIROUX, 1986).

Nessa perspectiva, Carbonari (2008, p. 153) afirma que “educar e educar-se em direitos humanos é humanizar-se e pretender humanizar as pessoas e as relações”, e isto não se dá sem que haja um esforço para que sejam permanentes os processos de formação e de afirmação dos seres humanos como sujeitos de direito.

Quatro sujeitos desta pesquisa destacaram a EDH como *princípio educativo necessário para a humanização* das relações que se desenvolvem na sociedade. Os entrevistados trouxeram, nessa perspectiva, alguns exemplos no sentido de relatar formas diversas formas de violação dos direitos humanos que acontecem em todo o mundo. Foram mencionadas a violência no Brasil, as desigualdades sociais, a intolerância decorrente das diversidades que se apresentam e o descrédito nas instituições públicas em consequência da acentuada crise política que assola o país. (grifo da autora)

Pra mim, **educar em direitos humanos é garantir que a gente não perca a nossas raízes de humanidade [...]** Educar em direitos humanos eu acho que é pra gente não se perder como ser humano, como ser num mundo de direito [...] a gente vive uma sociedade cada vez mais desumanizada, uma economia cada vez mais desumanizada, um mercado de trabalho cada vez mais desumanizado [...]. (SP 02).

[...] no mundo de hoje, como tudo é muito compartimento, muito segmentado né... E muito voltado para o pragmatismo, para resultados, pra competências, pro mercado, né... E muito pouco para uma educação humana das pessoas, é muito importante uma educação para os direitos humanos [...] Por que... Que eu tô dizendo isso? **Porque numa sociedade pautada dessa maneira que eu acabei de dizer, a dimensão humana ela fica relegada a segundo plano [...].** (SP 03)

Educar em direito humanos e para a cidadania, na perspectiva de Tosi (2006, p. 17), significa “promover uma dialética da intersubjetividade em que o outro não seja reconhecido como um inimigo” e desta forma, no reconhecimento do outro como o

reconhecimento de si próprio, “superar uma dialética puramente negativa da alteridade para alcançar o reconhecimento comum de pertença, que é parte da nossa condição humana”.

Na compreensão dos sujeitos da pesquisa, o entendimento da EDH como princípio para a humanização das relações sociais, permite atribuir à memória dos direitos humanos um papel significativo nos processos educativos. Esse papel representa a possibilidade de não deixar cair no esquecimento de crianças e jovens da contemporaneidade, situações de extrema violação de direitos humanos, a exemplo das grandes guerras, dos regimes ditatoriais, da escravidão e de tantos outros eventos, que, por não terem presenciado, caem no erro de repetir ou permitir que outros repitam.

Ferreira (2010, p. 201) destaca que os direitos à informação e à memória devem ser reconhecidos tanto quanto o próprio direito à educação, e é nesse sentido que Candau (2008, p. 192) ressalta que a construção de sociedades democráticas e humanas não pode desconsiderar o “educar para o nunca mais”, tornando imprescindível “resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas”.

A minha preocupação é que o mundo da juventude de hoje, que não viu a I Guerra e a II Guerra Mundial, e que não participou de certas situações difíceis [...] onde foram desrespeitados muito fortemente os direitos humanos, então eles não participando disso e não sendo lembrados disso, caem no mesmo erro no futuro, né? Então a sociedade tem que ficar muito atenta a isso. Para que as **gerações atuais e futuras não percam essa sensibilidade**. Perdendo a sensibilidade caem muito mais facilmente no... No perigo né, de desrespeitar direitos humanos. (SP 03)

Contribui para essa discussão, como assegura Pucci (2008), o debate entre Theodor Adorno com Hellmut Becker, educador alemão, 1968, na Rádio de Hessen, intitulado “Educação contra a Barbárie”, e disponível na publicação “Educação e Emancipação” (ADORNO, 1995). Nesse aspecto, Pucci destaca que a presença da barbárie é um tema significativo para o contexto da produção de Adorno, visto que “Auschwitz, mas também Hiroshima e Nagasaki, tinham se manifestado como expressão plena da barbárie humana: nelas os homens foram sacrificados em nome do progresso, pela mediação das tecnologias mais avançadas da época” (PUCCI, 2008, p. 162). Dessa forma, destaca-se a seguinte afirmação de Adorno:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida

é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (1995, p. 155).

A análise e a problematização de situações de violação dos direitos humanos no contexto de formação, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica crítica, pode proporcionar aos estudantes a reflexão acerca de como o desenvolvimento tecnológico e científico afetam a vida em sociedade, do seu potencial de contribuir para a emancipação humana ou da possibilidade de ampliar ainda mais as formas de desigualdade social, potencializadas pelo advento do capitalismo e da globalização da economia capitalista.

A EDH é, dessa forma, compreendida pelos sujeitos da pesquisa como uma educação voltada para o exercício da cidadania. Deve comportar conteúdos e experiências que expressem a afirmação histórica dos direitos humanos em nível internacional e nacional, de forma a compreender a finalidade desses direitos, não perdendo de vista que a humanização das relações é fundamental nesse processo, sobretudo porque a sociedade precisa avançar na construção da democracia e da eliminação das desigualdades e da exclusão.

6.1.2 Concepções acerca da EDH que permeiam o corpo docente

Além da compreensão da EDH como educação para a cidadania e da sua importância para a humanização das relações sociais, todos os sujeitos da pesquisa destacaram, a partir das suas percepções, que há entre os docentes da formação de professores, em geral, *diferentes compreensões acerca da EDH*. (grifo da autora)

É mencionada, por exemplo, a existência de professores que entendem a EDH apenas como o ensino normativo dos direitos humanos, professores que desconhecem e/ou declaradamente não acreditam na EDH, e grupos que resistem frente aos desafios da educação contemporânea e da própria sociedade, criando alternativas para promover, difundir e valorizar os direitos humanos através dos processos educativos, reconhecendo e valorizando a EDH.

É consenso entre os sujeitos da pesquisa, que o fator determinante para a compreensão dos professores acerca da EDH é a própria experiência de vida e de formação desses professores, e da sua constituição enquanto sujeitos de direitos. É desse modo que Freitas (2006, p. 145) considera que o saber docente, em termos de direitos humanos, é composto de diferentes fontes, “tais como os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares. Mas é atravessado por um saber experiencial que se fundamenta em aspectos de experiência profissional e em elementos relacionados à vida pessoal”.

A gente tem dentro da formação de professores algumas coisas que diferenciam. Primeiro... A própria história de vida desses professores vai moldar a forma como ele vê os direitos humanos. A própria história de vida dele, da família dele, dos avós, de onde ele mora, dos bairros, do contato com a educação básica, onde é que ele trabalhou... Isso tudo vai influenciar [...] **Então eu acho que essa concepção de direitos humanos ela não é só teórica, ela é também de experiência, de vida, sabe?** [...]. (SP 01)

Se considerar-se que o conjunto de experiências que o ser humano carrega é o que permite moldar a forma como ele percebe, entende e vivencia os direitos humanos, mais que nunca, os espaços educativos devem estar embebidos por práticas e vivências que reconheçam na valorização e respeito da diversidade, da diferença, da cultura e do outro na sua integralidade, a formação de mentes e agentes cidadãos e cidadãs.

Na IES pesquisada existem, de acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa, professores que desconhecem o significado e o propósito da EDH, identificando ainda, por parte desses professores, concepções equivocadas acerca do próprio contexto de construção e afirmação dos direitos humanos. É nessa perspectiva que Dias (2008) considera que educar em direitos humanos requer das instituições de educação, e nisso se incluem as IES, a qualificação do corpo docente, uma vez que para efetivamente acontecer a EDH, torna-se necessário o desenvolvimento de ações críticas e criativas, “capazes de desencadear uma reflexão sobre a realidade existente, com o objetivo de ressignificá-la, recriá-la e reinventá-la na direção da construção de processos humanizadores de emancipação, empoderamento e autonomia dos sujeitos envolvidos (DIAS, 2008, p. 159).

A ausência de compreensão acerca dos processos de EDH por parte do corpo docente sugere ainda, na compreensão dos sujeitos da pesquisa, a ausência de experiências de DH nos processos formativos que esses docentes vivenciaram, seja na educação básica, na formação inicial ou continuada para a docência.

Quando você fala de direitos humanos na formação de pedagogos, por um conservadorismo do próprio corpo docente [...] no máximo, o que você avança é na educação especial, é na educação inclusiva. Então, **parece que um dos grandes desafios, primeiro então é esse corpo docente estudar, porque o próprio corpo docente precisa estudar isso** aqui pra poder dar conta de dar lá, ele tem que se atualizar, ele tem que tá aberto, ele tem que entender as demandas, o que que a sociedade está pedindo hoje [...] Muitas vezes a gente acha que essa formação tá dada, tá posta, mas não tá [...] não é todo mundo que consegue, **porque não recebeu essa própria educação.** (SP 01)

Percebo que **os professores, muitas vezes, não sabem nem o significado desse termo.** Os que têm algum conhecimento, muitas vezes, teve acesso em função de dramas em suas salas, como as discriminações raciais, sexuais e outras. **Professores precisam de uma formação sólida sobre a temática.** (SP 04)

Nesse aspecto, os sujeitos da pesquisa destacaram que há urgência em repensar em nível de políticas de educação a própria formação docente, uma vez que consideram que para educar em direitos humanos, educar para o exercício da cidadania e humanizar as relações sociais através dos processos educativos, é necessário que os professores estejam dotados de conhecimentos sobre os DH, sobre a formação de sujeitos de direitos. Dotados desses conhecimentos poderão tornar os ambientes de ensino e de aprendizagem, espaços verdadeiramente democráticos, participativos, que respeitam e valorizam a diversidade e afirmam o direito à diferença.

Como assegura Dias (2008, p. 160), é fundamental o investimento na formação do professor, e nessa formação deve estar contemplada a complexidade e a diversidade que cerceia o processo de EDH. Essas problemáticas estão presentes na sala de aula, nos espaços escolares, assim como em toda a sociedade e não se pode deixar brechas para compreensões equivocadas sobre os direitos humanos.

Não se pode perder de vista que a EDH está a serviço da formação de sujeitos de direito e, sendo assim, como assegura Zenaide (2005, p. 367), “se fundamenta na universalidade inerente a todo ser humano em meio à diversidade étnico-cultural, na indivisibilidade e na interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos e culturais e na inviolabilidade”, sendo estes princípios formalizados nos mais diversos Mecanismos de Proteção Internacional e Nacional dos DH, a exemplo da DUDH (1948), Conferência Mundial de Viena (1993), Constituição Federal (1988), entre outros de igual relevância.

Muitas vezes quando a gente fala de direitos humanos, as pessoas pensam que o direito humano é pra quem tá excluído né, então aquele que não tem direito a nada é o que precisa ter direitos humanos garantidos né, e não é só isso. Vai muito além. Então essa **concepção equivocada ela causa também uma série de problemas pra compreensão e pra clareza de outras pessoas, e**

consequentemente pra gente que precisa trabalhar isso na educação [...]
Precisamos de iniciativas que possam facilitar o acesso a esses conceitos, a compreensão dessas propostas dos direitos humanos. (SP 06)

Na percepção dos sujeitos da pesquisa, além dos professores que desconhecem o significado e o sentido da EDH, existem ainda no âmbito dos cursos de licenciatura, professores que apesar de conhecer os aspectos normativos dos DH, não conseguem vincular esses conhecimentos à sua prática docente. Dessa forma, não acreditam ou não percebem o potencial transformador a partir da sua área de conhecimento. Uma das possibilidades para que haja a vinculação entre os conhecimentos acerca dos direitos humanos e a prática docente é adotar como princípio de avaliação da qualidade do ensino, a qualidade como uma questão de direitos humanos.

Nesse aspecto são destacados pela Unesco (2008, p. 28) quatro desafios importantes e conectados entre si, para a consolidação de uma proposta de educação de qualidade para todos. O primeiro diz respeito ao modo como a educação pode ajudar na superação da pobreza e contribuir para o desenvolvimento sustentável da economia, promovendo o bem-estar das pessoas. O segundo consiste em como a educação pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, nesse aspecto destacando-se a importância de fortalecer a escola pública como forma de diminuir as distâncias entre classes, populações, culturas e povos.

O terceiro diz respeito à possibilidade que a educação possui de promover a inclusão social e o diálogo intercultural, situando o ser humano no centro do processo de desenvolvimento de forma sustentável, e ampliando suas potencialidades de viver e conviver em sociedade com dignidade, respeito, tolerância, defesa e afirmação dos direitos humanos. Por fim, o quarto desafio diz respeito ao modo como a educação pode contribuir para a prevenção de situações de violência, corrupção e maior coesão social Unesco (2008).

Na perspectiva de compreender as concepções acerca da EDH que pairam de modo geral no corpo docente, Pimenta (2013, p. 62) destaca duas diferentes concepções, sendo que “a primeira tende a ver a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia para melhorar a sociedade dentro do modelo vigente, sem questioná-lo em sua estrutura básica”. Na concepção, o professor pode até incluir na sua proposta pedagógica temáticas ligadas aos direitos humanos, seja por uma questão normativa, que o obriga a incluir estas temáticas, ou por perceber a EDH apenas como um aporte teórico para a compreensão dos direitos humanos, sem avançar na compreensão das questões sociais,

dos processos de exclusão, do campo das lutas pelo reconhecimento e afirmação dos DH.

Tem professor que não acredita [...] tem professor que acha que basta “a, eu sou professor do direito então eu só vou ensinar legislação e cabou”, “eu sou professor de matemática, eu vou ensinar a matemática e cabou”. Não quer saber se o aluno tá bem, se o aluno tá inteiro na sala de aula ou se tá viajando, se ele deixou de aprender ou se não, se ele tá aprendendo ou se não. Então, **tem professor que ele não tem essa percepção de que a sua área de conhecimento é uma área de transformação do ser humano e da sociedade**, entendeu? Inclusive **tem uns que faz questão de dizer que nem acredita em direitos humanos**, né. (SP 02)

Nem sempre é algo bem visto não, tá? (risos) Infelizmente, né. Alguns têm uma concepção muito... Seria uma concepção mais tradicional, né. Então assim, **é como se você não conseguisse vincular o direito do papel, da normativa, da conduta, a aquela vivência, a aquela transformação social que ele pode vir a possibilitar pra gente** né. (SP 06)

Um segundo enfoque para a compreensão dos professores acerca da EDH, e que interessa nessa análise, é o que para Pimenta (2013, p. 64) constitui “uma visão histórico-crítica e global, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural”. Essa visão vai ao encontro da perspectiva que entende a EDH como princípio orientador para formação de sujeitos de direitos e para a construção da cidadania ativa, crítica, participativa.

Essa perspectiva de compreender a EDH, para Pimenta (2013), está a serviço da busca pela transformação social, porque entende que o papel de empoderamento de grupos excluídos, marginalizados e discriminados, reside na educação. E, sobretudo, reconhece que esse empoderamento deve ser um compromisso coletivo, defendendo do ponto de vista pedagógico, a possibilidade de variadas metodologias e estratégias de ensino capazes de “transformar atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas” (PIMENTA, 2013, p. 63-64).

Na pedagogia, onde trabalho, **por conta do perfil dos professores, o tema é pujante** [...] Como esse tema é de interesse particular de estudos, **nas minhas disciplinas trabalho a afirmação de direitos, principalmente, dos pobres, dos negros, mulheres, crianças e adolescentes e a população LGBTI**. As minhas aulas iniciam, sempre, como uma dessas temáticas. Para os estudantes é sempre uma surpresa [...] Teve uma aula que eu levei o olhar de uma transexual. **Fazer as estudantes perceber uma pessoa trans como pessoa, é um exercício forte** [...]. Os alunos ficam surpresos porque são temas novos [...] **Há sempre problemas com estudantes de religiões mais**

fundamentalistas. Como levo o tema com o foco de que todos são humanos e que as diferenças são naturais da condição humana, jamais podemos hierarquizar pessoas por conta de cor de pele, sexo, opção sexual, condição econômica. É uma maravilha o resultado. Uns ficam de cara feia, mas podem começar a pensar diferente. (SP 04)

De acordo com os sujeitos da pesquisa, muitos estudantes, direta ou indiretamente, acabam excluindo no processo de formação, outros colegas, por não saberem lidar com a diferença. E quando se pensa essa questão na dimensão da formação de professores, é imprescindível reforçar a necessidade de que o corpo docente esteja munido não apenas de conhecimentos acerca da EDH, mas que os professores também sejam capazes de intervir diante de situações ou contextos que geram ou reforçam as variadas formas de exclusão.

Conduzir os processos educativos de forma que os estudantes se percebam como sujeitos de direitos, se apropriem de conhecimentos sobre a construção histórica dos direitos humanos e, através de uma reflexão crítica e da adoção de uma postura dialética, não só não reproduzam as situações que geram a exclusão, como também possam se tornar seres humanos verdadeiramente autônomos e emancipados, parece constituir um cenário utópico no âmbito educacional, não só na formação de professores. Mas há que se acreditar nessa possibilidade e criar condições para que de fato seja uma realidade nas instituições de ensino e que essa realidade seja capaz de refletir e melhorar a vida em sociedade.

Nessa direção, Adorno (1995, p. 183) assegura que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. A crítica e a resistência ao desvelar as diversas realidades que pairam sobre a sala de aula e sobre a sociedade de um modo geral, através das relações, da cultura e das contradições, revelam o potencial crítico de uma educação em/para os direitos humanos. Na perspectiva teórico-crítica, a educação dirigida a autorreflexão crítica é o que dá sentido aos processos educativos (ADORNO, 1995), e o professores possuem um importante papel nesse processo.

6.1.3 A relação entre estudantes e a EDH na percepção docente

Em relação aos estudantes, quatro sujeitos da pesquisa afirmaram que, quando são propostas atividades vinculadas com as temáticas da EDH, *os estudantes em geral,*

não percebem essa vinculação. Para os sujeitos da pesquisa, é necessário partir de situações e problemas específicos vivenciados na sociedade ou na própria sala de aula, aproximar esses problemas do contexto normativo dos DH e, só então, promover reflexões mais aprofundadas sobre os múltiplos aspectos desses problemas e as possibilidades de intervenção e solução. (grifo da autora)

Muita vezes **ele num percebem não [...] a gente precisa elencar. A gente coloca uma situação problema, vivencia uma experiência e traz uma legislação de direitos, né.** Como a gente fala da exclusão, por exemplo, dos alunos especiais, né. Ele é especial, mas ele tem direito a aprender, e aí, “quem garante isso? Como é que surgiu? Qual foi o contexto?” **para que eles possam perceber e se apropriar dessas experiências, porque eles não percebem.** (SP 06)

Foi destacado pelos sujeitos da pesquisa, que um fator relevante nessa conjuntura é a *valorização das experiências* que os estudantes trazem consigo. Haja vista que no espaço da sala de aula surgem diversos elementos que os estudantes trazem a partir das suas vivências nos mais diversos contextos sociais. Por vezes, essas experiências estão marcadas por terem sofrido, presenciado ou cometido contra outros, alguma forma de violência, preconceito, discriminação ou outras formas de desrespeito aos direitos humanos. (grifo da autora)

Os sujeitos da pesquisa destacam que, ao serem abordadas, por exemplo, temáticas como as questões sexuais e de gênero, é possível perceber que o preconceito ainda está muito arraigado e que ainda existe resistência para que essa discussão se consolide no espaço escolar como uma questão de DH. Resistência verificada também de parte dos próprios estudantes em relação a essas temáticas que permeiam a EDH.

Os sujeitos da pesquisa entendem que quando essa discussão é omitida no espaço escolar, permite-se que a sociedade continue formando mentes preconceituosas, incapazes de entender que a orientação sexual de um indivíduo não o torna melhor ou pior que outro e, que ao ser assegurado a igualdade é também assegurado o direito à diferença, pois que, conforme considera Santos (2006), a diferença não pode servir para inferiorizar nenhum ser humano.

Como assegura Beltrão (2008, p. 37), “articular igualdade e diferença é a exigência do momento que chega revestida de relevância social, pois, para alguns, a construção da democracia deve colocar a ênfase nas questões relativas à igualdade e, portanto, eliminar ou relativizar as diferenças”. Desse modo, entende-se que em todas as áreas de formação, nisso inclusa a formação docente, deve haver um esforço maior para que a diferença não seja tida como meio de inferiorizar uns aos outros.

Para os sujeitos da pesquisa, o modo como o professor compreende a EDH pode ajudar a quebrar paradigmas sociais de exclusão, discriminação, violência e preconceito, ou pode ajudar a reforçar e perpetuar esses paradigmas através da abordagem equivocada ou omissão dessas temáticas na formação de novos professores. Nesse sentido, Giroux (1986, p. 97) afirma que “a natureza contraditória da vida escolar propicia um espaço para os professores explorarem como o conhecimento e os significados dos grupos subordinados são experienciados e interpretados tanto dentro como fora do discurso”, conduzindo e mediando esses conhecimentos para um processo de autocrítica que vise à emancipação.

Entre as implicações da teoria crítica para a educação, Pucci (2008, p. 156) destaca no pensamento filosófico de Adorno “a defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato”. Em termos teóricos e metodológicos, a EDH está comprometida com o estímulo ao pensamento e à reflexão, de modo que os estudantes sejam capazes de compreender a sociedade e a cultura a partir da análise crítica, entendendo como e por que as relações sociais são desenvolvidas da forma como estão.

Nesse aspecto, os sujeitos da pesquisa reforçam a necessidade que de que o corpo docente que atua na formação de professores em todas as licenciaturas, tenha conhecimentos sólidos acerca da EDH, e que os educadores sejam capazes de reconhecer que nos próprios cursos de formação de professores, há estudantes que foram privados, em suas trajetórias de vida ou escolar, de se perceberem como sujeitos de direitos. Talvez seja essa uma oportunidade de se reconhecer e se constituir como sujeito de direitos, e nessa medida reconhecer também o outro.

É importante encorajar os estudantes a pensar criticamente, a usar da sua voz para legitimar suas experiências, de forma que, como assegura Giroux (1986, p. 264), “se deem conta da dignidade de suas próprias percepções e histórias”, e assim, possam “aprender não apenas a clarificar valores, mas também aprender por que certos valores são indispensáveis à reprodução da vida humana”.

Se a EDH é concebida enquanto princípio formativo para o exercício da cidadania, tal como asseguram Mello Neto e Agnoletti (2008, p. 64-65), é imprescindível reconhecer que “a educação, um dos maiores instrumentos de empoderamento, deve ser trabalhada como meio de reconhecimento e afirmação dos direitos humanos e da diversidade existente entre as pessoas”. Sobretudo, pode contribuir para o

empoderamento de grupos historicamente excluídos dos processos educacionais e que somente nas últimas décadas tiveram acesso à educação.

Agora na Base Nacional Comum Curricular retiraram o termo gênero da terceira versão do documento, ao invés de gênero eles disseram que o termo “respeito à diversidade cultural é... Respeito à diversidade dos estudantes” garante a discussão de gênero. Não garante [...] **a gente precisa colocar em sala de aula, que esse respeito à diversidade se dá, enfrentando a discussão concreta. Eu preciso respeitar o outro diante da opção sexual que ele fez. A pessoa não se resume só a opção sexual que ela fez, ela é muito mais que isso. Eu acho que aí tá o conteúdo de direitos humanos [...]** Então essa discussão hoje, ela tem permeando o campo da formação de professores, especialmente na pedagogia, porque... E aí eu volto a dizer, **tem realmente estudantes de pedagogia que são preconceituosos, que são homofóbicos, que discriminam até...** (SP 02)

Promover através da educação o reconhecimento do outro é o que propõe Candau (2010, p. 223), em uma perspectiva intercultural de compreensão da EDH, visando o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, uma educação voltada para a “negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”.

Os estudantes devem ser encorajados a refletir criticamente e a compreender, como assegura Giroux (1986, p. 264), “a fonte de suas próprias crenças e de sua ação. Eles devem aprender como os valores estão imbricados na própria textura da vida humana, como eles são transmitidos, e que interesses eles apoiam, com relação à qualidade da existência humana”. Dessa forma, conseguirão resistir frente aos processos sociais discriminatórios e excludentes de forma emancipada, comprometidos com o bem-estar social.

A EDH na perspectiva multicultural, conforme apresenta Candau (2010, p. 223), “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, onde igualdade e diferença se articulem dinamicamente”. Na formação de professores, os sujeitos da pesquisa consideram importante superar essa discussão e partir da experiência, proporcionando aos estudantes a vivência de situações que lhes permitam refletir sobre as contradições sociais, sobre as diversas formas de exclusão existentes na sociedade, e sobre o quanto essas exclusões afetam o desenvolvimento dos direitos individuais e dos direitos sociais.

Percebe-se, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, que estes consideram essencial a coerência entre a teoria e a prática para educar em/para os direitos humanos. Em diversas situações os estudantes se posicionam de forma discriminatória, excludente ou preconceituosa em relação aos próprios colegas, e também há situações em que professores se posicionam da mesma forma em relação a estudantes.

Há que se problematizar essa questão, uma vez que a escola, como exemplo, torna-se um veículo de grande valor. Sendo assim, é fundamental garantir o direito à não-discriminação eliminando as “diferentes práticas que limitam não só o acesso à educação, mas também a continuidade dos estudos e o pleno desenvolvimento e aprendizagem de cada pessoa” (UNESCO, 2008, p. 39).

A gente tá com **uma aluna especificamente, ela é deficiente visual, né...** E o tanto de riqueza que ela traz pra compartilhar com a turma, foi bem interessante. A gente tem **uma aluna DEPAC** também, aí entra na questão das exclusões né [...] **a turma excluía o tempo inteiro as alunas. A turma de pedagogia excluía os próprios colegas porque eles eram diferentes, né.** Aí na hora que eu me deparei com isso dentro de uma turma de estágio eu fiquei... Nossa, é inaceitável né... Vamos fazer um trabalho com essa turma. **E aí essas alunas que eram excluídas pelo grupo por serem diferentes, elas começaram a criar uma série de iniciativas pra provocar as colegas a as aceitarem também, e aí eu achei legal. Então a gente foi refletindo sobre isso e trouxe toda a legislação, a questão dos direitos humanos, pra mostrar até onde isso impactava na formação do professor, né.** Então a gente fez o caminho inverso, a gente partiu de um problema, de uma situação que surgiu na sala de aula, pra que elas pudessem perceber a importância desses direitos humanos pra formação delas. (SP 06)

Como afirma Candau (2008, p. 191), “os processos de educação em Direitos Humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas”. Nessa perspectiva, o fato de existir consenso entre os sujeitos da pesquisa acerca da dificuldade que os estudantes possuem, de vincular atividades desenvolvidas pelos professores transversalmente à EDH, problematiza a questão acerca de como essas temáticas estão presentes no curso e na instituição, e de modo geral na IES.

6.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A partir da Categoria 02 – Até que ponto a EDH está contemplada no curso de Pedagogia, emergiram quatro subcategorias que representam a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca de como a EDH se faz presente no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo

em que se apresentam os resultados da análise documental, visto que esses dois elementos podem ser tomados como complementares (percepção dos sujeitos da pesquisa, análise do currículo e das ações de ensino, pesquisa e extensão).

Questionados acerca da presença de conteúdos que são propostos para a EDH, a exemplo do conhecimento de Mecanismos de Proteção Internacionais e Nacional dos DH em matéria de EDH, é consenso entre os sujeitos da pesquisa, que estes conteúdos não estão presentes de forma disciplinar nos componentes curriculares obrigatórios do curso. O que pode ser corroborado pela análise das ementas e programas das disciplinas que compõe a matriz curricular.

Os sujeitos da pesquisa elucidam que os conhecimentos acerca da EDH no curso de Pedagogia estão presentes de forma transversal, muito mais por intermédio da prática de docentes interessados nessa temática e, conscientes da sua relevância, do que em termos de orientação institucional.

6.2.1 A presença de temáticas da EDH no currículo do curso de Pedagogia

No PPC do curso de Pedagogia (2010) está explícito o compromisso ético de se constituir como uma oportunidade de compreensão da realidade do país, da educação e de seus estudantes, apoiando-se no princípio da emancipação, formar profissionais aptos a interferir nessas realidades e buscar melhorá-las. Dessa forma o documento explicita a obrigação:

O compromisso de qualidade do curso de pedagogia é, antes de tudo, um compromisso político com o estudante e com a sociedade brasileira. Esse compromisso se explicita através de uma estratégia pedagógica que enfatiza: a pesquisa como caminho privilegiado da aprendizagem, a extensionalidade como dimensão que qualifica o ensino, o acesso aos “bens culturais” como condição de socialização das oportunidades e a trajetória de vida dos estudantes como ponto de partida e elemento central do processo pedagógico. (PPC, 2010, p. 3)

Em termos de concepção de aprendizagem, o documento descreve que deve haver “um permanente exercício de reflexão, uma grande capacidade de processar informações e um nível elevado de respeito e tolerância com as diferenças”, uma vez que a realidade da sala de aula na Pedagogia reflete a diversidade social, intelectual e econômica que mais tarde esses estudantes encontrarão na escola. Dessa forma, há que se respeitar essas diferenças no processo de aprendizagem, e esse respeito se dá “com base em um conjunto de estratégias cognitivas individuais e autônomas, exigindo, também,

orientações e procedimentos metodológicos diferenciados e flexíveis” (PPC, 2010, p. 27).

O documento ressalta ainda, além da importância do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem no curso, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como formas de se aproximar dos problemas da sociedade e da própria profissão docente, problematizando questões como o direito e a qualidade da educação. Dessa forma, o documento pontua:

É preciso considerar ainda as questões sociais que envolvem as práticas educativas. Se por um lado os cursos de licenciatura representam uma possibilidade de acesso ao ensino superior e melhoria social, tendo boa parte dos seus estudantes oriundos de níveis de renda mais baixo; por outro é justamente as famílias mais carentes economicamente que sofrem com a má qualidade da educação. (PPC, 2010, p. 29-30)

O texto referido destaca o compromisso da IES com a formação de educadores que possam contribuir para a diminuição das desigualdades sociais e da opressão dos grupos mais fragilizados.

A concepção de avaliação apresentada no documento também contempla princípios da EDH, assumindo a perspectiva da interdisciplinaridade. Desta forma, o processo de avaliação no curso de Pedagogia visa,

[...] superar a fragmentação do ensino e a promover uma formação integral dos futuros pedagogos, para que venham exercer a cidadania, com uma visão global de mundo e estejam aptos a enfrentarem os problemas complexos, amplos e globais da nossa realidade, permeará toda a ação educativa deste curso. (PPC, 2010, p. 34)

Constata-se que na concepção de avaliação do curso, quanto no perfil do egresso constam alguns princípios dos direitos humanos em termos de habilidades e competências que deverá desempenhar o futuro pedagogo. Destaca-se, conforme aponta a Unesco (2008, p. 49), que “uma das finalidades da educação, juntamente com o desenvolvimento integral das pessoas, é fomentar o respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Em outros termos, para a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e comportamentos que contribuam para o respeito a esses direitos e liberdades requer-se dos cursos de professores, experiências e oportunidades que permitam aos estudantes o aprofundamento e a análise crítica das contradições presentes na sociedade e nas escolas.

A análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia permitiu identificar uma proposta baseada em princípios de Direitos Humanos, embora não haja menção explícita

à EDH, o que pode corroborar a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da sua compreensão sobre a EDH.

Nesse aspecto, Candau (2007, p. 410) afirma que a temática da EDH ainda se apresenta de forma tímida na formação inicial e continuada de professores, sendo poucas as instituições que “trabalham sistematicamente nesta perspectiva”, mas há urgência de que essa temática esteja presente nas diversas práticas sociais.

A Matriz Curricular do curso em que se realiza esta pesquisa contempla 37 componentes curriculares obrigatórios e 14 componentes curriculares optativos, dos quais os estudantes devem cursar no mínimo um. Identificou-se que não há nenhum componente curricular obrigatório destinado para a EDH, identificando-se a presença de temáticas transversais à EDH.

Em caráter transversal, assegura Magendzo (2006, p. 12), os direitos humanos têm sido incorporados à educação formal através de temáticas como a sustentabilidade ambiental, multiculturalidade, orientação sexual, entre outras temáticas, na perspectiva da formação para o exercício da cidadania e para a vida democrática em sociedade, vinculando a EDH a valores como o respeito à dignidade humana, à justiça, à solidariedade, à responsabilidade cidadã, à paz.

No quadro abaixo foram listadas as ementas de 13 componentes curriculares obrigatórios que mencionam temáticas, na quais é possível inferir que há espaço para a EDH, ainda que de modo transversal. Também foram selecionados conteúdos programáticos que corroboram esse pensamento.

Quadro 7 - Ementas dos Componentes Curriculares Obrigatórios do Curso de Pedagogia/ Conteúdos programáticos relacionados à EDH

Ementa	Conteúdo Programático
Filosofia da Educação	
<p>O ato de filosofar e sua originalidade. A elaboração do olhar filosófico sobre a educação. As relações entre Educação e Filosofia. Filosofia da Educação e Sociedade: a educação do futuro. A Filosofia da Educação e sua contribuição para a formação</p>	<p>Mercado e Educação; Globalização e exclusão social; Desafios da educação no Séc. XXI.</p>

do educador.	
Antropologia da Religião	
<p>Antropologia enquanto ciência. Categorias básicas de análise do fenômeno religioso. Cultura religiosa brasileira. Cidadania e a construção do outro: etnocentrismo, a diversidade e o relativismo cultural.</p>	<p>Não disponibilizado.</p>
Componente Curricular Interdisciplinar II – Educação e problemas contemporâneos	
<p>Gênese, características e interfaces dos problemas contemporâneos com a educação. Sociologia da educação: desafios sócio-históricos da educação. Educação e globalização. Escola e sociedade. Fundamentos e desafios da Educação Ambiental. Laboratórios e Práticas sobre problemas contemporâneos na relação sociedade e educação.</p>	<p>Sociedade e Educação: problemas contemporâneos; Educação enquanto mecanismo de inclusão e exclusão social; Os papéis de reprodução e/ou contestação social das instituições sociais educativas, especialmente a escola; Práticas de elaboração de materiais pedagógicos sobre as temáticas estudadas, especialmente a educação ambiental.</p>
Políticas e gestão da educação básica	
<p>Função social da Educação. Relações entre Estado, Sociedade e escola. Legislação Educacional. Coordenação político-pedagógica do trabalho escolar no nível de sistema e da escola. Funções dos gestores educacionais. Processos participativos na gestão escolar. O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho escolar.</p>	<p>Não disponibilizado.</p>

Ética	
Fundamentação etimológica e conceitual da Ética. Caracterização e desenvolvimento histórico da Ética. Problemas éticos contemporâneos.	Não disponibilizado.
Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem	
Planejamento e projeto pedagógico. Importância, fases e etapas do planejamento didático. Concepções e tipos de avaliação. Pesquisa, observação e análise de projetos desenvolvidos em contextos escolares, em organizações não-governamentais, em atividades de extensão universitária ou em movimentos de ação popular.	Não disponibilizado.
Seminário de Pesquisa – Juventude, Educação e Sociedade	
Justificativas e objetivos para a pesquisa educacional. Situação atual dos conhecimentos sobre juventude, educação e sociedade. Estudos de caso sobre violências escolares.	Pedagogia Social e Educação; Educação de pessoas com deficiência: inclusão ou separação?; Metodologias na Educação Social; O Educador Social.
Componente Curricular III – Como as pessoas aprendem?	
A aprendizagem a partir das perspectivas filosóficas, biológicas e psicológicas de análise. Estudo das principais correntes teóricas. Problemas de aprendizagem. Educação especial. Produção social da deficiência. Políticas de inclusão. Projetos e práticas de inclusão na escola.	O histórico da Educação Especial; Educação Inclusiva; Fundadores da Educação Especial.
LIBRAS	

<p>A história da educação dos surdos. Aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Língua Brasileira de Sinais. A relação entre Libras e a Língua Portuguesa. Processos de significação e subjetivação. O ensino-aprendizagem em Libras. A linguagem visogestual e suas implicações em produções escritas.</p>	<p>Não disponibilizado.</p>
<p>Componente Curricular Interdisciplinar V – Educação básica no Brasil: alfabetização e letramento</p>	
<p>História, estrutura e funcionamento da Educação Básica no Brasil. Financiamento e políticas públicas de educação para o setor. Indicadores de acesso e permanência de crianças nas escolas. Perfil docente para atuação na Educação Básica. Desafios da Educação Básica e experiências alternativas. Alfabetização no Brasil: limites e desafios. Pedagogias e metodologias da alfabetização e letramento. Elaboração de dinâmicas e propostas de alfabetização e letramento.</p>	<p>História, estrutura e funcionamento da Educação Básica no Brasil (aspectos pedagógicos, sociais e políticos); Escola, sociedade e trabalho docente. Desigualdade social x desigualdade regional das escolas no Brasil. Qualidade da educação x perfil docente; Alfabetização e Letramento. Analfabetismo no Brasil. EJA. Metodologias de alfabetização e letramento. Jogos e materiais para alfabetizar.</p>
<p>Componente Curricular Interdisciplinar VII – Gestão Educacional</p>	
<p>Fundamentos teóricos da Administração. A escola como local de trabalho. A gestão do trabalho coletivo na escola e o Projeto Político-Pedagógico. As condições objetivas de trabalho na escola. A administração, as normas e a sua aplicação. Observação e Análise das Condições Materiais da Escola e Elaboração de Projeto de Gestão.</p>	<p>Fundamentos conceituais de gestão educacional e gestão escolar na perspectiva da construção de práticas escolares democráticas; Fundamentos teórico-práticos da gestão democrática da escola e sua importância para a construção e o exercício da cidadania;</p>

	<p>A importância da legislação educacional, da eleição de diretor e da atuação dos colegiados para a construção de uma escola democrática e cidadã;</p> <p>Vivência de situações da gestão escolar com foco na dialogicidade, democracia, sustentabilidade e humanização.</p>
Mídias e Educação	
<p>A mídia no contexto histórico-cultural da sociedade do espetáculo. Educação com as mídias e para as mídias. História e evolução das mídias. As funções e perspectivas da mídia na escola. A inclusão digital.</p>	<p>A inclusão Digital;</p> <p>Situando a Inclusão Digital;</p> <p>Iniciativas de Inclusão Digital.</p>
Educação e Trabalho	
<p>As transformações no mundo do trabalho. Relação trabalho e educação. O trabalho como princípio educativo. As relações de produção e a educação do trabalhador. Educação profissional no Brasil. O trabalho docente: profissionalização, dilemas da docência e saúde do professor.</p>	<p>Não disponibilizado.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, são apresentadas temáticas diversas, tais como: exclusão social, inclusão, papel social da educação, diversidade, juventude e violência, democracia e cidadania, educação ambiental e educação popular. Há que se destacar a ausência, nas ementas e nos conteúdos, de temáticas correlacionadas com as questões étnico-raciais, como requer a Lei Nº10.639/2003 e a Lei Nº11.645/2008.

Embora a EDH não esteja presente de forma disciplinar no currículo do curso, não se pode desprezar a presença dessa temática na transversalidade dos conteúdos e práticas vivenciados pelos estudantes e professores no decorrer da formação docente, o

que pode ser identificado através de afirmações dos sujeitos da pesquisa, uma vez que é consenso que a presença da EDH no curso se dá de forma transversal.

Não que esteja na ementa, mas eu sempre faço um vínculo com a questão dos direitos humanos, o ECA, o direito à educação [...] nas minhas disciplinas **eu trabalho muito com casos reais**, pra que os alunos pensem, analisem, de que maneira o direito à educação ou o direito daquela pessoa foi atingido com determinada medida [...]. **Eu convido palestrantes**. Já tem dois semestres que eu convido palestrantes pra falar do direito à educação na escola pública do DF, quais são os operadores do direito à educação [...]. **Eles agora... Tem que pegar casos em que os direitos de alguém na escola estão sendo infringidos, e eles tem que criar soluções para o caso. Aí eles dramatizam na sala**. Então eles têm dramatizado, semana passada foi sobre racismo de uma menina negra na escola [...]. (SP 01)

Especificamente sobre direito humanos, nas minhas disciplinas eu não trabalho [...] eu trabalho com temas ligados aos direitos humanos que são transversais, porque violências, drogas, tudo que contempla esse mundo e essa juventude que tem dificuldades, né... Também a diversidade cultural, que são temas que a gente trabalha na pedagogia social [...]. Então eu não trabalho direitos humanos enquanto é... Um tema restrito, mas **direitos humanos enquanto tema de educação à cidadania, cultura de paz, sustentabilidade, são essas temáticas. Ética**. São temáticas pertencentes a todos os campos da educação e, entram na maioria das análises que a gente faz no dia a dia, né. (SP 03)

Destaca-se, conforme assegura Zenaide (2008, p. 131), que as recomendações elencadas na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) acerca da EDH preveem “a inclusão dos direitos humanos, do direito humanitário, da democracia e do Estado de Direito, a paz, o desenvolvimento e a justiça social, os instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino”. O que no Brasil passa a ser reforçado através do PNEDH (2009) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EDH (2012), de modo que através dos processos educativos, seja possível caminhar para a construção e o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país.

Diversos fatores contribuem para a ausência disciplinar da EDH no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. Entre esses fatores pode ser destacado que o Projeto Pedagógico do curso em vigência atualmente foi construído no ano de 2010, orientado pelas DCNs do curso de Pedagogia (2006), ambos anteriores à Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EDH (2012). As DCNs de Formação de Professores (2015) iniciam essa discussão acerca da EDH na formação docente, mas por se tratar de um documento ainda bastante atual, o curso ainda não adaptou seu PPC com base nas orientações nele elencadas.

Agora o que eu questiono é como que isso deveria estar nas DCNs do curso de Pedagogia. Que não adianta eu te dizer que seria por meio de uma disciplina, eu tô dizendo é que essa discussão, ela tem que vir para as comissões que pensam o próprio curso e, vir de forma mais clara nas DCNs, porque as DCNs não tornam tão claras. Você pega a DCN de formação e professores de 2015 é que começa a falar de direitos humanos, mas ela não é específica pra pedagogia, então o que que diz as DCNs de pedagogia? Elas não especificam que tem que ser uma disciplina, então como elas não especificam isso, não tá claro [...] (SP 01)

Em relação aos componentes curriculares optativos, foram identificados no quadro a seguir quatro disciplinas que trabalham temáticas pertencentes à EDH. Alguns desses componentes curriculares se aproximam bastante da proposta de educar em/para os direitos humanos; o que chama a atenção é o fato de que esses componentes curriculares são ofertados no curso de Serviço Social e não na Pedagogia.

Quadro 8 - Ementas dos Componentes Curriculares Optativos ofertados para os estudantes do Curso de Pedagogia/ Conteúdos programáticos relacionados à EDH

Tópicos Especiais em Educação (Optativo ofertado pelo Curso de Pedagogia)	
Educação contemporânea. Educação e sociedade. Escola, problemas e alternativas. Cultura e educação no século XXI. Pedagogia e práticas inovadoras. Educação popular.	Não disponibilizado.
Diversidade e Inclusão (Optativo do Curso de Serviço Social ofertado aos estudantes do Curso de Pedagogia)	
A inclusão como universalização dos direitos fundamentais e o reconhecimento da diversidade. Ênfase nas políticas sociais, com recorte das políticas de ações afirmativas, participação social, democratização e diversidade	Inclusão como universalização dos direitos fundamentais e o reconhecimento da diversidade; Políticas sociais, com recorte das políticas de ações afirmativas e participação social; Democratização e diversidade (gênero, raça, etnia, geração, orientação sexual e acessibilidade) nas políticas públicas.
Movimentos Sociais (Optativo do Curso de Serviço Social ofertado aos estudantes do Curso de Pedagogia)	
História dos Direitos Humanos na América Latina, Classes sociais, luta de classes e movimentos sociais. Os movimentos sociais do ponto de vista teórico: lutas pela reprodução, poder local e transformação social. Relação entre massa, partido e movimento social. A autonomia dos movimentos sociais.	Estado e Constituição. Estado, Estado de Direito e Estado Democrático de Direito. Desenho Institucional. Organização do Estado. Organização dos Poderes; Direito e Justiça. Funções essenciais à Justiça; Direito e Lei. Direitos Humanos. Direitos e Garantias Fundamentais. Direitos sociais. Direitos dos 'usuários'; Diálogo entre Estado e Sociedade. Cidadania. Democracia. Movimentos sociais. Participação Social na Constituição de 1988. Efetivação de direitos; Grupos excluídos: luta e acesso a Direitos. Criança e Adolescente, idosos(as) [conceito de família], mulheres, homoafetivos(as), população negra, população indígena, população de rua, pessoas em condição de

	drogadição.
Direito e Legislação Social (Optativo do Curso de Serviço Social ofertado aos estudantes do Curso de Pedagogia)	
<p>Noções gerais de Direito. Lei: conceito, classificação e hierarquia. Estado: funções e poderes. Os princípios fundamentais do Estado brasileiro. Direitos individuais e coletivos. Direitos políticos. Direitos sociais. Legislação social infraconstitucional. Pessoas Jurídicas de Direito Privado. Pessoas Jurídicas sem fins lucrativos.</p>	<p>O pensamento político nas revoluções modernas. Um olhar nas transformações da América Latina. Lutas sociais, reformismo, socialismo e revolução; As problemáticas políticas contemporâneas; A nova ordem política contemporânea; Análise política das grandes organizações internacionais; Reflexão filosófica sobre a prática política do governo; As implicações sociais dos grandes acordos políticos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse contexto, os componentes curriculares que mais se aproximam da EDH em termos de disciplina, são: Diversidade e Inclusão, Movimentos Sociais e Direito e Legislação Social. Destaca-se, no entanto, que no período de 2014 a 2016, nenhum estudante do curso optou por cursar a disciplina Direito e Legislação Social, enquanto no mesmo período, 25 estudantes optaram por cursar a disciplina Movimentos Sociais e cinco estudantes optaram por Diversidade e Inclusão.

Na perspectiva teórico-metodológica crítica, educar para os direitos humanos e para o exercício da cidadania de forma emancipada exige uma revisão de como estão organizados os conteúdos e disciplinas acadêmicas, integrando os conhecimentos históricos acerca dos direitos humanos aos conhecimentos exigidos no exercício profissional, e isso não apenas no âmbito da formação de professores. É uma tarefa para a formação em todas as áreas do conhecimento e, assim como assegura Giroux (1986, p. 252), “terá que se inspirar em uma estrutura mais dialética do conhecimento, a fim de estabelecer um centro teórico de gravidade que forneça uma análise abrangente do que realmente são a natureza e a conduta da educação”.

6.2.2 A transversalidade da EDH na formação de professores

Após a análise do PPC do curso de Pedagogia e da Matriz Curricular, partindo das evidências de que não há, de forma disciplinar, a presença da EDH na concepção e no currículo do curso, apresenta-se neste item, a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca do papel da transversalidade na perspectiva de educar em/para os direitos humanos.

Os sujeitos da pesquisa destacaram inicialmente a necessidade de haja orientações explícitas para a inclusão da EDH no currículo do curso de Pedagogia, mencionando *os riscos de se confiar na transversalidade* e depositando a responsabilidade pela EDH nas mãos de um corpo docente que, como já destacado pelos próprios sujeitos da pesquisa anteriormente, possui diferentes formas de compreensão acerca da EDH, alternando entre os que acreditam e a colocam em prática, os que vislumbram apenas o teor dos aspectos normativos, até os que não acreditam ou sequer conhecem a temática e sua relevância. (grifo da autora)

Teria que entrar distribuída dentro das várias ementas das disciplinas, mas tem que ser como um tópico das ementas, porque se ela não entrar como tópico da ementa e for só pro conteúdo, o professor faz se quiser [...] E eu não defenderia fazer só com uma disciplina, porque vai cair na mão de quem essa disciplina? Qual é a perspectiva de direitos humanos que essa pessoa vai ter? e se ele tiver uma linha bem conservador ou totalmente legalista? [...] eu não sei como é que deveria ser, eu não consigo defender como uma disciplina única, e acredito que também de forma transdisciplinar pode ser confiar demais num corpo docente que as vezes não estudou nada sobre isso. (SP 01)

Direitos Humanos é um tema transversal, só que **quando você fala que é transversal e em nome dessa transversalidade também, todo mundo esquece**. E não coloca no currículo. Não coloca nos programas né. E **acaba não acontecendo [...] isso tem que ser colocado no currículo formal**, do contrário nunca vai acontecer, vai depender sempre da boa vontade, né? Do professor que é mais crítico, que quer fazer aquilo, que tem sensibilidade, né. Do contrário, **se não está no currículo formal, não vai aparecer.** (SP 03)

A educação é concebida por Adorno (1995, p. 141) como “a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”. Nessa perspectiva, não se pode isentar dos processos de ensino e de aprendizagem a transversalidade que é inerente aos conteúdos de direitos humanos, assim como não se deve partir da mera transmissão desses conhecimentos.

Os sujeitos da pesquisa destacaram que incluir a EDH apenas sob a ótica de uma única disciplina, pode se tornar tão arriscado quanto confiar apenas na transversalidade. Há que encontrar o equilíbrio para que a EDH se efetive na formação de professores. O meio termo seria, ao mesmo tempo em que a EDH esteja contemplada de forma disciplinar no currículo do curso de Pedagogia, a temática também seja desenvolvida no âmbito de todas as outras disciplinas e práticas efetivadas no curso, de forma integral, na pesquisa e na extensão.

A gente não tem uma disciplina pra se discutir isso. Tem que ter. Acredito que na formação de todo curso de pedagogia, de qualquer curso de licenciatura, tem que ter uma disciplina pra discutir essa realidade né. Porque senão fica tudo muito implícito. [...] A gente precisa... É... Sair dessas convenções né, e compreender com mais clareza o conceito dos direitos humanos, como é que ele acontece na vida de todos nós, como é que ele está presente e quais são as ações que nós devemos ter para que todo mundo possa vivenciar né, com maior dignidade os direitos humanos efetivamente. Então, uma sugestão seria, que todos os cursos, pelo menos os de licenciatura que tem esse peso maior de contribuição na formação de outros profissionais pudessem ter mais segurança e propriedade desses conceitos. Isso no campo curricular. (SP 06)

De acordo com o entendimento de Freitas (2006, p. 136), o saber disciplinar ocupa um espaço importante na formação de professores, compreendendo que no currículo dos cursos de formação de professores deve haver “uma disciplina acadêmica que privilegie essa temática, em sua gênese, caráter histórico, evolução, tipos de direitos, as diferentes declarações e instrumentos, avanços e retrocessos, enfim, uma disciplina que ofereça um corpo de conhecimentos específicos ao saber docente em direitos humanos”.

Entende-se que para educar em/para os direitos humanos, se torna imprescindível conhecer efetivamente essa temática, não permitindo, no entanto, que esses conhecimentos se deem de forma fragmentada ou dissociadas das demais aprendizagens que são inerentes à formação do professor.

Deveria estar em todos os conteúdos necessários para formação de professores, enquanto eixo de formação, até porque a função docente deve ser afirmadora de direitos. Professores necessitam compreender a concepção de dignidade humana, acolher as diferenças, enfim, ver todos como humanos. Em todos os conteúdos da formação, os direitos humanos, a história, a legislação brasileira, as políticas de igualdade e de afirmação de direitos devem estar presentes na formação dos professores. [...] **Os cursos de formação de professores devem ter essa temática em seus currículos,** até porque os estudantes são diversos. Há alunos negros, pobres,

homossexuais. Portanto, **é um tema emergente e deve estar em todas as disciplinas e nas atividades extracurriculares.** (SP 04).

Dias (2010, p. 18) destaca que ao fomentar a inclusão da temática da EDH na formação de professores, o objetivo é propor “uma compreensão de formação de professores que vai mais além da segurança ao acesso a um direito formal”, passando a contemplar “tanto os conteúdos curriculares disciplinares, quanto àqueles inúmeros conteúdos necessários à construção do ser, do saber e do fazer do professor ou professora”. Dessa forma, mantém como horizonte a formação de profissionais comprometidos com a promoção de experiências educativas que contribuam para a emancipação social, a eliminação dos processos discriminatórios e de exclusão, bem como contribuam para a valorização de grupos sociais historicamente excluídos.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 141-142) enfatiza que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”. Acredita-se, pois, que a formação de professores representa um caminho importante para a construção de processos sociais democráticos a partir da educação.

Ainda nessa perspectiva, cabe ressaltar alguns princípios elencados por Magendzo (2005 apud PIMENTA, 2013) no sentido de orientar as práticas de EDH na formação de professores:

- Princípio da integração, que reconhece que as temáticas de DH devem ser integradas ao currículo, não necessariamente através da inclusão disciplinar, mas fundamentalmente nos planos cognitivo, afetivo e comportamental das relações e aprendizagens que se dão no cotidiano escolar em variadas dimensões;
- Princípio da recorrência, em que a aprendizagem dos DH deve ser trabalhada e, retomada de forma constante, a cada novo conjunto de conteúdos e situações vivenciadas no cotidiano;
- Princípio da coerência, em que o ambiente de aprendizagem dos direitos humanos deve favorecer o seu exercício, seja através das metodologias e estratégias de avaliação adotadas e utilizadas pelo professor, ou através da mediação que este desenvolve nas situações cotidianas em sala de aula;
- Princípio da vida cotidiana, que supõe reconhecer, valorizar e resgatar as experiências de vida dos estudantes de modo que estes possam se apropriar dos conhecimentos de direitos humanos para ressignificar as vivências cotidianas;

- Princípio da construção coletiva do conhecimento, no sentido de estimular uma atitude ativa nos estudantes diante da construção do conhecimento. Buscar por intermédio de práticas dialógicas, de trabalhos coletivos e práticas que incentivem a participação, construir a solidariedade e afirmando a formação de sujeitos de direito;
- Princípio da apropriação, atribuindo significado aos temas propostos no processo de ensino e de aprendizagem a partir de suas experiências, tanto educador quando educandos. Significa não reduzir a EDH à aquisição de informações presentes nos mecanismos internacionais e nacionais de afirmação dos direitos humanos, mas também assegurar a construção de processos de reflexão que permitam aos sujeitos do processo educativo o compromisso com a afirmação dos direitos humanos.

Além dos conteúdos de direitos humanos e dos princípios orientadores para a inserção dessa temática na formação de professores, as metodologias também constituem um aspecto importante nesse contexto, sobretudo se consideradas no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a ressaltar o potencial emancipatório da educação e do conhecimento. Na compreensão de Adorno,

[...]emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo (1995, p. 143).

6.2.3 Propostas metodológicas para a EDH na formação de professores

Ao serem questionados sobre as possibilidades metodológicas para EDH na formação de professores, cinco sujeitos da pesquisa apontaram *os estudos de caso, as análises críticas e a resolução de problemas* como metodologias viáveis para o ensino de direitos humanos. (grifo da autora)

Essas metodologias devem partir da problematização das diversas formas de violação dos direitos humanos presentes na sociedade, seja através do noticiário, seja mediante as experiências que os estudantes trazem das práticas de estágio, ou até mesmo do seu dia a dia, uma vez que a afirmação de sujeitos de direito exige a aproximação entre a teoria e a prática dos direitos humanos, afirmação essa que exige problematização e reflexão.

Candau (2008, p. 192) afirma que “as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar”. Dessa forma, trabalhar a EDH na formação de professores requer coerência.

Essa coerência deve ser expressa através da construção de experiências baseadas em preceitos de justiça, igualdade e cooperação, em que os estudantes se percebam enquanto sujeitos de direitos e adquiram um instrumental de conhecimentos e de metodologias que lhes permitam formar outros sujeitos de direitos, resgatar e manter viva a memória dos movimentos e lutas pelos direitos humanos, e contribuir para o empoderamento de grupos historicamente excluído da sociedade.

Eu vejo conteúdos que podem ser colocados, de reflexão sobre a realidade que acontece no mundo de hoje, essa é uma maneira. Por exemplo, sai uma notícia tal de desrespeito claro aos direitos humanos, de uma análise dessa situação sob o ponto de vista moral, sob o ponto de vista ético, sob o ponto de vista da cidadania, sob o ponto de vista jurídico, é isso que eu chamo de boa formação, porque ela se aproveita de uma realidade que tá acontecendo e ajuda na formação [...] A melhor maneira de acontecer [...] é a **análise das problemáticas atuais da sociedade.** (SP 03)

A participação dos estudantes deve ser enfatizada, e nesse sentido, os sujeitos da pesquisa destacam a importância de resgatar nos processos de ensino e de aprendizagem as narrativas dos próprios estudantes no que diz respeito às suas experiências sociais e educacionais em termos de exclusão, desigualdade, discriminação e violação de direitos. Nesse sentido, Pucci (2008, p. 157) destaca a potencialidade de intervenção do pensamento crítico, uma vez que, “ao se refletir sobre uma situação, a análise não se esgota na adaptação a ela, mas coloca em evidência outros elementos desconhecidos, até então, que podem conduzir para além da violência presente na situação, mostrando relações e possibilidades que uma primeira abordagem não captava”.

Essa coerência metodológica no ensino de direitos humanos na formação de professores torna-se essencial para que haja, igualmente, coerência entre o currículo oficial e o currículo oculto. Nessa perspectiva, Magendzo (2006, p. 35) afirma que prever de forma disciplinar conteúdos de direitos humanos é tão importante quanto as relações que se desenvolvem entre o professor e os estudantes diante dos processos de ensino e de aprendizagem.

A percepção do ambiente escolar como currículo oculto pode ser compreendida, como assegura Giroux, a partir de três enfoques distintos: o enfoque tradicional, o liberal e o radical, como o autor explicita a seguir:

No enfoque tradicional do estudo do currículo oculto, focaliza-se como o sistema escolar serve para reproduzir a estabilidade e a coesão da sociedade. No enfoque liberal, o estudo das estruturas sociais é deixado de lado, a favor de análises de como as pessoas produzem e negociam os significados da sala de aula. No enfoque radical, a ênfase tradicional no consenso é substituída por um foco radical no conflito, e a preocupação liberal com a maneira pela qual professores e alunos criam significados é substituída por um foco nas estruturas sociais e na construção do significado. A questão central da problemática radical sobre o currículo oculto é: como o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominância, exploração e desigualdade entre classes? (1986, p. 82).

Dessa forma, um currículo que intenciona contribuir para o fortalecimento dos processos democráticos na sociedade, assim como a afirmação de sujeitos de direito, e com a emancipação humana, não pode se desvincular de estratégias de ensino e de avaliação que objetivem essa mesma finalidade, assim como estes dois elementos devem encontrar uma cultura de valorização dos direitos humanos através do seu próprio clima organizacional no seio da instituição educacional.

Como pontua Dias (2008, p. 160), as metodologias na perspectiva da EDH, devem privilegiar o diálogo e a participação coletiva dos estudantes, seja através de oficinas, rodas de conversa, debates, fóruns de discussão, transversalizando todo o currículo e proporcionando aos estudantes “educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana”.

Os sujeitos da pesquisa destacam que na sala de aula da formação de professores, diversos elementos contribuem para a problematização dos direitos humanos. Em muitos casos, essas problematizações têm início na discussão sobre a escolha dos estudantes pelos cursos de licenciatura.

Nota-se que para muitos não se trata de uma escolha, mas sim da impossibilidade de conseguir ingressar em outras áreas da educação superior. Esse ingresso da educação superior é carregado de histórias e vivências que não podem ser desconsideradas, segundo os sujeitos da pesquisa, na perspectiva de formar professores em/para a EDH. Nesse sentido, Ferreira (2014, p. 150) destaca que “o curso de Pedagogia é atrativo para as camadas da população de condição socioeconômica mais baixa porque têm muitas vagas, baixa concorrência e perspectiva de mobilidade social que nenhum outro tem”, justificando a atração do curso de Pedagogia para estudantes “oriundos de uma realidade social mais desfavorável”.

Os sujeitos da pesquisa também fazem menção a outras temáticas que têm surgido no âmbito social e que não podem passar despercebidas na formação de professores. Entre essas temáticas está a questão da diversidade sexual, religiosa, racial, social, étnica e cultural. Para os sujeitos da pesquisa, a formação de professores deve aprofundar a discussão desses temas, permitindo que através dos conhecimentos e das experiências em direitos humanos vivenciados no âmbito da graduação, seja possível formar professores mais atentos para a presença dessas questões na sala de aula e nos espaços escolares que vivenciarão no futuro, ou que já vivenciam por meio das práticas de estágio, e até mesmo no dia a dia em suas vidas.

No âmbito da EDH, como pondera Candau (2008, p. 193), é necessário articular e mobilizar os mais diversos saberes presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, tais como, o estudo e a análise da realidade, a aquisição de conhecimentos teóricos sobre os temas abordados, a utilização de diferentes linguagens para a apropriação desses conhecimentos, a construção coletiva no processo de sistematização desses conhecimentos, de modo que os sujeitos se percebam dentro desse processo para conseguirem socializar a experiência ao seu final.

É preciso dar maior relevância pra complexidade desses temas que estão presentes em sala de aula. Na atualidade você pergunta pra qualquer educador de sala de aula como é que eles lidam com as identidades, as novas identidades de gênero que estão presentes em sala de aula, sejam os meninos que são gays, sejam as meninas que são lésbicas. **Como é que o professor tem lidado com algumas situações de bullying que tem a ver com a questão do racismo em sala de aula?** Como é que o educador tem lidado em uma escola privada, por exemplo, com um aluno que é bolsista [...] que os pais não têm a mesma condição financeira que aquele menino que tem de tudo, como é que equilibra isso? (SP 02)

Carbonari (2009, p. 161) assegura que uma pedagogia adequada à EDH deve ser capaz de conjugar aprendizagem crítica e reflexiva através do acesso ao conhecimento e da sua reconstrução através das experiências, aprimorando a sensibilidade diante da diversidade, acolhendo com cuidado, solidariedade e reconhecimento o outro, sobretudo o mais vulnerável. Essa pedagogia deve ainda, fomentar nos sujeitos do processo educativo a indignação diante das injustiças buscando a sua superação, respondendo de forma ética e solidária à busca pela garantia da dignidade humana.

A gente precisa, em geral, **criar situações pra que o aluno possa perceber, vivenciar e aprimorar essa sensibilidade** né [...] **a gente precisa primeiro sensibilizá-lo**, né, porque não adianta vir só... Vir uma normativa que isso é obrigatório. **A gente precisa experimentar e acreditar que isso é possível**

também [...] é a prática né. Você precisa ter situações problemas, você precisa observar, você precisa sensibilizar o aluno e levá-lo pra escola, né. Porque, principalmente a escola pública, especificamente, porque lá é onde acontece tudo, né, (SP 06).

O exercício de pensar metodologias para a EDH na formação de professores supõe, para os sujeitos da pesquisa, um esforço maior de aliar o ensino à pesquisa e extensão, no sentido de valorizar as experiências e os conhecimentos, e proporcionar aos estudantes dos cursos de formação de professores, significativas experiências de direitos humanos.

6.2.4 A articulação entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da EDH

Questionados sobre como articular ensino, pesquisa e extensão para educar em direitos humanos, há consenso entre os sujeitos da pesquisa que essa articulação é importante e necessária; porém, percebe-se certa dificuldade em exemplificar possíveis formas de como essa articulação pode se dar efetivamente no âmbito da Pedagogia.

A partir das impressões registradas pelos sujeitos da pesquisa, infere-se que os professores do curso fazem essa articulação a partir da sua participação em projetos de pesquisa trabalhando temáticas consideradas transversais à EDH, avançando na abordagem dessas temáticas em sala de aula, engajando estudantes para a participação nos grupos de pesquisa e, a partir daí, realizando, enquanto extensão, algumas ações de integração com a comunidade.

Destaca-se no quadro a seguir, alguns projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por iniciativa de professores interessados em aprofundar temáticas consideradas transversais à EDH e que comportam a participação de estudantes da Pedagogia, e também de outros cursos de licenciatura da IES na qual se efetivou esta pesquisa. São apresentadas também, algumas iniciativas da própria IES em termos de extensão.

Quadro 9 - Projetos de Pesquisa e Extensão relacionados a temáticas da EDH

Projetos de Pesquisa e Extensão	
Projetos de Pesquisa em andamento na IES, desenvolvidos a partir de iniciativas docentes,	Pesquisa - Desenvolvendo habilidades e competências sociais e emocionais de professores para a prevenção, mediação e intervenção em situações de violência escolar: da análise articulada do processo de formação inicial e continuada à análise das práticas profissionais.

contemplando a participação de professores e estudantes da Pedagogia.	Pesquisa - Educação em Direitos Humanos e a formação do pedagogo: estudo comparado nas instituições de educação superior brasileiras.
	Pesquisa - Onde estão e o que fazem nossos jovens?
	Pesquisa - Caracterização do Processo de Inclusão/Exclusão de Jovens Universitários da Rede IUS.
	Pesquisa - Juventude Universitária e Direitos Humanos.
	Pesquisa - "Orgulho de ser menina?": construindo gênero em contexto de desigualdades.
Projetos de Extensão em andamento na IES, desenvolvidos a partir de iniciativas docentes, contemplando a participação de professores e estudantes da Pedagogia	Projeto - Liderança Juvenil e Cidadania Global Evento em uma escola pública da SEDF, voltado para a formação de liderança e cidadania global. Parceria com a direção da escola e Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.
	Projeto - Juventude e Cidadania em Ação Formação de Jovens para a criação de Grêmio Estudantil, Mediação de Conflitos Escolares, Cidadania e Elaboração do Projeto de Vida Pessoal.
	Projeto - Global Citizenship: Visa à realização de atividades de parceria entre instituições de educação superior voltadas para a promoção de projetos de educação para a cidadania global em escolas públicas de educação básica em vários países do mundo.
Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade	<p>A Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, criada em 2007 na IES em que ocorreu esta pesquisa, sendo aprovada pela Unesco em 2008 e inaugurada em 14 de agosto do mesmo ano.</p> <p>Consta no documento de apresentação da Cátedra, que esta “constitui o nó de uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão a respeito de um tema chave das sociedades no mundo: a juventude (ou juventudes, variando conforme sua classe e circunstâncias sociais). Trata-se de grupo vulnerável, em tempo de espera, caracterizado em especial no Brasil pelo alto desemprego e pela autoria e vitimização da/pela violência. Sua importância estratégica se expressa no protagonismo que a levará a assumir a escrita da História das suas sociedades”.</p> <p>Representa um centro de excelência na geração de conhecimentos sobre a juventude, em perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, associando o ensino de graduação, o ensino de pós-graduação, a pesquisa e a extensão.</p>
Projeto de Extensão (Institucional)	<p>Projeto SER+</p> <p>É uma iniciativa da IES em que se realizou esta pesquisa.</p> <p>Conforme documento de apresentação do Projeto, este tem por objetivo “ampliar a formação acadêmica do(a) estudante para que ele tenha acesso, não só a conceitos e vivências técnico/científicos, mas também, a conceitos e vivências que consolidem sua formação humanístico/cidadã. Além disso, o Projeto contribuirá significativamente para o desenvolvimento das instituições e comunidades parceiras”.</p> <p>São contempladas pelo Projeto, Instituições sem fins lucrativos (creches, asilos, casas de apoio), associações comunitárias, escolas públicas, equipamentos públicos de saúde e outros projetos de extensão da própria IES.</p>
Projeto de Extensão (Institucional)	<p>Alfabetização Cidadã</p> <p>O Projeto de Alfabetização de pessoas jovens e adultas é uma iniciativa da IES na qual se concretizou a pesquisa.</p> <p>Conforme documento de apresentação, “é um projeto social de caráter filantrópico, que atende pessoas com idade acima de dezoito anos que não são alfabetizadas. Pessoas que possuem vulnerabilidade social, desamparo, carências de diversas instâncias e, portanto, não possuem apoio nem incentivo para iniciar e dar continuidade à vida acadêmica”.</p>

	As atividades de alfabetização acontecem tanto na própria IES quanto nas comunidades carentes ao redor da instituição.
Pibid	<p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid</p> <p>O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Inferese também, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, que não existe um projeto institucional que oriente essa articulação, prevalecendo neste quesito, iniciativas de professores que trabalham com essas temáticas, movidos por interesses pessoais de estudos ou comprometidos profissional e pessoalmente com a afirmação dos direitos humanos.

Alguns dos sujeitos da pesquisa destacaram que a extensão é hoje o ponto fraco da IES, visto que, por se tratar de uma instituição privada, outras ações institucionais são elencadas como prioridade. É o que afirma um dos participantes da pesquisa: “**A extensão é fraca hoje dentro da instituição**, porque tá atrelada a aquele modelo de universidade que Investe-se cada vez menos em extensão”. (SP 01)

A extensão, como asseguram Zenaide e Dias (2006, p. 283), é o modo mais apropriado de viabilizar a função social da IES, haja vista que através da extensão é possível articular o ensino, a pesquisa e os conhecimentos populares, ao mesmo tempo em que responde a diversas demandas e problemas sociais. Nessa perspectiva, não se pode pensar a EDH sem considerar o papel da extensão, uma vez que a aprendizagem dos direitos humanos pressupõe experiência e vivência desses direitos humanos, e a extensão representa esse espaço através da articulação com diversos atores sociais, se aproximando da realidade e dos problemas da sociedade.

O Pibid foi citado por um dos sujeitos de pesquisa como espaço potencial para essa articulação, e cabe aqui destacá-la.

Eu acho sim possível, lá na prática por exemplo, nós temos o Pibid, né. O Pibid é uma prática lá na sala de aula, mas que você nessa prática você pode incluir também reflexões sobre as questões dos direitos humanos. Mas não é os direitos humanos em teoria [...] é estudar problemas ligados aos direitos humanos. Fazer uma análise crítica de problemas que você vê no dia a dia [...]. É “problem solving”, uma metodologia que bota todo mundo pra refletir e agir. (SP 03)

Três sujeitos da pesquisa citaram uma ação em comum (SP 01, SP 02 e SP 03) em que se pode exemplificar a articulação ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. Estes elencaram determinadas temáticas em sala de aula, como a juventude e a violência, a sustentabilidade socioambiental e a cidadania. Avançaram na problematização dessas temáticas com um grupo de estudantes no âmbito da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, que foram levados ao campo da extensão através de uma atividade desenvolvida com adolescentes do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública do DF.

Então, ensino, pesquisa e extensão [...] Eu acho que eu faço isso aqui muito bem, sem modéstia. **Porque ao mesmo tempo em que eu trabalho isso no ensino, é um tema de pesquisa, a prova disso é que minha aluna de TCC faz isso. Eu tenho uma pesquisa registrada que é sobre direitos humanos no curso de Pedagogia, e eu tenho extensão onde os meninos visitam escolas, pegam esses casos [...]** agora, a gente faz um trabalho numa escola pública, onde alguns alunos dessa turma e de outras em escola pública, voltado pra cidadania, diversidade e sustentabilidade, também o direito ao meio ambiente, isso semana passada. Então tem essas atividades. (SP 01)

Eu não consigo separar esses três. Por exemplo, a gente acabou de fazer um projeto aqui [...] Então assim, **foi ensino no momento em que na sala de aula os temas e os conteúdos já trilhavam por esse caminhos dos direitos humanos, mesmos sem dizer o que que era.** A gente fez, é... Todo um trabalho de **extensão quando eles foram na escola num dia de sábado** de manhã e vivenciaram na prática a discussão com os meninos de quinto ano ao ensino médio. E **a pesquisa, isso tem influenciado todo esse movimento, tem influenciado na escolha dos trabalhos de conclusão de curso deles [...].** (SP 02)

A gente fez uma parceria com uma escola que precisa educar para a cidadania, então eu acho que tem uma ligação muito importante onde nossos alunos podem estar lá também trabalhando, e estão nesse projeto. Então é ensino e juntar a pesquisa também. (SP 03)

Destaca-se nas falas dos sujeitos da pesquisa, a possibilidade de partir das vivências que os estudantes trazem das práticas de estágio, das experiências de participação em projetos de pesquisa e ações de extensão, como meio de motivar os estudantes na produção dos trabalhos de conclusão de curso, a trabalhar temáticas transversais à EDH.

No quadro a seguir, é possível identificar nos trabalhos de conclusão de curso apresentados no período de 2014 a 2016, a presença de algumas temáticas transversais à EDH.

Quadro 10 - Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia sobre temas transversais à EDH

Ano	Temáticas	Quantidade total de trabalhos apresentados (66)
2014	Inclusão/ Educação Especial	16
	Juventude (Pedagogia Social)	03
	Cidadania	01
	Violência	01
	Preconceito	02
2015	Temáticas	Quantidades de trabalhos apresentados (60)
	Inclusão/ Educação Especial	16
	Juventude (Pedagogia Social)	04
	Violência	04
2016	Temáticas	Quantidades de trabalhos apresentados (45)
	Inclusão/ Educação Especial	03
	Juventude (Pedagogia Social)	01
	Cidadania	04
	Violência	02
	Direito à Educação	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que predominam os trabalhos concentrados nos estudos da Inclusão/ Educação Especial, mas há também há a presença de estudos que contemplam as questões sociais da juventude, educação e cidadania, violência, preconceito e, mesmo que timidamente, já aparecem trabalhos relacionados ao direito à educação.

Tosi (2006, p. 27) destaca que é na pesquisa que se dá a contribuição mais relevante e necessária para a EDH, porém constitui-se no ponto fraco da IES, visto que a temática da EDH ainda não é uma presença firme na organização curricular e nem todos os docentes estão dispostos ou interessados em buscar um diálogo interdisciplinar para a realização de novas pesquisas que contemplem os direitos humanos.

Apesar de terem sido relatados por alguns sujeitos da pesquisa algumas possibilidades para articular ensino, pesquisa e extensão para educar em direitos humanos na Pedagogia, ressaltam-se os desafios para que isso de fato seja realidade no âmbito da formação de professores, destacando-se a necessidade de um projeto institucional que fomente essa articulação.

6.3 DESAFIOS PARA A EDH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da Categoria 03 – Desafios para a EDH na formação de professores, emergiram quatro subcategorias que descrevem, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, o papel social da universidade e os desafios que esta encontra para firmar-se diante da busca por uma sociedade democrática e comprometida, através da formação profissional, com a redução das desigualdades e da exclusão.

Também são apresentados pelos sujeitos da pesquisa, enquanto desafios para a consolidação da EDH na formação de professores, o não reconhecimento da educação como um direito social e a problemática da formação de professores no Brasil.

6.3.1 A universidade e a construção de uma cultura de DH no País e na formação de professores

Entre os sujeitos da pesquisa, quatro reconhecem que *a universidade possui um importante papel social* diante da constante busca pela construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e assentada em bases dialógicas, de modo a eliminar as diversas formas de exclusão e discriminação. Para tanto, alinhar e articular as ações de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de educar para os direitos humanos, sobretudo na formação de professores, é passo fundamental, embora muitos desafios impeçam que isso de fato ocorra, como já destacado anteriormente.

Destacam os sujeitos da pesquisa, que a universidade historicamente reflete muitas das contradições presentes na sociedade. Nas últimas décadas, por exemplo, em decorrência da abertura da educação para o mercado [econômico], os processos de ensino têm sido desenvolvidos na perspectiva de demandar baixo custo para as instituições em função do lucro através dos processos educacionais. A própria produção do conhecimento científico tem servido historicamente aos desejos do capitalismo sem muito esforço para alavancar o desenvolvimento social. Nessa perspectiva, Adorno afirma:

Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente a emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pode um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, a barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais. (1995, p. 15).

A ilustração de Adorno (1995) acerca da barbárie que constituiu o nazismo oferece subsídios para a compreensão de que projetos educacionais voltados para os ranqueamentos, para avaliações internacionais em larga escala, e para a competição de mercado, comprometem o papel social da universidade no que diz respeito à oferta de uma educação comprometida com a emancipação humana. Compromete-se também a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão formando profissionais em

condições adversas, que em muitas situações, sequer são capazes de pensar e agir criticamente, não se percebendo enquanto sujeitos de direito.

Ao contrário do que se nota hoje nas IES, Salvioli (2009, p. 101) destaca que, desde meados do século XX, os conceitos de educação e direitos humanos estão intimamente associados, tanto que os instrumentos internacionais de direitos humanos adotados após a 2ª Guerra Mundial consagram a educação com um dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, devendo este servir para ao propósito do seu desenvolvimento integral para o exercício ativo da cidadania.

Eu atuo dentro da Universidade e, **cada vez mais a gente vê que o que tem se sobressaído acima de tudo dentro do papel da universidade é o lucro**, seja universidade pública ou privada. É o lucro, é a rapidez das coisas, é a formação, é... Como se diz, muito rápida, feita com menor custo possível, com professores despreparados, então, aqui **o papel social da universidade e aquele tripé de ensino, pesquisa e extensão, tá cada vez mais voltado para o ensino, mas o ensino curto, barato e sem qualidade**, mas que de resultados em números, entende? Porque esses resultados vão render lucro pra essa instituição [...] e aí, isso provoca o que? O isolamento, dos alunos, o esvaziamento dos grupos de pesquisa, professores nos seus espaços isolados, você tem uma questão da meritocracia onde só vale quem muito produz, e não é muito, é muito, mais onde, em que revista em que livro, com quem, que parcerias, com que Universidade, isso faz com que haja uma competição tão grande onde os educadores e os alunos, eles acabam se afastando. Eles acabam se afastando das bases de relações humanas, eles passam a ser vistos como objetos, então **como falar de direitos humanos no espaço cada vez mais desumanizado [...]**. (SP 01)

Torna-se necessário, conforme destacado pelos sujeitos da pesquisa, repensar o modo como se organizam hoje as IES, não apenas na perspectiva da formação de professores, mas na formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento. É necessário refletir e buscar compreender a que interesses a educação superior atende, e até que ponto as IES estão realmente comprometidas com a formação que ao mesmo tempo prime pelo preparo para o exercício da cidadania e qualifique para o mercado de trabalho, como querem a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), sem deixar de problematizar o papel das instituições empregadoras e a ética no exercício profissional.

A problemática da universidade no século XXI, em decorrência do modelo econômico representado pelo neoliberalismo a partir da década de 1980, é abordada por Santos (2010), que considera a adoção deste modelo econômico como um dos principais fatores aos quais se atribui a perda de prioridade na educação superior. É visto que a universidade pública perde espaço nas políticas sociais do Estado e a educação superior

se abre à exploração comercial através do crescente surgimento de IES privadas nas últimas décadas.

No horizonte da Teoria Crítica e do seu potencial interventivo na educação, Pucci destaca:

As diversas matizes que constituem o conteúdo denso do conceito de formação nos mostram que a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode ser reduzida à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado. (2008, p. 159-160).

Santos (2010) propõe, dessa forma, a globalização contra-hegemônica da universidade como bem público. Mesmo que este não seja o objeto desta pesquisa, considera-se viável destacar que pensar a inserção da EDH na formação de professores requer uma reflexão crítica sobre os princípios em que se assenta hoje a situação atual das IES no Brasil.

Não se pode ignorar, na fala dos sujeitos da pesquisa, o fato de que estes enfatizam a universidade como um espaço de construção do conhecimento nas mais diversificadas áreas, e que esses conhecimentos devem contribuir para o avanço dos processos democráticos na sociedade. Nesse sentido, entende-se que a universidade deve estar sempre próxima da realidade, caso se objetive realmente transformá-la.

É na Universidade que a gente pensa, onde a gente reflete, **a gente constrói conhecimento a partir das diversas áreas do saber, que contribuem com a sociedade pra que ela avance, pra que ela se transforme**, pra que ela seja um sociedade mais, é... Eu diria, mais humana, menos excludente, mais cooperativa, nesse sentido, né. Então assim, o ideal é que a sociedade fosse o berço, na verdade enquanto missão a Universidade deve ser o berço, o lugar de se repensar a sociedade e o mundo. Por isso que... que... **A Universidade é muito importante [...] Uma contradição que a gente vive o tempo todo**, como é que a gente consegue botar o pé na realidade e trazer pra Universidade e refletir sobre essa realidade de uma forma que possa transformar. **Que a realidade nos ajude a Universidade e que a Universidade ajude a transformar a realidade e a sociedade.** (SP 02)

[...] **o papel da Universidade** ele é de, não só de mostrar pro aluno cientificamente que isso é possível, mas principalmente de **mostrar experiências, de possibilitar imersão dele nessa vivência do direito humano**, né. (SP 06)

Educar em/para os direitos humanos e para a cidadania de forma emancipatória, como afirma Giroux (1986, p. 262), “deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente”, ao contrário, deve “estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas”. Dessa forma, a universidade deve promover práticas, experiências e vivências a partir de um ensino que encoraje os estudantes a agir em prol de uma sociedade democrática, na qual as necessidades da população prevaleçam sobre interesses de grupos historicamente privilegiados.

Destaca-se, ainda, a necessidade de desenvolver a partir do ambiente universitário, ações que encorajem os estudantes a agir de forma solidária, sobretudo se consideradas questões atuais como a violência, a corrupção, o desemprego e outras formas de violação de direitos humanos que diariamente são presenciadas. Nesse aspecto, Benevides (2008, p. 156) parece taxativo:

A solidariedade é, hoje, mais urgente do que nunca. Significa que todos somos responsáveis pelo bem comum. Considero, portanto, como extremamente perigoso (por mais que entenda suas causas) o descrédito de muitos jovens nas instituições políticas, pois isso ultrapassa a figura das pessoas, dos governantes e parlamentares, para atingir o próprio cerne da ação política, acaba se transformando num descrédito na ação política e na sua capacidade transformadora. Não é possível ser cidadão consciente com rejeição à atividade política. O resultado da apatia pode ser uma atitude na vida social que é o oposto de qualquer ideia de cidadania democrática, que é o das estratégias individuais, do “salve-se quem puder”, excluindo qualquer possibilidade de ação coletiva, de solidariedade.

Na solidariedade, assim como na juventude, reside a esperança e não a utopia de que a mudança é possível, viável, necessária e urgente. Contudo, diante do cenário em que historicamente está inserida a educação superior, construir uma cultura de DH no País em geral e nos processos de formação de professores, apesar de ser compromisso de muitos docentes comprometidos e engajados com essa temática, destaca-se como um desafio para o qual as atenções ainda não estão politicamente voltadas.

As IES que se posicionam de forma competitiva diante de interesses exclusivamente econômicos, podem até pretender, nos documentos institucionais, desenvolver uma educação pautada por princípios emancipatórios e baseados em direitos humanos, porém, como pontua Adorno (1995, p. 99), na perspectiva teórico-crítica “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma

ultima o fortalecimento do instinto de competição”. Como já destacado anteriormente, as instituições escolares são tomadas como veículos invisíveis de grande valor para a difusão de valores e princípios e necessitam estar atentas quanto às mensagens que transmitem de forma oculta.

Quatro sujeitos da pesquisa enfatizaram que é um desafio conseguir colocar a educação em par de igualdade com as demais áreas, afirmando que não é possível resolver os problemas políticos, econômicos e sociais, sem solucionar ao mesmo tempo os problemas educacionais do País. Desta forma, destaca-se a necessidade do reconhecimento e da garantia do direito social à educação de qualidade para todas as camadas da população, uma vez que sem a garantia efetiva desse direito, as instituições escolares contribuirão muito mais para a reprodução das desigualdades sociais do que para a emancipação social através dos processos educativos.

6.3.2 O não reconhecimento da educação como um direito social

Quatro sujeitos da pesquisa destacaram como desafio para a concretização da EDH na formação de professores, *o não reconhecimento da educação como um direito*, seja por parte da sociedade ou do próprio ser humano que não se reconhece como sujeito de direito. Daí a necessidade de políticas públicas que visem a elevação da educação ao nível de prioridade nacional rumo à afirmação de sujeitos de direito, através dos processos formativos. (grifo da autora)

Essas políticas devem superar os desafios de incorporar em seu cerne o enfoque da educação como um direito humano, que possibilite o acesso a outros direitos humanos, ampliando as capacidades das pessoas para o exercício de sua liberdade e consolidando a existências de comunidades pluralistas baseadas na justiça (UNESCO, 2008).

Nesse aspecto, Zenaide (2008, p. 130) destaca que “o direito à educação em direitos humanos não se dissocia do reconhecimento do direito à educação”, tendo em vista que na DUDH (1948) já se fazia presente a EDH através do reforço à necessidade de educar para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais do ser humano.

O acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e

características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem. Isto é, o direito à educação é o direito de aprender ao longo da vida. (UNESCO, 2008, p. 32).

O reconhecimento da educação como um direito ultrapassa a garantia do acesso à escolarização, representa a garantia de igualdade e qualidade para todos diante de processos educativos pautados por princípios, métodos, conhecimentos e atitudes que busquem promover e difundir uma cultura de paz, tolerância e respeito à diversidade (ZENAIDE, 2008), e “está fundado nos princípios de gratuidade e obrigatoriedade e no direito à não-discriminação e à plena participação” (UNESCO, 2008, p. 33).

As reivindicações dos movimentos sociais em torno das lutas pelo direito à educação possuem força para atingir as esferas dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, podendo ser convertidas em leis, políticas públicas e em mecanismos legais de atuação dos operadores de justiça, caminhando lado a lado para a efetivação desse direito.

Então, o primeiro desafio da educação brasileira é a dimensão da vontade política de tornar a educação uma prioridade nacional [...] fazer que os recursos que vão pra educação sejam integralmente investidos na educação, seja no transporte escolar, seja no lanche na alimentação, seja nos livros, seja principalmente na formação permanente dos educadores [...] A própria sociedade como um todo, e aqui eu incluo os pais e o estudantes, perceberem que a educação não é um favor, educação é um direito, ela tem que ser reivindicada como um direito. (SP 02)

Questionados sobre a compreensão acerca da política de Cotas e do Prouni, é consenso entre os sujeitos da pesquisa a importância dessas políticas diante da busca pela afirmação da educação como um direito, assim como já proclamado na DUDH (1948) e nos mais diversos mecanismos de proteção dos direitos humanos posteriores a ela. Quatro sujeitos da pesquisa destacaram que essas políticas permitem incluir na educação superior, uma parcela significativa da sociedade, antes excluída dessa oportunidade de formação. Consideram, pois, tais políticas como instrumento de busca da equidade diante dos processos educacionais.

Nós somos um país... Um dos mais desiguais do mundo. No entanto as pessoas, quando você coloca uma cota pra negros, pra índios, você tá “isso aqui é um desrespeito com quem tá lutando, trabalhando”... É como se você botasse várias pessoas pra correr, só que você fala pra uma “olha, você já vai partir lá com 100 metros de vantagem” e o outro tá correndo lá de trás, em condições muito desiguais pra conseguirem o mesmo objetivo. E é claro né, o que tá lá na frente... [...] Uma corrida desigual que você dá oportunidade melhor pra aquele que menos precisa né. **E essas cotas, essas políticas** elas justamente tendem a responder a isso [...] **muito mais do que as pessoas que**

estão lá, elas ajudam a sociedade a refletir. Então é a sociedade que tá se educando, muito mais do que essas pessoas. (SP 03)

Destacam-se nesse aspecto alguns marcos para a busca do reconhecimento e da afirmação do direito à educação em suas várias modalidades, entre eles, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia, que deu início ao movimento Educação Para Todos (EPT); o Fórum Mundial de Educação (2000), em Dacar, no Senegal; a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), em Paris; a LDB (1996), no Brasil, e posteriormente, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação que previa a incorporação de pelo menos 30% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos na educação superior até 2010 (ANHAIA, 2012).

Atualmente em vigor, o PNE (2014-2024) apresenta na meta 12 o propósito de “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, destaca-se nas falas dos sujeitos da pesquisa, que impulsionada por essas metas, a educação superior tem iniciado um processo de abertura à garantia do acesso à educação, mas não é suficiente para que o direito à educação seja de fato garantido, uma vez que se questiona a qualidade da formação ofertada nas IES e as dificuldades que se impõem aos estudantes, muitas vezes impedindo-os de permanecer na educação superior.

Eu acho que tem sim que ter políticas que possam promover, fomentar e inserir essas pessoas no universo acadêmico mais consolidado né [...] É fácil? Não, não é fácil. São alunos que não aprendem? Aprendem sim. Mas muitas vezes não é só a inserção, tem toda uma trajetória que precisa ser garantida, e muitas vezes o programa, ele garante a entrada, mas ele não da condição de qualidade pra que essa pessoa possa ter essa trajetória de sucesso né. Então eu acho que a política, ela precisa ser implementada e, em alguns momentos ela garante o acesso, mas e a qualidade do acesso? Nesse sempre isso fica explicito. O aluno tem que se virar pra dar conta do recado, e muitas vezes não dá. Aí os dados é, evidenciam que muitos alunos que entram, eles desistem logo, porque eles não têm a condição adequada pra se manter. (SP 06)

A democratização do acesso e a busca pela universalização do ensino trouxeram a diversidade para a educação e para as instituições de educação básica e superior, incluindo pessoas com as mais variadas diferenças sociais, econômicas, étnicas, culturais, religiosas, ideológicas, entre outras (ARAÚJO, 2010). É consenso entre os sujeitos da pesquisa que o direito à educação não diz respeito somente à democratização

do acesso e à busca pela universalização do ensino. Para assegurar o direito à educação é necessário buscar a garantia da qualidade dos processos educativos.

A EDH, nas falas dos sujeitos da pesquisa, torna-se imprescindível no âmbito da formação de professores, visto que estes necessitam estar atentos e preparados para lidar com essa diversidade na sala de aula. Nessa perspectiva, Candau (2008, p. 191) considera que educar em/para os direitos humanos favorece o empoderamento de grupos historicamente excluídos dentro da sociedade, e que por isso tiveram pouca ou nenhuma chance de influenciar nas decisões acerca dos processos coletivos.

Infere-se, diante das falas dos sujeitos da pesquisa a respeito das suas impressões sobre as políticas de Cotas e do Prouni, que a temática do direito à educação permeia de forma transversal o currículo do curso de Pedagogia, agregando valores e princípios desses sujeitos às suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, e favorecendo essa discussão no âmbito da formação de professores na IES.

O reconhecimento do direito à educação, enquanto desafio para a consolidação da EDH nas diversas modalidades de educação, está intimamente ligado ao desafio que é formar professores em/para os direitos humanos.

6.3.3 Formação docente

Quatro sujeitos da pesquisa destacaram como desafio para a consolidação da EDH na formação de professores, o próprio processo *de formação docente* e a valorização social da profissão. Apontam questões como a desvalorização social e salarial da profissão docente, a instabilidade das políticas públicas no campo da formação de professores e o distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as variadas formas de diversidade que compõem a sociedade. (grifo da autora)

Para os sujeitos da pesquisa, torna-se indispensável repensar a formação de professores, no sentido de que esta possa proporcionar a formação de profissionais aptos a compreender e atuar nas demandas do mundo contemporâneo. Entre essas demandas está o apelo pela formação para a afirmação de sujeitos de direito, fazendo-se urgente e necessária a EDH na formação de professores (PIMENTA, 2013).

Esse desafio tá primeiro no próprio estudo do corpo docente e da gestão em relação ao que deveria ser a formação desse pedagogo. Independente de ter o termo direitos humanos, diversidade cultural e tal, eu tenho que educar um profissional pra atender as demandas do Brasil de hoje, do mundo de hoje. E

quais são as demandas do Brasil de hoje? O Brasil de hoje, mesmo que ele ainda não dê conta, mas é um Brasil que reconhece a diversidade, a diversidade sexual, religiosa, pode ter pessoas a favor, contra, escola sem partido. Não tem como hoje formar pedagogos sem discutir escola sem partido. Nós não temos hoje como formar o pedagogo sem falar de questões sexuais, de questões raciais, mas isso é muito, muito negligenciado. (SP 01)

Entre os saberes necessários para a EDH na formação de professores, Dias (2008, p. 160) destaca que são “saberes humanizadores capazes de conferir sensibilidade e competência ao educador para atuar como mediador em situação de conflitos escolares, tais como a solidariedade, o respeito ao bem comum e ao outro, a tolerância, a paz, entre outros”. Esses saberes se fazem interligados com uma proposta curricular que deve ser pautada pelo princípio de afirmação dos direitos humanos, e exige ainda a articulação entre as ações de ensino, pesquisa, extensão, e a utilização de metodologias que colaborem para que a aprendizagem dos direitos humanos se dê não apenas no campo teórico, mas também na prática e na experiência que deve ser própria da formação docente.

O currículo dos cursos de formação de professores, como assegura Magendzo (2006, p. 37), deve estar apto a responder às demandas atuais da sociedade, contribuindo para a criação de uma cultura de direitos humanos nas relações de ensino e de aprendizagem e para fora delas. Devem explicitar aos novos docentes em formação que a condução do processo educativo “exige a adoção de práticas orientadas criticamente para a completa ressignificação da capacidade de pensar, agir, sentir e julgar na direção da promoção dos direitos humanos. E, simultaneamente, capacite os educandos para a denúncia de suas violações (DIAS, 2008, p. 160).

O curso de Pedagogia é o curso que trabalha mais diretamente com o adolescente, com a criança, né [...] O pedagogo, ele tem que ter uma educação para que ele saiba traduzir certos valores é... Dentro da sala de aula [...] Uma educação crítica... Que saiba analisar a realidade da... Dos problemas sociais e dos direitos que estão sendo negados na sociedade e, como levar outras pessoas a refletir sobre essa realidade. Então a educação crítica deve ser no currículo deles né, na formação dele, e uma educação que os leve também a executar bem as políticas, ne, nesse campo de educação para os direitos humanos. (SP 03)

Destaca-se nas falas dos sujeitos da pesquisa, que um grande desafio que se coloca hoje frente à consolidação da EDH na formação de professores, é o fato de encontrar nos cursos de licenciatura um grande quantitativo de estudantes que não se identificam com a docência e que lá estão por dificuldade de ingressar em outra área de formação.

Nesse aspecto, os sujeitos da pesquisa destacam que a desvalorização da profissão docente impede que muitas vezes a escolha por ser professor seja a primeira opção dos estudantes, e estes quando ingressam nas licenciaturas, não vislumbram ir além dos conteúdos rumo a uma reflexão crítica sobre as contradições da educação e da sociedade. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa consideram que trabalhar a EDH na formação de professores, além de urgente e necessário, é desafiador porque em muitas situações os estudantes não querem participar das reflexões que as temáticas relacionadas à EDH sugerem.

Eu estou encontrando um público em sala de aula que não tem noção do que é ser professor, e que nem sabe se quer ser professor. Isso é muito sério. É falta de identidade do educador. Eu acho que esse é o grande desafio, porque sem isso você não vai atrás de políticas públicas, você não vai atrás de mais nada. Se não existir a identidade desse educador, se houver uma fragilidade nessa identidade dele, o resto não vem. (SP 05)

A gente fala do PNE “nossa o Plano Nacional tá fantástico”, mas vai olhar os percentuais, vai olhar a formação de professores, né. A própria profissão docente como é que ela é vista por outros hoje? Por que que a gente tá em crise? **As pessoas não querem ser professores** né. Então, tá tudo muito elencado, então **a gente precisa na verdade, é repensar a formação de professores, repensar as licenciaturas pra que a gente possa se construir de uma forma muito mais significativa.** Eu acho que da forma que a escola tá hoje, que a educação tá constituída no Brasil hoje, ela não dá conta de se manter né. Ela vai criando **uma relação de muita distância das realidades** sabe? (SP 06)

Partindo dessa perspectiva, como será possível conduzir para uma autocrítica e uma autorreflexão, estudantes de cursos de formação de professores que sequer perceberam ainda a responsabilidade da educação diante do enfrentamento das diversas formas de violação dos direitos humanos?

Na perspectiva teórico-crítica, Adorno (1995, p. 123) assegura que quando fala da educação após Auschwitz, refere-se a duas questões: “primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição”. Entende-se que o esclarecimento geral deve permear os cursos de formação de professores, de forma que estes, através da sua práxis docente, dotem de criticidade a educação desde a infância, instaurando novas formas de educar rumo à emancipação social.

Dotar a educação de sensibilidade e possibilidades para se educar em direitos humanos e para a cidadania exige também uma reforma nos processos de formação docente. Giroux (1986) destaca que essa é “uma tarefa política cuja finalidade é fazer

dos educadores cidadãos melhor informados e agentes mais eficazes de transformação da sociedade maior. Também aponta e aumenta a possibilidade de ajudar os estudantes a desenvolver uma consciência social maior, bem como uma preocupação pela ação social”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB, na linha de pesquisa “Política, Gestão e Economia da Educação”, tem por objeto de estudo a educação em direitos humanos na formação inicial de professores. Analisou-se em um curso de Pedagogia de uma IES privada do DF, até que ponto a educação em direitos humanos está presente no currículo, nas ações de pesquisa e extensão, e na percepção de professores do próprio curso.

Verificou-se que a formação de pedagogos impacta diretamente a Educação Básica no Brasil, seja pela atuação desses profissionais na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou pela gestão pedagógica das instituições educativas. Essa constatação, entre outras, justificou a opção por investigar como a educação em direitos humanos está contemplada no âmbito da formação inicial de profissionais da educação a partir da Pedagogia.

Em termos teórico-metodológicos, para a realização desta pesquisa recorreu-se à Teoria Crítica (Escola de Frankfurt), na perspectiva de que ao investigar até que ponto a EDH está contemplada no curso de Pedagogia fosse tomado como partida o entendimento de que a educação em/para os direitos humanos deve conduzir os estudantes para o resgate da razão emancipatória através do conhecimento e das experiências educacionais.

As implicações da Teoria Crítica para a educação podem ser encontradas na “resistência” de Giroux (1986), a partir de elementos teóricos como ideologia, cultura e hegemonia, encontrados em Adorno (1995). Embasado nesses autores, é possível traçar um panorama no qual os processos sociais são substratos de controvérsias que, por sua vez, são forças motrizes na construção de modelos não de repetição, mas de resistência.

Outro horizonte apontado pela Teoria Crítica é o das pedagogias libertadoras. Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Paulo Freire (1967), para o qual os preceitos de emancipação, conscientização e formação da consciência crítica contribuem para a compreensão de que a educação é um princípio necessário para a libertação dos indivíduos de toda forma de opressão a que são submetidos. Freire (1996) enfatiza que a formação docente deve ser permeada por uma reflexão crítica acerca da prática

educativa, de forma que educador e educandos vivenciem e experimentem a prática democrática e consciente das decisões educacionais, com curiosidade, participação e liberdade para aprender, construindo coletivamente a autonomia necessária para o exercício da cidadania.

A Pedagogia da autonomia requer de educadores e educandos que o processo educativo se constitua como uma prática de liberdade. Se ensinar exige respeito à autonomia do ser educando, assim como exige diálogo, tolerância, esperança, alegria e consciência de que a mudança é possível, conclui-se que a EDH está conectada com a proposta pedagógica de Paulo Freire. Autonomia e emancipação humana caminham lado a lado.

Nesse estudo, assumiu-se o entendimento de que a construção histórica dos DH possui em sua essência a busca constante pela emancipação do ser humano. Essa busca pela emancipação humana se dá através das lutas pela sua dignidade, pela democracia, pela justiça social, e pela afirmação e valorização da diversidade cultural, lutas essas que permeiam o espírito de construção e difusão das declarações internacionais e nacionais em matéria de direitos humanos, para além de simples declarações de intenções. Nessa perspectiva, buscou-se inicialmente, identificar as normativas acerca da temática e discorrer sobre a inserção da temática da EDH nas políticas públicas de formação de pedagogos.

Percebe-se, nessa perspectiva, que a EDH é consequência de um amplo processo de lutas pela construção histórica dos DH e de sua afirmação, tendo início na DUDH (1948) e ganhando força a partir das lutas de diversos segmentos e movimentos da sociedade civil em prol dos direitos humanos. Destaca-se que esses movimentos conseguiram colocar a defesa dos direitos humanos nas plataformas dos principais partidos políticos nacionais e fomentar a criação e execução de políticas como o PNDH, PNEDH e leis específicas como a da inclusão. A Constituição de 88 assumiu papel dos mais importantes, como também a LDB e o ECA.

Cabe ressaltar, no âmbito internacional, a força da atuação na ONU por intermédio de agências como a Unesco, o Unicef e OIT e através das diversas declarações e convenções internacionais. A II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Viena, 1993). A Declaração de Viena (1993) insta os Estados ao compromisso com o ensino, formação e informação sobre os direitos humanos como tarefa efetiva para o desenvolvimento de relações harmônicas entre as pessoas e

comunidades, permeadas pelos princípios de respeito, tolerância, compreensão, diálogo e paz.

Observou-se que, no Brasil, a EDH começou a ganhar destaque a partir da concepção dos Planos Nacionais de Direitos Humanos, a saber: PNDH I (1996), reforçado no PNDH II (2002) e PNDH III (2008). Foi implementada como política de educação através do PNEHD (1ª versão lançada em 2003, revisada e atualizada para a 2ª versão em 2006) e, posteriormente, através das Diretrizes Nacionais para a EDH (2012), com orientações explícitas para que as instituições de educação formal e não formal passassem a contemplar essa temática nos processos formativos, sendo um componente curricular obrigatório na formação inicial e continuada de profissionais da educação.

No contexto da Pedagogia, em que se realizou esta pesquisa, observou-se que passados quase cinco anos da aprovação das Diretrizes Nacionais para a EDH (2012), esta temática ainda está distante de ser consolidada. Essa distância se dá por um conjunto de fatores, entre os quais se pode destacar o fato de que as DCNs do Curso de Pedagogia (2006) em vigência no Brasil ainda não contemplam a discussão acerca da EDH. Essa discussão começou a ser introduzida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), no entanto, cabe ressaltar que essas diretrizes não são específicas para a formação de pedagogos.

Observou-se, a partir da análise do PPC do curso de Pedagogia em que se efetivou a pesquisa, que este encontra-se em vigência desde o ano de 2010, abarcando as orientações elencadas nas DCNs para a Pedagogia (2006) em termos de organização curricular e práticas pedagógicas. Destaca-se que no PPC do curso encontra-se menção explícita ao compromisso ético do curso com a formação de profissionais aptos para compreender, intervir e buscar melhorar a realidade educacional e social do país, porém, não há nenhuma menção explícita e/ou disciplinar acerca da EDH. Contudo, a análise da matriz curricular possibilitou concluir que não há no curso nenhum componente curricular específico destinado à EDH.

Identificou-se, no entanto, a presença de temáticas que são transversais à EDH em 13 dos 37 componentes curriculares obrigatórios dispostos na Matriz Curricular do curso. De modo geral, são elencadas temáticas como: exclusão social, inclusão, papel social da educação, diversidade, juventude e violência, democracia e cidadania, e educação popular, e é dada uma ênfase maior à educação especial e ao processo de

inclusão educacional de pessoas com deficiência. Há que se destacar, por outro lado, a ausência, nas ementas e nos conteúdos, de temáticas correlacionadas com as questões étnico-raciais e a sustentabilidade socioambiental.

Os dados obtidos por meio das entrevistas corroboram as informações obtidas a partir da análise documental. Destaca-se não haver nenhuma menção à EDH no currículo do curso, assim como não foram identificados conteúdos que abordem a construção histórica dos DH.

Em relação aos 14 componentes curriculares optativos, foram encontradas temáticas transversais à EDH em apenas quatro. Alguns desses componentes curriculares se aproximam bastante da proposta de educar em/para os direitos humanos. O que, porém, chama a atenção é o fato de que esses componentes curriculares são ofertados no curso de Serviço Social e não na Pedagogia, ficando a critério dos estudantes a opção ou não por estudar essa temática.

No que se refere ao ensino, verificou-se que a EDH está presente no curso de Pedagogia de forma transversal, tanto pelo caráter das ementas e conteúdos de alguns componentes curriculares, quanto pela prática de docentes engajados e comprometidos com princípios de afirmação e valorização dos direitos humanos. Mas há que se destacar a preocupação dos sujeitos da pesquisa com os riscos de se confiar apenas na transversalidade, uma vez que nem sempre é possível contar com um corpo docente politizado, que compreenda e proporcione a formação de sujeitos de direito a partir de sua área do conhecimento.

Mais do que confiar no caráter transversal da EDH, entende-se a partir da realização desta pesquisa que deve haver um compromisso das IES em elaborar e implementar ações institucionais que orientem a inclusão das temáticas de EDH em todos os níveis, seja nos processos de gestão, no ensino, na pesquisa e na extensão, em todas as áreas de conhecimento e de formação profissional, não apenas nos cursos de formação de professores. Reconhece-se que o ambiente no qual se dão as relações de ensino e de aprendizagem configuram-se, enquanto currículo oculto, como veículos de grande valor.

Constatou-se que o saber disciplinar possui um papel importante, mas entende-se que os conteúdos da EDH não podem ser exclusivamente confiados a um único componente curricular. É importante que haja uma disciplina específica que apresente de forma adequada os conceitos fundamentais para a compressão da EDH e de sua importância, e que também assegure conhecimentos ainda que introdutórios acerca da

construção histórica dos direitos humanos. Nesse sentido, o conjunto composto por saber disciplinar e transversalidade da EDH pode oferecer um norte para a consolidação dessa temática nas IES e na formação de professores.

A construção do Projeto Pedagógico da instituição e do curso constitui uma etapa importante de planejamento para a consolidação da EDH nas práticas educativas, nas ações institucionais e no currículo, sendo assim, essa construção deve carregar em todo o seu processo, princípios democráticos, dialógicos e humanísticos, reconhecendo a importância da participação de educadores, educandos, comunidade e sociedade, cada um destes grupos com sua parcela de contribuição para o fortalecimento de uma educação pautada por princípios de direitos humanos.

No que se refere à percepção de professores da Pedagogia acerca da presença da temática dos direitos humanos na formação de inicial de pedagogos, observou-se que diferentes compreensões acerca da EDH pairam sobre o corpo docente de modo geral. Predomina a compreensão da EDH enquanto educação voltada para o exercício da cidadania através dos processos formativos, e como um princípio educativo necessário para a humanização das relações que se desenvolvem na sociedade. Porém, na percepção dos sujeitos da pesquisa, existem ainda no âmbito dos cursos de licenciatura, professores que desconhecem e/ou que não acreditam na EDH e no potencial transformador da realidade e da sociedade a partir da sua área de conhecimento.

Os professores da Pedagogia destacam que desenvolvem atividades baseadas em princípios transversais à EDH por meio de metodologias diversas, como o estudo de caso, análises críticas e resolução de problemas e conflitos, porém os estudantes, em geral, não percebem essa vinculação. É necessário partir de situações práticas, experiências e a partir de aí introduzir conceitos pertinentes à EDH. Nesse contexto, as experiências de vida dos estudantes, das suas vivências nos estágios e da participação em atividades interdisciplinares desenvolvidas na IES, também podem e devem ser resgatadas no processo de ensinar para a cidadania, para os direitos humanos e para a emancipação social.

Deve haver coerência entre as estratégias pedagógicas e os princípios de DH. Nesse aspecto, apresenta-se a necessidade de que os professores possuam conhecimentos sólidos acerca da construção histórica dos direitos humanos e estejam atentos para que o ambiente educacional não reproduza as injustiças e violações que acontecem na sociedade. A coerência entre a teoria e a prática para educar em direitos humanos deve estar presente desde a sala de aula até os processos de gestão da IES.

No que se refere à articulação entre ensino, pesquisa e extensão na perspectiva de educar em/para os direitos humanos, percebeu-se a dificuldade encontrada pelos professores do curso de Pedagogia em exemplificar como se efetiva na IES essa articulação. Infere-se, a partir daí, que essa articulação não é tida como uma orientação institucional, mas é desenvolvida através do interesse de professores engajados nessa temática e que reconhecem o ato político contido nos processos e ações educativas.

A escolha dos temas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) por parte de estudantes tem refletido, na percepção dos professores da Pedagogia, as temáticas de EDH mais trabalhadas no âmbito do curso, sendo elas: inclusão e educação especial, juventude e a pedagogia social, cidadania e violência. Dessa forma, torna-se importante incentivar e proporcionar ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão, de forma a ampliar as possibilidades de compreensão acerca de como a EDH pode contribuir para o estudo das questões curriculares, ensino e aprendizagem, didática, teoria e prática na formação de professores e posteriormente no exercício profissional.

Quanto à pesquisa, apesar de terem sido identificados aproximadamente 135 projetos de pesquisa ativos nas IES, apenas seis projetos que contemplam temáticas transversais à EDH possuem participação direta de professores que atuam na Pedagogia e de pequenos grupos de estudantes dos cursos de licenciatura. Isso reforça a constatação da ausência de um compromisso institucional para o incentivo ao trabalho e à difusão dessa temática na pesquisa.

Em termos de extensão, destacam-se apenas dois projetos de iniciativa da IES, dos quais professores e estudantes da Pedagogia participam enquanto voluntários na execução de atividades voltadas para o atendimento da comunidade.

Na percepção dos professores da Pedagogia, a universidade desempenha um papel político importante e pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e dos processos discriminatórios, através da formação de profissionais, cidadãos e cidadãs críticos e emancipados articulando as pesquisas e os conhecimentos científicos construídos na instituição e as ações de extensão que desenvolve. Embora este seja o caminho mais viável para a consolidação da EDH na universidade e na formação de professores, é também um dos maiores desafios.

A bandeira da EDH no curso de Pedagogia é levantada por grupos de professores que resistem frente aos desafios do cenário educacional, e desenvolvem suas práticas a partir de princípios emancipatórios, que prezam pela democracia, pelo diálogo, pela

tolerância e respeito às diversidades. Entendeu-se que a experiência de vida influencia na forma como se compreende e se ensina as temáticas da EDH.

A pesquisa realizada indicou que é notória a urgência e a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais que superem a lógica excludente do capitalismo, que insiste em tratar a educação como uma mercadoria, ao passo que esta deveria ser reconhecida e garantida como um direito social, assegurada a sua qualidade para todos os cidadãos e cidadãs. Nesse aspecto entende-se a importância de que esta temática esteja presente em todas as ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores, não exclusivamente na Pedagogia, mas em todas as licenciaturas, devendo estar consolidada enquanto projeto institucional.

Espera-se que esta pesquisa proporcione subsídios para um aprofundamento nas discussões sobre a educação em direitos humanos em todas as modalidades de ensino, especialmente na formação de professores. Que seja mantida no horizonte dessa formação a articulação entre ações e atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, baseadas em princípios críticos de reflexão e emancipação, e que fomentem nos estudantes e na sociedade em geral, a vivência em uma cultura de paz, democracia, respeito, defesa e garantia dos direitos humanos.

A esperança de que é possível humanizar as relações sociais através da formação de cidadãos autônomos, críticos e emancipados, constitui uma das mais auspiciosas promessas da educação em/para os direitos humanos a partir da formação de professores. Todavia, o cumprimento dessa promessa para necessariamente pela valiosa colaboração que poder ser dada pelos movimentos sociais comprometidos com a defesa dos direitos humanos. As reivindicações dos movimentos sociais possuem força para atingir as esferas dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, podendo ser convertidas em leis, políticas públicas e em mecanismos legais de atuação dos operadores de justiça.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

_____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANHAIA, Bruna Cruz. Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o Programa Universidade para Todos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 17, n. 60, jan./jun. 2012.

ARAÚJO, U. F. Ética e Direitos Humanos na formação do docente. In: FERREIRA, L. de F. G., ZENAIDE, M. de N. T. e DIAS, A. A. (Orgs.). **Direitos Humanos na educação superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 327-338.

BARBOSA, Marco Antônio Rodrigues. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 157-168.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA. 2009.

BELTRÃO, Jane Felipe. Diversidade Cultural ou Conversas a Propósito do Brasil Plural. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 33-42.

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: Encontro Nacional de didática e prática de ensino, 9. **Anais**. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: FEUSP, v. 2, p. 165-177, 1998.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

_____. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 335-350.

_____. Democracia e Direitos Humanos: reflexões para os jovens. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. P. 143- 156.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 1**. Brasília, 1996a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SEPPIR, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. CNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH; MEC; MJ; UNESCO, 2007.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3)**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, ed. Rev. Brasília, SEDH/PR, 2010a.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direitos Humanos: A Atuação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2010** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à educação**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15/02/2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial**. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan.-abr. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos. In: **Revista Novamerica**, n. 78, Rio de Janeiro, 1998, p. 36-39.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 399-412.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, v. 13, n. 37, p. 45-56.

_____. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 205-228.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. Mar 2012, vol.33, n.118, p.235-250.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 169-186.

_____. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. p. 152-163.

_____. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. (Org.). **Direitos Humanos no Século XXI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANPHED; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

_____. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010.

_____. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, A. M; TOSI, G.; ZENAIDE, M. N. T; FERNÁNDEZ, M. B. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 165-180.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos Humanos na Universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2014, p. 71-89.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In: AMBP, Todos pela educação (Org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, ed. esp., p. 169-201, 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso: 21 set. 2016.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso: 21 set. 2016.

_____. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso: 21 set. 2016.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.

_____. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. P. 158- 169

_____. Direitos Humanos na Educação Superior: Introdução. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 17-25.

_____. A perspectiva interdisciplinar dos Direitos Humanos e seus desdobramentos para a educação em/para os Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2014, p. 105-122.

_____; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação**

Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.

FERREIRA, M. F. **O curso de pedagogia:** perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Pedagogia e Memória: um diálogo necessário. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 185-204.

_____; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010

FLORES, Elio Chaves. A história e o fardo da vida: depois do genocídio, antes do pós-colonial. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 51-74.

FLORES, Joaquín Herrera. “Hacia una visión compleja de los derechos humanos”. In: FLORES, Joaquín Herrera (Ed.). **El Vuelo de Anteo.** Derechos Humanos y Crítica de la Razón Liberal. Desclée de Brouwer, Bilbao, 2001.

_____. Los Derechos Humanos en el Contexto de la Globalización: Tres Precisiones Conceptuales. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de (Orgs.). **Direitos Humanos e globalização:** fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 72-109.

_____. **La Reinención de los Derechos Humanos.** Valencia: Atrapasueños, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fábio F. B. de. Educação para os direitos humanos: qual pedagogia? In: 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/ UFPB, 2006, p. 130-153.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cad. Pesqui.** [online]. 2005, v. 35, n. 126, p. 595-608.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Angela Maria B. Biaggio. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR On-line, v. 39, p. 286-296, 2010.

GUERRA, Sidney. **Direito humanos na ordem jurídica internacional e reflexos na ordem constitucional brasileira**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2ª Ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil**: 1991-1997. Brasília: ANPAE / Campinas: Autores Associados, 2001.

MAGENDZO, A. **Una Mirada a la educación en Derechos Humanos desde los estados de arte**. Trabalho apresentado no Seminário sobre as experiências de educação em Direitos Humanos na América Latina. Lima: 1999.

_____. **Pedagogia crítica y educación en derechos humanos**. 2002.

_____. **Educación en Derechos Humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago, Chile: Editorial LOM, 2006.

_____. **Dilemas del currículum y la pedagogía**: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago, Chile: Editorial LOM, 2008.

MAIA, Luciano. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 85-101.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO NETO, José Baptista de; AGNOLETI, Michele Barbosa. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e

transexuais (LGBTT). In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. P. 59-74.

MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no Governo Lula**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.

MONTEIRO, Aida; FREITAS, Fábio Fernando B. de. Relatório do grupo de ensino em direitos humanos. In: 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/ UFPB, 2006, p. 65-70.

MORAIS, José Luis Bolzan de. Direitos Humanos, Estado e Globalização. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de (Org.). **Direitos Humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 125-149.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Justiça, 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. Resolução 2106-A (XX) de 21 de dezembro de 1965, e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. **Convenção para Eliminação da Discriminação Racial** (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination). Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. Resolução 2200 A de dezembro de 1966. **Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos**. (International Covenant on Civil and Political Rights). Disponível em <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. Resolução 2200-A de 16 de dezembro de 1966. **Pacto Internacional de Direitos Econômicos Sociais e Culturais**. (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>>. Acesso em? 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. **Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulheres** (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women). Disponível em: <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. **Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança** (Convention on the Rights of the Child). Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. **Declaração Final e Plano de Ação de Viena.** Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos (Vienna Declaration and Programme of Action). Viena, 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. **Conferência Internacional de População e Desenvolvimento – Programme of Action.** (International Conference on Population and Development). Cairo, 1994. Disponível em: <<http://www.unfpa.org/publications/international-conference-population-and-development-programme-action>>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. Assembléia Geral. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Four World Conference on Women).** Pequim, 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acesso em: 15/02/2017.

_____. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Disponível em: <<http://www.un.org/WCAR/durban.pdf>>. Acesso em: 15/02/2017.

OLGUÍN, Leticia. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos direitos Humanos no ensino superior. In: 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/ UFPB, 2006, p. 109-129.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 295-311.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as).** São Paulo: Cortez, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Educação em direitos humanos no ensino superior. In: 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/ UFPB, 2006, p. 22-41. p. 71-82.

_____. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação:** contribuições da teoria crítica para a formação do professor. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001.

_____. **Novos problemas e temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade.** Educação e Cultura Contemporânea, v. 5, p. 153/9-164, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry (e colaboradores). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos**

Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 75-84.

SALVIOLI, Fabián. **La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria.** Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, C.R.: IIDH, 2009.

SÁNCHEZ RUBIO, David. Sobre el concepto de “historización” y una crítica a la visión sobre las (de)-generaciones de derechos humanos. **Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales**, Sevilha, ano 2, n. 4, p. 41-55, jul./dez. 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.** [online], v. 20, n. 68, 1999, p. 220-238.

SILVA, Carmem Silvia Bissolida. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? In SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Política e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 245-273.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 487-503.

TOSI, Giuseppe. História conceitual dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

_____. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. In: 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/ UFPB, 2006, p. 22-41

_____; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 35-60.

_____; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Coleção Direitos Humanos, 2014.

_____. Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. In: 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/ UFPB, 2006, p. 22-41

_____; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em Direitos Humanos nos sistemas Internacional e Nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 35-60.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Paris, 1995.

_____. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002.

_____. Educação: um tesouro a descobrir. In: DELORS, Jacques (Org.). **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC/Unesco, 2003.

_____. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2.ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

_____. **Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. 2015.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. **Estudo de caso interativo: fácil entender, decidir e executar**. Curitiba: CRV, 2017.

VILELA, Rita Amélia. **A Teoria Crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2006.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob a neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007, p. 119-133.

_____; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A produção histórica dos Direitos Humanos. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves Dias (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WOLKMER, Antonio Carlos. Novos pressupostos para a temática dos Direitos Humanos. In: RUBIO, David Sánchez; FLORES, Joaquín Herrera; CARVALHO, Salo de (Org.). **Direitos Humanos e globalização: Fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 13-29.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Ética e Cidadania nas Escolas**. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora Universitária, 2003.

_____. A educação em direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005, p. 352.

_____; DIAS, Lúcia Lemos (Org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed. João Pessoa - PB: Editora Universitária, 2006.

_____. Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008. p. 128-142.

_____. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINI, A. M. (Org.); TOSI, G. (Org.); FERNANDEZ, M. B. (Org.); ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 38-89.

APÊNDICE A
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM

A – Dados pessoais e profissionais:

Nome

Formação

Tempo de exercício no magistério

Tempo de trabalho no curso pesquisado

Áreas de interesse em pesquisa

B – Concepções sobre o ensino dos direitos humanos:

1. Qual a sua concepção de educação em direitos humanos? Por que educar em direitos humanos?
2. Na sua percepção, qual o papel da Universidade na construção de uma cultura de direitos humanos no país e na formação de professores?
3. Sendo direitos humanos um tema interdisciplinar, como deve ser contemplado no programa de formação de professores?
4. Há entre os professores em sua opinião, diferentes entendimentos sobre o significado da educação em direitos humanos?

C - A educação em/para os direitos humanos no curso de pedagogia:

5. Como estão contemplados, nas disciplinas que você leciona, os desdobramentos de documentos nacionais e internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos e dos direitos à educação?
6. Como os alunos percebem atividades relacionadas com os direitos humanos?
7. Como o curso de pedagogia pode contribuir para a formação de profissionais da educação capazes de lidar com a diversidade cultural, a superação dos processos discriminatórios, da exclusão e da desigualdade?
8. Como articular o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva de educar em/para os direitos humanos na pedagogia?
9. O que você pensa a propósito de políticas públicas como a de cotas e do Prouni?

D – Desafios:

10. Na sua percepção, quais são os maiores desafios da educação na contemporaneidade?
11. Na sua percepção, quais são os desafios para a consolidação da educação em direitos humanos na Universidade e na Pedagogia?
12. Você tem alguma sugestão ou consideração a fazer sobre a educação em direitos humanos?

APÊNDICE B
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Local da pesquisa: _____

Questões a serem analisadas referentes aos direitos humanos na formação e pedagogos:

1. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
 - 1.2. Concepção do curso e histórico
2. Componentes curriculares
 - 2.1. Informação e conhecimento sobre os direitos humanos;
 - 2.2. Valores e princípios dos direitos humanos e democracia;
 - 2.3. Habilidades e/ou capacidades para praticar os direitos humanos e democracia;
 - 2.4. Temáticas transversais à EDH;
3. Atividades de pesquisa que contemplem o viés dos direitos humanos.
4. Atividades de extensão que contemplem o viés dos direitos humanos.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL/VISUAL E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

Pelo presente documento, eu entrevistado (a): _____,
 RG: _____ emitido pelo (a): _____,
 domiciliado/residente em (Av./Rua/no./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____, Declaro ceder ao(à) Pesquisador(a): DÉBORA APARECIDA ANTUNES PEREIRA, CPF: 086.172.836-02 RG: 14.233.659, emitido pelo(a): SSP/MG, domiciliado(a)/residente no Condomínio Residencial São Francisco, Quadra 04 Conjunto E Casa 26, na cidade de Brasília –DF CEP – 72.669-000, e-mail: deborantunes87@gmail.com, telefones para contato: 61- 9 8322-7870 e/ou telefone comercial 61 3356-9243, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a) /entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de Brasília, Estado DF, em ____/____/____, como subsídio à construção de uma pesquisa de conclusão de curso em nível de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB/DF, intitulada A INSERÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS NO DF: PERSPECTIVAS E DESAFIOS, sob orientação do Prof. Dr. Célio da Cunha. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolos não relacionados à verdadeira identidade.

Local e Data:

Brasília DF, _____ de _____ de 2017.

 (Assinatura do(a) entrevistado(a)/depoente)