



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



**ALCI MARCUS RIBEIRO BORGES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UM DESAFIO PARA AS  
LICENCIATURAS DA UFPI: 2012-2020**

**Teresina – PI**  
**2020**

**ALCI MARCUS RIBEIRO BORGES**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UM DESAFIO PARA AS  
LICENCIATURAS DA UFPI: 2012-2020**

Relatório de Pesquisa do Curso de Doutorado em Educação apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para aquisição do título de doutor em educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

**Teresina – PI  
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

B732e Borges, Alci Marcus Ribeiro  
Educação em Direitos Humanos, um desafio para as  
licenciaturas da UFPI: 2012-2020 / Alci Marcus Ribeiro  
Borges. – 2020.  
202 f.

Cópia de computador (printout).  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Piauí, Teresina, 2020.  
Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

1. Direitos Humanos. 2. Educação em Direitos Humanos.  
3. Licenciaturas. I. Título.

CDD: 341.481

**ALCI MARCUS RIBEIRO BORGES**

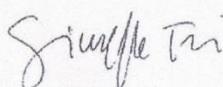
**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, UM DESAFIO PARA AS  
LICENCIATURAS DA UFPI: 2012-2020**

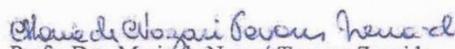
Relatório de Pesquisa do Curso de Doutorado em Educação apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para aquisição do título de doutor em educação.

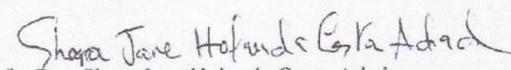
Teresina (PI), 24 de agosto de 2020

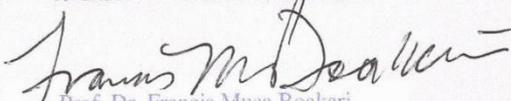
**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Carmen Lucia de Oliveira Cabral  
Orientadora

  
Prof. Dr. Giuseppe Tosi  
Avaliador Externo - UFPB

  
Prof. Dr. Maria de Nazaré Tavares Zenaide  
Avaliadora Externa - UFPB

  
Prof. Dr. Shara Jane Holanda Costa Adad  
Avaliadora Interna do PPGEd/UFPI

  
Prof. Dr. Francis Musa Boakari  
Avaliador Interno do PPGEd/UFPI

“Até mesmo no jardim de infância as crianças deveriam aprender – e experimentar – os valores fundamentais dos direitos humanos de respeito, igualdade e justiça. Desde a idade mais precoce, a educação sobre direitos humanos deveria ser inserida através do programa de toda escola – no currículo e livros, políticas, treinamento da equipe de ensino, métodos pedagógicos e no ambiente de aprendizagem em geral... [Elas] podem ser guiadas pela educação em direitos humanos a fazer escolhas acertadas na vida, encarar situações com um pensamento crítico e independente, e ter empatia com outros pontos de vista.” (Zeid Ra’ad Al Hussein, jordaniano, Alto Comissário da ONU para Direitos Humanos. Disponível em <https://anistia.org.br/>. Acesso em: 30 maio 2020.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor da Vida e da Esperança por sua misericórdia;

Ao meu pai, Alcino (*in memoriam*), e à minha mãe, Antônia, pelo amor gratuito e acolhedor;

À Isabel, minha esposa, à Caroline e à Cristine, minhas filhas, pelo permanente incentivo, pelo amor compartilhado e por encantarem minha vida;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, pela orientação segura, dedicada e generosa, bem como por seu testemunho de vida acadêmica comprometida com a promoção e proteção da dignidade humana;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shara Jane Holanda Costa Adad, ao Prof. Dr. Francis Musa Boakari, ao Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, ao Prof. Dr. Nelson Juliano Cardoso Matos, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olivia Brandão Melo Campelo e ao Prof. Dr. Sebastiao Patrício Mendes da Costa, pelas importantes considerações na fase de qualificação;

Aos professores e professoras, servidores e servidoras, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela disponibilidade, conhecimentos, reflexões e vivências compartilhados;

Aos companheiros e companheiras do Doutorado em Educação, pelas experiências repartidas.

Aos coordenadores e coordenadoras dos Cursos de Licenciatura pesquisados, partícipes da pesquisa, pela generosa disponibilidade.

À UFPI que, mediante a Pró - Reitoria de Graduação, concordou e colaborou com a pesquisa.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. Educação Em direitos humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020. Tese (Doutorado em Educação), 202f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa aborda o processo de inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella. Busca-se investigar *se* e *como* os Cursos de Licenciatura da UFPI promoveram efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos em seus Projetos Pedagógicos e em suas Matrizes Curriculares, conforme estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Para o alcance do objetivo proposto, estabeleceram-se como objetivos específicos: analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e, identificar as eventuais formas de inserção da Educação em Direitos Humanos nas Matrizes Curriculares das Licenciaturas da UFPI. A pesquisa apoia-se na tese de que a Educação em Direitos Humanos foi inserida nos Cursos de Licenciatura da UFPI de maneira diferente das determinações das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Para construir a fundamentação teórica, recorreu-se a diversificadas referências, destacando-se Avritzer (2000), Bragato (2011), Candau (2007), Caçado Trindade (2000), Carbonari (2010), Carroza (2011), Castilho (2018), Cartoriadis (1983), Cordioli (2001), Comparato (2005), Dussel (2008), Flowers (2004), Gavídia (2002), Giroux (1997), Herrera Flores (2009), Hunt (2009), Luchmann (2007), Magendzo (2003), Miranda (1993), Morin (2001), Poole (2007), Sacavino (2009), Santos (2013), Sarlet (2007), Tosi (2014), Viola (2014), Zenaide (2010) dentre outras, além de fontes institucionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A pesquisa foi desenvolvida mediante as orientações da metodologia do Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2001), com técnicas de análise documental e de conteúdo na perspectiva de Bardin (2010). No processo de produção de dados foram realizadas entrevistas com 06 (seis) coordenadores/as de Cursos de Licenciaturas do Campus Ministro Petrônio Portella. Para análise das entrevistas recorreu-se às técnicas de Análise do Discurso, na perspectiva de Orlandi (2009). A tese proposta foi confirmada na investigação. Concluiu-se que os Cursos de Licenciaturas da UFPI promoveram a inserção da Educação em Direitos Humanos de forma diferente das disposições indicadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e que a UFPI deve reconhecer os direitos humanos como seu princípio estruturante e norteador, permeando os currículos, a formação inicial e continuada dos/das profissionais que forma; seus projetos pedagógicos, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando-se o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

**Palavras-chaves:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Licenciaturas.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. Education In human rights, a challenge for UFPI degrees: 2012-2020. Thesis (Doctorate in Education), 202f. Federal University of Piauí, Center for Educational Sciences, Graduate Program in Education, Teresina, 2020.

## ABSTRACT

The present research addresses the process of insertion of Human Rights Education in the Licenciature Courses at the Federal University of Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella. It seeks to investigate how the UFPI Licenciature Courses promoted the effective insertion of Human Rights Education in their Pedagogical Projects and in their Curriculum Matrices, as established by the National Guidelines for Human Rights Education. To achieve the proposed objective, specific objectives were established: examine the National Guidelines for Human Rights Education; and, to identify the possible forms of insertion of Education in Human Rights in the Curricular Matrices of the UFPI Licenciature Courses. The research is supported by the thesis that Education in Human Rights was inserted in the Licenciature Courses at UFPI in a different way from the determinations of the National Guidelines for Education in Human Rights. To build the theoretical foundation, it used the varied references, highlighting, Avritzer (2000), Bragato (2011), Candau (2007), Cançado Trindade (2000), Carbonari (2010), Carroza (2011), Castilho (2018), Cartoriadis (1983), Cordioli (2001), Comparato (2005), Dussel (2008), Flowers (2004), Gavídia (2002), Giroux (1997), Herrera Flores (2009), Hunt (2009), Luchmann (2007), Magendzo (2003), Miranda (1993), Morin (2001), Poole (2007), Sacavino (2009), Santos (2013), Sarlet (2007), Tosi (2014), Viola (2014), Zenaide (2010) among others, in addition to institutional sources, such as the United Nations (UN) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The research was developed using the guidelines of the Case Study methodology from the perspective of Yin (2001), with techniques of document and content analysis from the perspective of Bardin (2010). In the process of data production, interviews were conducted with 06 (six) coordinators of Licenciature Courses at Campus Ministro Petrônio Portella. For the analysis of the interviews, Discourse Analysis techniques were used, from the perspective of Orlandi (2009). The proposed thesis was confirmed in the investigation. It was concluded that the Licenciature Courses at UFPI promoted the insertion of Human Rights Education in a different way from the provisions indicated in the National Guidelines for Human Rights Education and that UFPI must recognize human rights as its structuring and guiding principle, permeating the curricula, the initial and continuing training of the professionals it forms; its pedagogical projects, the didactic-pedagogical materials, the management model and the evaluation, ensuring the transversal and interdisciplinary character and the dialogical relationship between teaching, research and extension.

**Keywords:** Human rights. Human Rights Education. Licenciature courses.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. Educación En derechos humanos, un desafío para las licenciaturas de la UFPI: 2012-2020. Tesis (Doctorado en Educación), 202f. Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Posgrado en Educación, Teresina, 2020.

## RESUMEN

Esta investigación aborda el proceso de inserción de la Educación en Derechos Humanos (EDH) en las Licenciaturas de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella. Se busca investigar si y cómo los Cursos de Licenciatura de la UFPI promovieron la inserción efectiva de la Educación en Derechos Humanos en sus Proyectos Pedagógicos y en sus Matrices Curriculares, tal como lo establecen las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH). Para lograr el objetivo propuesto se establecieron objetivos específicos: analizar los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos; e, identificar las posibles formas de inserción de la Educación en Derechos Humanos en las Matrices Curriculares de las Licenciaturas de la UFPI. La investigación parte de la tesis de que la Educación en Derechos Humanos se insertó en los Cursos de Licenciatura de la UFPI de manera diferente a las determinaciones de los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos. Para construir el fundamento teórico se utilizaron diversas referencias, destacando Avritzer (2000), Bragato (2011), Candau (2007), Cançado Trindade (2000), Carbonari (2010), Carroza (2011), Castilho (2018). ), Cartoriadis (1983), Cordioli (2001), Comparato (2005), Dussel (2008), Flowers (2004), Gavídia (2002), Giroux (1997), Herrera Flores (2009), Hunt (2009), Luchmann ( 2007), Magendzo (2003), Miranda (1993), Morin (2001), Poole (2007), Sacavino (2009), Santos (2013), Sarlet (2007), Tosi (2014), Viola (2014), Zenaide ( 2010) entre otras, además de fuentes institucionales, como las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La investigación se desarrolló siguiendo los lineamientos de la metodología Case Study desde la perspectiva de Yin (2001), con técnicas de análisis documental y de contenido desde la perspectiva de Bardin (2010). En el proceso de producción de datos, se realizaron entrevistas con 06 (seis) coordinadores de Licenciaturas del Campus Ministro Petrônio Portella. Para analizar las entrevistas se utilizaron técnicas de análisis del discurso, desde la perspectiva de Orlandi (2009). La tesis propuesta fue confirmada en la investigación. Se concluyó que la Licenciatura de la UFPI promovió la inserción de la Educación en Derechos Humanos de manera diferente a lo señalado en los Lineamientos Nacionales para la Educación en Derechos Humanos y que la UFPI debe reconocer los derechos humanos como su principio estructurante y rector, permeando los planes de estudio, la formación inicial y continua de los profesionales que lo forman; sus proyectos pedagógicos, los materiales didáctico-pedagógicos, el modelo de gestión y la evaluación, asegurando el carácter transversal e interdisciplinario y la relación dialógica entre docencia, investigación y extensión.

Palabras clave: Derechos humanos. Educación en derechos humanos. Licenciaturas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura do Campus Ministro Petrônio Portella .....	106
Quadro 2 - Quadro de Análise.....	116
Gráfico 1 - Disciplinas consultadas obrigatórias e optativas.....	117
Gráfico 2 - Disciplinas sem ementas no SIGAA.....	118
Gráfico 3 - Quantidade de ementas que abordam princípios da EDH.....	119
Gráfico 4 - Percentual de presença dos princípios nas ementas.....	120
Gráfico 5 - Licenciaturas com percentuais acima da média geral.....	126
Gráfico 6 - Licenciaturas com percentuais abaixo da média geral.....	127
Gráfico 7 - Projetos de extensão que abordam princípios da EDH .....	132
Gráfico 8 - Presença dos princípios nos Projetos de Extensão.....	133
Figura 1 - Tela de identificação do período temporal para relação dos discentes.	140
Figura 2 - Tela geral de consulta de discentes de iniciação científica.....	141
Figura 3 - Exemplo de resultado de busca por curso.....	142
Gráfico 9 - Presença de descritores de EDH nos títulos dos Projetos de Pesquisa...	143

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ACE	Atividade Curricular de Extensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CEAD	Centro de Educação à Distância
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CT	Centro de Tecnologia
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSUN	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
DEESPB	Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
FORLIC	Fórum das Licenciaturas
GAJOP	Gabinete de Assessoria às Organizações Populares
ICV	Iniciação Científica Voluntária
ITV	Iniciação Tecnológica Voluntária
IES	Instituições de Ensino Superior
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC	Ministério da Educação

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC/af	Programa de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBITI	Programa de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIDCP	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SDHPR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>DIREITOS HUMANOS, PERCURSOS E DISCURSOS</b> .....	25
2.1	Percursos da afirmação histórica dos direitos humanos.....	26
2.2	Discursos sobre os direitos humanos .....	42
<b>3</b>	<b>DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, UM ENCONTRO NECESSÁRIO ..</b>	53
3.1	A Educação em Direitos Humanos nos discursos normativos.....	53
3.2	A Educação em Direitos Humanos nos discursos pedagógicos.....	68
<b>4</b>	<b>AS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b> .....	76
4.1	As concepções e as intenções .....	79
4.2	Os princípios da Educação em Direitos Humanos .....	82
4.3	A Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura .....	96
<b>5</b>	<b>O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI</b> .....	104
5.1	A UFPI e seus Cursos de Licenciatura .....	105
5.2	A Educação em Direitos Humanos nas Licenciaturas da UFPI .....	107
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
	<b>APÊNDICES</b> .....	173

## 1 INTRODUÇÃO

### Comigo, foi assim ...

Foi no dia 12 de outubro de 1983 (Dia das Crianças). Naquele dia, uma quarta-feira pela manhã, fomos celebrar o Dia das Crianças na Vila Amazônia, na periferia da zona sudeste de Teresina. Digo *fomos* porque eu participava da Pastoral da Juventude do Movimento Popular – PJMP, um grupo de jovens que buscava combinar Teologia da Libertação com ação política e social. Conseguimos a doação de dezenas de bolas e bonecas para serem distribuídas às crianças da vila. Chegamos cedo ao local, uma “escola” comunitária improvisada sob uma latada<sup>1</sup>, que já estava tomada de crianças e suas mães, principalmente.

Animados, e para que a entrega não fosse pura e simples, combinamos que, antes da distribuição dos brinquedos, cada membro do grupo proclamaria, pela ordem numérica, um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Coube a mim o artigo 26, referente ao **direito à educação** (coincidência?). Foi meu primeiro contato com a tal Declaração. Assim, cada artigo foi sendo proclamado em alta voz, apesar da pouca atenção da plateia.

Todavia, parece que a ansiedade, o desejo veemente e impaciente das crianças de receberem as bolas e bonecas amontoadas às suas vistas, impediu que a proclamação dos artigos continuasse, eis que muitas crianças começaram uma algazarra, pedindo logo a entrega dos brinquedos. Diante disso, resolvemos proceder logo à distribuição, sem concluir a proclamação pretendida. E fiquei sem anunciar o artigo 26, o qual ficou ecoando em minha cabeça.

Não bastasse tal frustração, acabaram-se as bolas e as bonecas e restaram muitas crianças. De imediato, formou-se um tumulto, no qual várias crianças disputavam entre si os brinquedos. Bem perto de mim, dois meninos se estapeavam por uma bola, ocasião em que a mãe de um deles, puxando-o pelos cabelos, aplicou-lhe uma bofetada, gritando: “*não bate no outro não, diabo!*”. O menino agarrou-se em minhas pernas, buscando proteção e eu, impulsivamente, voltando-me para a mãe, disse-lhe: *não precisa bater nele não, mãe!*

Pois bem, aquele dia 12 de outubro de 1983, Dia das Crianças na Vila Amazônia, em que crianças, escola, violência, direitos humanos e educação se misturavam em minha cabeça de jovem (eu tinha 17 anos), marcou o início de minha militância sociopolítica. Tornei-me advogado e tentei fazer do Direito a principal ferramenta de militância pelos direitos humanos.

---

<sup>1</sup>Em bom *piaiuês*, latada é uma cobertura simples de palha, sustentada de madeira.

Às vezes, fico pensando... Aquele menino foi meu primeiro *cliente*. Acho que, de certa maneira, ele me fez advogado!

Considero esse fato marcante porque foi a primeira atitude que provocou uma reflexão sobre minhas intenções e ações, sobre o que eu, até então, fazia e o que pretendia fazer. A partir daquela manhã do dia das crianças, em 1983, as temáticas de educação e direitos humanos, principalmente, foram configuradas como importantes na minha vida e pautando minhas ações políticas, sociais e educacionais.

### **As primeiras iniciativas acadêmicas**

Egresso de escola pública, ingressei no Curso de Direito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1985, concluindo-o em 1990. Durante o curso, participei de diversos eventos políticos e sociais no contexto dos processos que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988 e, principalmente, do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Lembro-me, por exemplo, de um destes eventos, a saber, o I Tribunal do Menor, ocorrido no Ginásio de Esportes “O Verdão”, em Teresina, em maio de 1987, no qual estava presente Paulo Freire, com quem tive a honra e a alegria de compartilhar uma mesa de diálogo.

Formado em Direito, passei a exercer a advocacia, para sobreviver e para militar, o que para mim era, no fundo, a mesma coisa. Exerci diversas funções, em diversos âmbitos, referentes à promoção e proteção dos direitos humanos, seja nos movimentos sociais e comunitários, seja na Igreja, na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seja no Governo. Para exemplificar, fui o primeiro presidente da Comissão Arquidiocesana de Direitos Humanos; da Comissão de Direitos Humanos da OAB/PI, do Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente; do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Estado do Piauí; coordenador geral da Coordenadoria Estadual de Direitos Humanos e da Juventude do Estado do Piauí, atividades exercidas do início da década de 1990 ao começo da década dos anos 2000, até 2010.

Nesse período, vivenciei intensa atividade militante no campo dos direitos humanos, dentre as quais, atividades de âmbito acadêmico, como palestras, conferências, seminários, debates em universidades e faculdades, no Piauí, em outros lugares do Brasil e até mesmo fora do Brasil, além de produzir textos opinativos sobre variadas temáticas, com destaque para os temas que relacionam Educação e Direitos Humanos. Para exemplificar, na edição de 21 de outubro de 1996, do Jornal “O Dia”, escrevi “Crianças e adolescentes na cadeia: solução ou problema?”; em 22 de setembro de 1998, no Jornal “Diário do Povo”, escrevi “Cidadania, vamos exercer?”. Aliás, no Jornal “Diário do Povo”, escrevi diversos artigos que expressavam opinião crítica e buscavam suscitar reflexões sobre temáticas de direitos humanos, incluindo-

se reflexões sobre educação em direitos humanos, por exemplo, no dia 2 de abril de 1999, escrevi “Meninos e meninas de rua: mitos e equívocos”; em 29 de setembro de 1999 escrevi “Direitos humanos: aprendendo a ensinar”; em 2 de outubro de 1999, escrevi “Educação e Direitos Humanos”; em 4 de outubro de 1999, escrevi “Direitos Humanos, avança Brasil”; em 7 de novembro de 1999, escrevi “Direitos humanos, violência e família”; em 9 de dezembro de 1999, escrevi “Direitos humanos e AIDS”; em 2 de março de 2000, escrevi “Direitos humanos e movimentos sociais”; em 27 de abril de 2000, escrevi “Direitos humanos: procuram-se professores”; em 28 de agosto de 2001, escrevi “Direitos humanos e mídia”.

Em 1998, ingressei na Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, organização que reunia, principalmente, profissionais de diversas faculdades e universidades brasileiras, além de movimentos sociais desse campo. A partir de então, passei a conhecer melhor as diversas maneiras de abordar a educação em direitos humanos, nas quais estão implícitos diferentes pressupostos que precisavam ser desvelados. Senti, então, a necessidade de ingressar no meio acadêmico. Cursei minha primeira pós-graduação, especialização em Infância e Violência, na Universidade de São Paulo (USP), de 1997 a 1998 e, em seguida, participei dos esforços políticos e acadêmicos que conseguiram instituir um curso de especialização em Educação em Direitos Humanos na UFPI, em 1999. Logo após, ingressei na docência superior como professor substituto na UFPI, em 2001, e no Instituto Camillo Filho, como professor da disciplina Direitos Humanos, em 2002, faculdade essa em que iniciei, como atividade de extensão, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Direitos Humanos e publiquei meu primeiro livro, como organizador e autor: “Iniciação ao Estudo dos Direitos Humanos”. Assim, passei a pertencer ao campo de estudos sobre direitos humanos e educação.

### **O curso de Mestrado**

Percebendo a necessidade de avançar no campo acadêmico, eis que os dois cursos de especialização não me legitimavam como pesquisador, ingressei no Mestrado em Educação na UFPI em 2009, sob a orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, na linha de pesquisa “Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas”. Ainda sob forte influência das atividades de militância política do campo dos direitos humanos, o curso de Mestrado possibilitou que eu conhecesse vertentes teóricas variadas e diferentes abordagens metodológicas, epistemológicas, gnosiológicas e ontológicas, além de variados instrumentos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações. Comecei, então, a aprender a investigar, “seguir as pisadas”, buscar algo a partir de vestígios, como diz Gamboa (2015, p. 27, 28).

A minha dissertação, intitulada “Os direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes” foi apresentada e aprovada em 2011. A dissertação apresentou um estudo que buscou investigar as posturas de escolas de Teresina (duas escolas públicas e uma escola particular), durante o ano de 2009, diante das práticas de violência sexual contra seus alunos e suas alunas. A pesquisa buscou confirmar a hipótese inicial elaborada a partir dos relatórios anuais dos Conselhos Tutelares de Teresina, de que a escola tinha silenciado diante de tais casos, apesar das exigências legais e principiológicas contidas em nosso arcabouço jurídico. Pretendeu também identificar as razões desse incômodo silenciamento. Especificamente, levantei os casos de violações de direitos de crianças e adolescentes em Teresina, durante o ano de 2009; identifiquei, nesse contexto, os casos de violência sexual notificados nos três Conselhos Tutelares. Para a fundamentação teórica, recorri a diversificadas referências, especialmente as produções das teorias consideradas críticas e pós-críticas.

A metodologia foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, contando com elementos quantitativos, coletados nos Conselhos Tutelares de Teresina. Nessa perspectiva, busquei desenvolver um esforço para escutar a escola, dando-se atenção ao conteúdo de suas *falas*. Para *escutar* o conteúdo do que foi dito pela escola, utilizei técnicas da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2010) e, para *escutar o não dito* pela escola, recorri às técnicas da Análise de Discurso, que trata do discurso em movimento, da pessoa humana falando enquanto sujeito no mundo, social e historicamente contextualizado. Para a coleta de dados, optei pela entrevista não estruturada, porém guiada, também chamada entrevista em profundidade, visando obter do entrevistado(a) os aspectos mais relevantes de determinado problema, bem como informações detalhadas, a serem utilizadas na análise qualitativa.

A construção dos dados para a composição do *corpus* foi realizada em três escolas de Teresina – duas públicas e uma particular – selecionadas a partir de dados coletados nos três Conselhos Tutelares de Teresina. Nessas escolas, foram escolhidos seis professores/professoras (dois/duas em cada escola) para as entrevistas. Ao final, a pesquisa confirmou o generalizado silenciamento da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas, eis que apenas 3,63% das notificações de violência sexual foram procedentes das escolas de Teresina, seja por considerarem tal temática ainda um *tabu* para a escola, seja ainda por *medo*, *vergonha*, *preconceito* no processo de enfrentamento da violência sexual como fenômeno complexo, seja porque a escola não se considera sujeito nesse cenário privado da violência sexual, em geral no âmbito doméstico.

Reconheço que tive dificuldades nas escolhas teóricas, especialmente quanto aos núcleos conceituais básicos (direitos humanos e violência, principalmente), resolvidas, em parte, pelo esforço de minha orientadora, apesar de seu fragilizado estado de saúde. Igualmente, tive dificuldades epistemológicas, pois eram frágeis minhas concepções de ciência, requisitos de validade científica e de causalidade, bem como dificuldades metodológicas quanto à maneira de abordar o objeto investigado, complexo, polêmico, recortado de resistências psicológicas, o que problematizou sobremaneira “[...] o quadro cultural, social e histórico de referência para interpretar as verbalizações e os conteúdos dos relatos, dos gestos e dos símbolos utilizados” (GAMBOA, 2015, p. 60).

A pesquisa de mestrado questionou minha visão de mundo, de sociedade, de educação, de direitos humanos e suas implicações. Foi um importante marco em minha trajetória acadêmica, não apenas pelo Diploma em si mesmo, mas, sobretudo, pelas dificuldades nas relações com as teorias e os autores, eis que ausentes durante todo o meu curso de graduação. Por outro lado, esses novos referenciais teóricos confirmaram minha pretensão de permanecer e perseverar neste campo de pesquisa. Sobrevivi, não sem sequelas!

### **Os primeiros passos no Doutorado**

Ingressei no Curso de Doutorado em Educação somente em 2017, sob a orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral. Demorei porque tive que repensar minhas pretensões profissionais e me reeducar para entender meu lugar no mundo. Já não era mais aceitável continuar com determinadas atividades profissionais de natureza exclusivamente jurídica. Tive que fazer escolhas. Doeu, sangrou, demorou, mas fiz.

Também por coerência, resolvi elaborar um projeto de pesquisa que problematizasse as atuais concepções de direitos humanos e de educação, que me seduziram. O projeto provisoriamente intitulado “Educação em direitos humanos, um desafio para os Cursos de Licenciatura da UFPI” é, de certa forma, a retomada de um processo de militância, agora militância acadêmica, porém sob inspiração decorrente das minhas atividades políticas neste campo, em construção, da educação em direitos humanos, a partir do começo da década de 2000.

Naquele contexto histórico, participei ativamente dos esforços para que se promovesse a inclusão das temáticas de direitos humanos no campo educacional. Colaborei na construção dos Planos Nacional e Estadual de Educação em Direitos Humanos, os quais têm como objetivos fundamentais, dentre outros, orientar políticas educacionais direcionadas para o

respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

Esta breve narração tem a intenção de anunciar *de onde falo* e que, nesta pesquisa, convivem o militante<sup>2</sup> e o pesquisador, juntos, em caminhada compartilhada, novamente investigar, seguir vestígios, agora mais maduro para enfrentar os desafios epistemológicos, metodológicos, gnosiológicos e teóricos que já estão apresentados. Reconheço que este sumário memorial provocou novas reflexões sobre minhas atitudes na condição de pesquisador, as quais colaboram para que minha caminhada não seja morna.

Evidenciadas minhas fragilidades e limitações, posso, igualmente, confirmar meu compromisso com a busca de um fazer científico qualificado, consequente, não meramente decorativo, formal, mas interessado em colaborar, efetivamente, na investigação dos processos de inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura e colaborar no desenvolvimento de programas de formação que sejam eficazes para gerar práticas pedagógicas efetivamente capazes de fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos. Às vezes me pego voltando à Vila Amazônia como quem busca oxigênio para continuar perseverando no fazer científico, com esperança renovada.

### **Educação e Direitos Humanos: tema, problema, desafios**

Os direitos humanos são comumente considerados como universais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes, buscam promover e proteger a dignidade da pessoa humana, que constitui seu principal fundamento, seu núcleo essencial e sua força motriz, verdadeira “invariante axiológica”, conforme Bittar (2001, p. 454).

Diversos instrumentos normativos e mecanismos globais, regionais e nacionais de proteção dos direitos humanos estabelecem normas que buscam assegurar a dignidade da pessoa humana contra todas as formas de violações, confirmando que os direitos humanos se configuram um paradigma construído ao longo de nossa história. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos vincula-se, de modo geral, à educação e, de maneira especial, à Educação em Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, dispõe, expressamente, logo em seu preâmbulo, que a Assembleia Geral proclama:

---

<sup>2</sup> Militante no sentido de pessoa que toma parte ativa na defesa de uma causa; que luta fortemente por algo; que busca transformar a sociedade através da ação e não da especulação.

[...] a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...] (ONU, 2019, grifo nosso).

Para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a ONU anunciou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. E, em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo de:

[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades (UNESCO, 2012, p. 22).

A primeira fase (2005-2009) do Programa Mundial foi dedicada à integração da educação em direitos humanos nos sistemas de educação primária e secundária. A segunda fase (2010-2014) teve como foco a educação em direitos humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares de todos os níveis. Atualmente, encontra-se em curso a terceira fase, (2015-2019), dedicada a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia.

Nesse contexto, em dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. A referida Declaração afirma que a educação em direitos humanos fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como desenvolve suas atitudes e comportamentos, empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos e respeitar e defender os direitos dos outros. Da mesma forma, declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos.

O Programa Mundial e a Declaração destacam a necessidade de inclusão da educação em direitos humanos no ensino superior, bem como nos programas de formação de professores, orientando os Estados-membros no desenvolvimento de políticas de educação em direitos humanos, de acordo com o sistema educacional de cada país. Destacam ainda a necessidade de se revisar as políticas de formação inicial e continuada, certificando-se de que elas incluam a formação em direitos humanos.

No Brasil, a principal referência que expressa os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003/2006, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH).

O PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos. Para isso, o PNEDH foi estruturado em cinco áreas temáticas, dentre as quais, a Educação em Direitos Humanos no ensino superior. Nessa área, destaca-se que:

A conquista do Estado Democrático de Direito delineou para as universidades a corresponsabilidade com a construção de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas. No que concerne à educação superior, sua missão é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício e zelo. Entre as condições de implementação mais operativas que a universidade pode oferecer, está a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 34).

Em 2010, o Governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3 (PNDH-3), estruturado em seis eixos orientadores, dentre os quais, destaca-se o Eixo Orientador V, destinado à Educação e Cultura em Direitos Humanos, no qual se prevê a necessidade de efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos, bem como o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras (BRASIL, PNDH-3, 2010, p. 32).

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes destacam a Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos (art. 4º). Asseveram que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos

(PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão (art. 6º). Ainda segundo as Diretrizes, 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 (art. 8º), além de estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento (art. 9º).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Cursos de Licenciatura) consideram, logo em seu preâmbulo que:

A educação em / 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.

Diante de tantas e tamanhas exigências, e para que o conjunto normativo internacional e nacional referenciado seja traduzido nas práticas educativas de nossas escolas de educação superior, a discussão sobre essa incorporação e a reflexão sobre os sentidos da Educação em Direitos Humanos em nossos cursos de formação de docentes perpassa pela necessidade de problematização de aspectos de que devem conformar esse processo.

Em primeiro lugar, a Educação em Direitos Humanos pressupõe uma formação específica dos/as educadores/as; que suas práticas educativas têm suas especificidades e determinados saberes. Em segundo lugar, pressupõe que educar em Direitos Humanos implica na construção de saberes docentes que privilegiam a experiência de um sujeito histórico e social que não considera os Direitos Humanos apenas como mais um conteúdo a ser transmitido, não problematizado. Exigem-se dos saberes desses professores, para além do discurso, um compromisso ético, social e político.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tematiza a Educação em Direitos Humanos, como já evidenciado, configurando seu objeto de pesquisa a inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura da UFPI. O objetivo geral é analisar o tratamento dado à inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella. Os objetivos específicos, por sua

vez, são: a) analisar os Projetos Pedagógicos e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portella, buscando-se identificar referências da Educação em Direitos Humanos; b) analisar as eventuais formas de inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos das Licenciaturas da UFPI; c) analisar os dados coletados da pesquisa documental e das entrevistas realizadas.

Afinal, os Cursos de Licenciatura da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portella, promoveram efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos em seus Projetos Pedagógicos e em suas Matrizes Curriculares, conforme estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos? Eis o principal problema. Para isso, analisam-se os Projetos Pedagógicos e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPI, a partir de 2012, início de vigência das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tentando-se identificar referências da Educação em Direitos Humanos e verificar se a EDH constitui componente curricular obrigatório nas referidas licenciaturas.

A tese é que os Cursos de Licenciatura da UFPI promovem a inserção da Educação em Direitos Humanos na construção de seus Projetos Pedagógicos em suas Matrizes Curriculares de forma diferenciada das disposições indicadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Justifica-se a pesquisa, em primeiro lugar, pela banalização das violações de direitos humanos no Brasil, alimentada, dentre outros fatores, por discursos avessos aos direitos humanos, em contextos sociais historicamente estruturados a partir da exclusão e da desigualdade. Em segundo lugar, porque estamos vivenciando um processo de amesquinamento das políticas públicas de promoção dos direitos humanos, especialmente durante a atual gestão do governo federal. Esse desmantelamento é notório: durante o governo Fernando Henrique Cardoso, inobstante suas concepções fortemente neoliberais, os direitos humanos tornaram-se um discurso oficial do Estado, observado em diversos pronunciamentos públicos presidenciais e na organização de políticas públicas inéditas no setor, que contaram, inclusive, com a participação da sociedade civil.

Durante sua gestão (1995-2002), destaca-se: a reformulação do Conselho dos Direitos de Defesa da Pessoa Humana (CDDPH) que atribuiu maior representatividade ao órgão; a aprovação da Lei n. 9.140/95 que reconhece como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979; a criação do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH I); a implementação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH); a promulgação da Lei da Tortura, Lei 9.455/97; a instituição do Programa Federal de Assistência a Vítimas e a

Testemunhas Ameaçadas (PROVITA), instituído pela Lei n. 9.807/99; o lançamento da Campanha Nacional Permanente de Combate à Tortura e à Impunidade; e a atualização do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH II).

Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), os direitos humanos foram desenvolvidos como políticas públicas de estado e considerados como vínculos necessários com a democracia e com o desenvolvimento. Para isto, um conjunto de organismos e mecanismos institucionais foi estruturado para potencializar a promoção dos direitos humanos no contexto das políticas públicas, a destacar: criou-se a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome, todos vinculados à Presidência da República, com ocupantes com *status* de Ministro; a promulgação da Lei Maria da Penha – Lei 11.340/2006 - que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher; foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); aprovou-se o Plano Nacional de Direitos Humanos III; foi instituída a Comissão Nacional da Verdade, com o objetivo de investigar e tornar públicas as violações dos direitos humanos no período entre 1946 e 1988.

Durante o curto período do governo de Michel Temer (2016-2018), os direitos humanos não foram um tema central na agenda governamental. Entretanto, inobstante as tensões da instabilidade política, houve a tentativa de sinalizar, ainda que apenas retoricamente, algum interesse pelo tema; a indicação da Prof. Dra. Flávia Piovesan, com ampla militância acadêmica no campo dos direitos humanos, para a Secretaria de Direitos Humanos, simbolizou algum apreço pelo tema, embora tenha sido hostilizada por grupos de extrema direita, apoiadores de Temer.

Por outro lado, durante a atual gestão do governo federal, a partir de 2019, configura-se uma generalizada negatização e intencional desmantelamento das políticas de direitos humanos: o desmonte da Comissão de Anistia e da Comissão sobre Mortos e Desaparecidos Políticos mediante a Portaria 378, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos; a extinção de cargos do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura – um grupo de peritos independentes fundamental para a detecção de tortura em presídios, por exemplo; a não renovação do contrato com a TV Escola alegando que os programas da grade horária eram influenciados pelo pedagogo Paulo Freire; o gravoso corte orçamentário dos recursos destinados ao financiamento das fiscalizações trabalhistas, especialmente das práticas de trabalho escravo; a extinção dos Conselhos de Direitos (por exemplo, do Conselho Nacional

dos Direitos da Pessoa com Deficiência) ou o esvaziamento da representação da sociedade civil nesses Conselhos; a desregulamentação e o amesquinamento da política ambiental. Tudo isso acompanhado da retórica antidireitos humanos pelas autoridades de alto nível, do governo federal, incluindo-se o presidente da República.

Estamos em meio a uma das maiores e mais gravosas pandemias da história, com quase 150 mil mortos por COVID-19, somente no Brasil. Entretanto, posturas negacionistas, inclusive de governantes, teimam em ignorar o estado de agravamento das violações de direitos humanos neste contexto, tais como do direito à saúde, à educação, ao trabalho, em visível alargamento das desigualdades sociais. O governo brasileiro tem ignorado os organismos e mecanismos de proteção global e regional de direitos humanos, por exemplo, ao desrespeitar as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) no enfrentamento à pandemia da Covid-19. Esse contexto explicita a necessidade de valorização de processos educativos que sejam impregnados pela educação em direitos humanos.

Em terceiro lugar, a Educação em Direitos Humanos é uma temática relativamente recente no âmbito acadêmico, um campo de pesquisa ainda pouco explorado nos programas de pós-graduação, exigindo-se um esforço de diálogos de diferentes áreas acadêmicas. Entretanto, Araújo (2010, p. 334), referindo-se à necessidade de incorporação dos direitos humanos na formação docente, destaca que “é com esse tipo de preocupação que instituições acadêmicas e científicas de todo o mundo vêm direcionando seus esforços de organização da produção do conhecimento e formação de novos profissionais para as próximas décadas”.

A pesquisa será desenvolvida utilizando-se a Metodologia do Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2001). Para esse autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real. É um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e a análise desses dados, requer a familiarização do pesquisador com o universo a ser investigado, além de permitir o uso de diversificadas técnicas de pesquisa, o que se detalhará no último capítulo deste trabalho.

O primeiro passo, então, consiste em uma elaboração do estado do conhecimento disponível, buscando-se o embasamento teórico necessário. Nesse sentido, o referencial teórico encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, intitulada “Direitos Humanos, percursos e discursos”, busca-se promover reflexões que favoreçam o reconhecimento da necessidade de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre direitos humanos, especialmente no Brasil. Parte-se de uma contextualização do processo de afirmação histórica dos direitos humanos. Em seguida, problematizam-se as abordagens conceituais mais comumente desenvolvidas em torno da ideia dos direitos humanos, a partir dos quais se busca

explicitar sua polissemia. Divise-se em dois subitens: a) Percursos da afirmação histórica dos direitos humanos; e, b) Discursos sobre os direitos humanos.

Na segunda parte teórica, intitulada “Direitos Humanos e Educação, um encontro necessário”, promovem-se reflexões que colaboram para evidenciar os discursos sobre Educação em Direitos Humanos. Quais as abordagens conceituais e as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente na América Latina e no Brasil. Problematizam-se as concepções percebidas nos contextos normativos e pedagógicos, pelos quais se pretende analisar os documentos referenciais dos Cursos de Licenciatura da UFPI. Divise-se em dois subitens: a) A Educação em Direitos Humanos no discurso normativo; b) A Educação em Direitos Humanos no discurso pedagógico.

Na terceira parte teórica, intitulada “As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos no Brasil”, objetiva-se apresentar uma análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no esforço de entender como as Diretrizes concebem a EDH e como dispõem que ela seja implementada nos Cursos de Licenciatura.

O segundo passo consiste em pesquisa documental junto aos Projetos Pedagógicos atuais dos Cursos de Licenciatura da UFPI – Campus Ministro Reis Veloso - nos quais, mediante técnicas de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), busca-se identificar, nas ementas de cada componente curricular, elementos que evidenciem a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH).

Em seguida, realizam-se as entrevistas com os/as coordenadores/as dos Cursos de Licenciatura escolhidos, com a intenção de se identificar os *ditos* e *não ditos*, portanto, os discursos sobre os processos de inserção da EDH nas Licenciaturas da UFPI, eis que aos coordenadores/as compete também coordenar os processos de atualização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos e sintonizá-los com as Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE.

Nessa perspectiva, a investigação dos processos de inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura poderá colaborar no desenvolvimento de programas de formação que sejam eficazes para gerar práticas pedagógicas efetivamente capazes de fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos.

## 2 DIREITOS HUMANOS: PERCURSOS E DISCURSOS

Em 2020, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completa 72 (setenta e dois) anos de sua proclamação pelas Nações Unidas. A Declaração apresentou-se como um fato novo e inovador a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e se consagrou como o mais importante documento dos direitos humanos do século XX. Ademais, sua proclamação impulsionou a elaboração de novos instrumentos normativos, em diversos âmbitos, nacionais e internacionais, tais como constituições, pactos e convenções internacionais, os quais, dotados de maior grau de cogência, fomentaram um longo processo de afirmação dos direitos humanos.

Entretanto, ainda que se reconheça a importância e a necessidade do processo de consolidação desses direitos no campo normativo, permanece o exigente desafio de promovê-los, protegê-los e efetivá-los, conforme adverte Bobbio (1992), especialmente considerando-se o processo de banalização das violações de direitos humanos no Brasil, fortalecido, dentre outros fatores, por discursos avessos a esses direitos, em contextos sociais historicamente estruturados a partir da desigualdade e da exclusão.

O desafio de assegurar a promoção e proteção dos direitos humanos está vinculado para além de sua positivação normativa, mas também e principalmente, à implementação de uma cultura que favoreça a acolhida dos direitos humanos como paradigma construído ao longo da história, especialmente do Ocidente, o que se configurará viável mediante a integração das temáticas de direitos humanos nos contextos educacionais em geral, especialmente pela Educação em Direitos Humanos.

A comunidade internacional, aqui entendida como o conjunto dos países integrante da Organização das Nações Unidas, tem consolidado cada vez mais o consenso de que a Educação em Direitos Humanos colabora decisivamente para a realização desses direitos. Em muitos instrumentos normativos internacionais, registram-se disposições relativas à necessidade de se desenvolver estratégias de promoção da Educação em Direitos Humanos. Mas, o que se entende por Direitos Humanos? Quais as suas principais abordagens conceituais? Neste capítulo, busca-se promover reflexões que favoreçam o reconhecimento da necessidade de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Direitos Humanos, especialmente no Brasil.

Parte-se de uma contextualização do processo de afirmação histórica dos direitos humanos. Em seguida, problematizam-se as concepções mais comumente desenvolvidas em torno da ideia dos direitos humanos, a partir das quais se busca explicitar sua polissemia. O passo seguinte é uma tentativa de se evidenciar as diferentes abordagens conceituais da expressão “Educação em Direitos Humanos”, as quais serão consideradas no processo de

análise dos documentos referenciais dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na perspectiva de alcançar os objetivos desta pesquisa.

## 2.1 Percursos da afirmação histórica dos direitos humanos

Os direitos humanos não nasceram todos de uma vez, nem de uma vez por todas. Não são também tais direitos produto da natureza, mas da construção humana. São direitos históricos, que decorrem das lutas que o ser humano trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem. Enquanto direitos históricos, são mutáveis, suscetíveis de transformação e de ampliação, conforme assevera Bobbio (1992, p. 32). Ihering (1996, p. 27), de forma enfática, também assinala:

Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. [...] Todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta. [...] O direito é um trabalho sem trégua, não só do Poder Público, mas de toda a população.

Os processos de construção e afirmação histórica dos direitos humanos resultam de diversificadas contribuições filosóficas, antropológicas, políticas, jurídicas e sociológicas, em diferentes épocas e sociedades. São produtos culturais surgidos em contextos históricos reais, e decorrem de lutas sociais e coletivas pela dignidade humana. Por onde, então, começar uma história dos direitos humanos? Trindade (2002, p. 16) apresenta algumas pistas para quem pretende se aventurar nesse itinerário:

Isso depende do ponto de vista que se adote. Se for uma história filosófica, teremos que recuar a algumas de suas remotas fontes na Antiguidade clássica, no mínimo até ao estoicismo grego, lá pelos séculos II ou III antes de Cristo, e a Cícero e Diógenes, na antiga Roma. Se for uma história religiosa, é possível encetar a caminhada, pelo menos no Ocidente, a partir do Sermão da Montanha – há até indicações nesse rumo no Antigo Testamento. Se for uma história política, já podemos iniciar com algumas das noções embutidas na *Magna Charta Libertatum*, que o rei inglês João Sem Terra foi obrigado a acatar em 1.215.

Parece não haver consenso sobre as fontes primárias dos direitos humanos. Indicam-se que diferentes matrizes históricas e diversificadas são as perspectivas a partir das quais esses cenários são descritos. Os direitos humanos foram forjados ao longo do tempo<sup>3</sup>, a partir de

---

<sup>3</sup>A ONU, em seu *site* oficial ([www.un.org](http://www.un.org)), por exemplo, ao referir-se à história da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, indica o Cilindro de Ciro como um de seus antecedentes: “Sin embargo, muy a menudo, se considera que el Cilindro de Ciro, redactado en el año 539 a.C por Ciro El Grande del Imperio Aqueménida de Persia (antiguo Irán) tras la conquista de Babilonia, fue el primer documento sobre derechos humanos”.

diferentes e diversificadas contribuições, desde as ideias dos gregos sobre a pessoa individual; as contribuições dos romanos sobre o direito, as leis, o *jus gentium*; o embrião de um direito natural universal dos estoicos; as doutrinas cristãs sobre a pessoa humana à imagem e semelhança de Deus; os valores judaicos e as contribuições das religiões orientais, conforme evidenciam, por exemplo, Altavila (2000), Bicudo (1997), Carvalho Ramos (2014), Comparato (2005), Ferreira Filho (2005), Guerra (2013), Gilissen (1995), Gusmão (1998), Klingen (1994) e Poole *et al* (2007). Comparato (2005, p. 09, 11, 12) destaca ainda o período axial<sup>4</sup>, pois entende que “[...] Foi durante o período axial da História que despontou a ideia de uma igualdade essencial entre todos os homens”.

Carvalho Ramos (2014), Bicudo (1997), Guerra (2013), Comparato (2005), Ferreira Filho (2005) e Poole *et al* (2007) consideram a Grécia antiga como civilização de significativa importância para o desenvolvimento inicial da ideia dos direitos humanos. Nesse sentido, Poole *et al* (2007, p. 13;14) assinalam que<sup>5</sup> “[...] a Grécia antiga foi a primeira civilização a desenvolver um corpo claramente articulado e coerente de pensamento que acabou por afetar o conceito moderno de direitos humanos”. Esses autores também registram o pensamento filosófico desenvolvido pelos estoicos, os quais infundiram a concepção de uma lei natural, a *jus naturale*, de validade universal, a qual, segundo eles, todos os seres humanos deveriam estar submetidos.

Carvalho Ramos (2014) e Poole *et al* (2007) consideram que o legado romano à proteção dos direitos humanos foi a aceitação do *jus gentium*, o direito aplicado a todos, romanos ou não, e a defesa da *lei da razão (recta ratio)*, inviolável mesmo diante da vontade do poder, sustentada por Cícero, em *De legibus*, pelo qual, mesmo diante das diferenças – religiões, raças e opiniões -, as pessoas devem evitar causar o mal às outras, ou seja, “viver reto”.

Por outro lado, esses decotes históricos, fragmentados, tradicionalmente indicados como antecedentes remotos dos direitos humanos, não sugerem, mediante o crivo de outros olhares, os vínculos *genealógicos* antes apontados, ao contrário, conferem-se distanciamentos incompatíveis com as concepções de direitos humanos, ontem e hoje. Poole *et al* (2007, p. 17),

---

<sup>4</sup> Comparato considera que, no período axial, entre 600 e 480 a. C., coexistiram, sem se comunicarem entre si, alguns dos maiores doutrinadores de todos os tempos: Zaratustra na Pérsia, Buda na Índia, Lao -Tsê e Confúcio na China, Pitágoras na Grécia e o Dêutero - Isaias em Israel. Todos eles, cada um a seu modo, foram autores de visões de mundo, a partir das quais estabeleceu-se a grande linha divisória da humanidade.

<sup>5</sup> Poole *et al* (2007, p. 17) adverte que “embora a tradição grega tenha fornecido o grão intelectual e prático para a evolução gradual dos direitos humanos no Ocidente, a sociedade grega esteve muito longe de alcançar os conceitos contemporâneos de direitos individuais. Até mesmo a ‘democracia’ ateniense da década de 440 a.C, hoje seria considerada como tal apenas no nome. A *polis* clássica nunca incluía as mulheres, os escravos, os estrangeiros, ou aqueles que não pudessem provar que ambos seus pais tinham sido cidadãos”.

por exemplo, apesar de se referirem a Grécia antiga como a civilização que articulou os primeiros referenciais de pensamento que afetaram o conceito moderno de direitos humanos, também advertem que “[...] a sociedade grega esteve muito longe de alcançar os conceitos contemporâneos de direitos individuais”. Ademais, a *polis* clássica era restritiva, excludente, nunca incluía as mulheres, os escravos, os estrangeiros, ou aqueles que não pudessem provar que ambos seus pais tinham sido cidadãos.

Estão, ainda ausentes as noções de *direitos*, de *direitos subjetivos* e de *sujeito de direitos*, ou de *indivíduo* e de *subjetividade*, acepções não pertencentes à linguagem de então. Nessa perspectiva, os direitos humanos não parecem evidenciados nesses recortes históricos, como se configurassem fósseis de um processo evolutivo até a caracterização dos direitos humanos atuais. Esse tipo de abordagem considera a história como se fosse ela linear, ou uma “marcha de contínuas conquistas rumo a um ideal”, continuísta, progressiva, um historicismo evolutivo que desconsidera que a história é constituída de processos dinâmicos, dialéticos, complexos e inter-relacionados.

Por sua vez, a concepção de *dignidade* da pessoa humana é comumente indicada como decorrente de inspiração e influência de diversos movimentos religiosos que acompanham a caminhada da humanidade. Alves (2001) assevera que a noção de dignidade humana se relaciona à compreensão da ideia essencial do ser humano e de sua natureza, em perspectiva ontológica, moral e espiritual, não devendo ser vislumbrada apenas em dimensão histórica ou meramente jurídico-normativa. Em abordagem antropológica, considera-se que as religiões influenciam e orientam as condutas e as relações humanas, pois configuram fontes de concepções gerais sobre o mundo, sobre as pessoas e as relações entre elas.

Os referenciais religiosos, ao formularem uma concepção de dignidade humana, passam, então, a ajustar as ações humanas e suas relações sociais. Weber (1996) entende que a religião tem o potencial para influenciar, direcionar, ordenar e organizar uma cultura e uma sociedade. De acordo com o autor, a função social e psicológica da religião é fornecer valores e mantê-los. Nesse ponto de vista, diversas religiões comungam a necessidade de promoção e proteção da dignidade da pessoa humana, considerando-se que os direitos humanos modernos foram inspirados e influenciados por algumas doutrinas religiosas, especialmente pelo judaísmo e pelo cristianismo.

O desenvolvimento de uma concepção de dignidade humana é comumente creditado ao cristianismo, que configurou uma nova dimensão do homem até então pouco entendida: a de *pessoa humana*. Tal concepção não era percebida pelo racionalismo clássico e não se evidenciava, até então, pela filosofia grega, alguma categoria que explicitasse essa dimensão.

Segundo Garaudy (1963, *apud* MONDIN, 1980, p. 285), “[...] o pensamento helênico não estava em condições de conceber que o infinito e o universal pudessem exprimir-se em uma *pessoa* [...]”. Portanto, entende-se que foi a partir do cristianismo que todo ser humano passou a ser visto e reconhecido como *pessoa*, fossem homens, mulheres, escravos, crianças, estrangeiros ou até inimigos<sup>6</sup>, todos dotados de uma comum, essencial e igualitária dignidade, eis que criados à imagem e semelhança de Deus.

Comparato (2005) destaca que o cristianismo anuncia uma dignidade universal que supera a perspectiva nacionalista de religião. Semelhante entendimento é compartilhado por Lafer (1988) para quem o cristianismo formulou a noção e universalização da consciência da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, destacam que a doutrina cristã fomentou uma visão de mundo sob o fundamento da dignidade da pessoa humana, o que colaborou fortemente para a configuração dos direitos humanos.

Entretanto, a suposta onipresença da dignidade humana no cristianismo, em geral, e no catolicismo, em particular, encontra resistências. Villey (2007, p. 107; 136), por exemplo, adverte que “o lugar-comum de que os direitos humanos são um produto do cristianismo, ou do judaico-cristianismo”, comporta apenas uma parte da verdade. E após desenvolver reflexões filosóficas críticas, conclui:

Não parece que o catolicismo tenha sido o berço dos direitos humanos. Lembro que o papado, até uma época muito recente (salvo erro, até João XXIII), permaneceu constante em sua atitude de hostilidade aos “direitos humanos”.

Por outro lado, o *Alcorão*, a *Sunna* e a *Sharia*, fontes primordiais do direito islâmico, evidenciam uma concepção de dignidade humana que se encontra entrelaçada com a obrigação humana de seguir um exemplar modo de agir. É possível encontrar vínculos de conciliação entre o Islã e os direitos humanos sob o fundamento da dignidade humana<sup>7</sup>. Nos *considerandos* da Declaração Islâmica Universal de Direitos Humanos, confirma-se a crença muçulmana no dever de se estabelecer uma ordem:

---

<sup>6</sup>“Não há distinção entre judeu e grego” (São Paulo, Epístola aos Romanos 10,12), pois, não há judeu nem grego, não há escravo nem livre, não há homem nem mulher, pois todos vós sois um só em Cristo Jesus (São Paulo, Epístola aos Gálatas, 3, 28).

<sup>7</sup>O Alcorão é constituído pelo conjunto de revelações que Alá fez a Maomé. Ele contém cerca de 500 versos sobre direito. Muitas questões não são tratadas ou são abordadas de forma restrita, seletiva. Tal fato exigiu a utilização de uma fonte suplementar, a Sunna. Sunna significa um exemplar modo de agir e *sanna*, palavra de origem, significa estabelecimento de um modo de ação a ser seguido.

1. Onde todos os seres humanos sejam iguais e que ninguém goze de privilégios ou sofra prejuízo ou discriminação em razão de raça, cor, sexo, origem ou língua;
2. Onde todos os seres humanos nasçam livres;
3. Onde a escravidão e o trabalho forçado sejam abolidos;
4. Onde as condições sejam estabelecidas de tal forma que a instituição da família seja preservada, protegida e honrada como a base de toda a vida social;
5. Onde os governantes e governados sejam submissos e iguais perante a Lei; [...]
14. Onde todo empenho seja feito para: a) assegurar que a humanidade se liberte de qualquer tipo de exploração, injustiça e opressão; b) garantir a todos segurança, dignidade e liberdade nos termos estabelecidos e pelos meios aprovados, e dentro dos limites previstos em lei. [...].

Também algumas religiões orientais, como o Budismo e o Hinduísmo, conformam em seu *ethos* princípios e valores análogos à igualdade em dignidade, se entendidas sob o prisma da potencialidade de todo e qualquer ser humano atingir o estado de Buda, por exemplo, no Budismo. No entendimento de Gandhi, o Mahatma, cujos ensinamentos inspiraram não apenas os membros de sua religião, mas também movimentos por direitos civis conduzidos, na África, por Nelson Mandela e, nos Estados Unidos, por Martin Luther King:

Tenho também chamado (Satyagraha) a força do amor ou força da alma. Na aplicação do Satyagraha, descobri nas fases mais precoces que a busca da verdade não admite violência infligida sobre o adversário, mas que ele deve ser retirado do erro pela paciência e compaixão. [...] Acho que temos de encontrar a unidade na diversidade [...] somos todos filhos de um único e mesmo Deus e, portanto, absolutamente iguais (GANDHI, M.K., 1920, p. 206).

Blanchon (1993, p. 220) entende que, no pensamento de Confúcio, também já estavam presentes as noções de dignidade da pessoa humana, justiça e equidade. Essas referências interessam para problematizar o entendimento de que apenas nas religiões monoteístas ocidentais e no Ocidente greco-romano, centrado no indivíduo, uma visão de mundo, fundamentada na dignidade da pessoa humana, poderia ter se desenvolvido.

Hunt (2009, p. 18,19), observando esse conjunto de contribuições ao longo do tempo, adverte e, ao mesmo tempo, questiona:

Os direitos humanos tornaram-se tão ubíquos na atualidade que parecem requerer uma história igualmente vasta. As ideias gregas sobre a pessoa individual, as noções romanas de lei e direito, as doutrinas cristãs da alma [...]. O risco é que a história dos direitos humanos se torne a história da civilização ocidental ou agora, às vezes, até a história do mundo inteiro. [...] Como então explicarmos a repentina cristalização das afirmações dos direitos humanos no final do século XVIII?

O questionamento anterior remete ao entendimento consagrado de que o surgimento dos direitos humanos se encontra historicamente situado nos contextos dos séculos XVII e XVIII. Villey (2007, p. 142), por exemplo, referindo-se ao surgimento dos direitos humanos, compartilha: “Eles surgem, pelo que eu saiba, no século XVII – sob a pena, sobretudo, dos escritores ingleses, numa doutrina filosófica secularizada, mas de modo algum subtraída à hegemonia da fé cristã”. Essa referência aos ingleses é recorrente porque, em geral, o processo que conduz à formulação institucional dos direitos humanos começa a ser evidenciado por diversos atos normativos engendrados em decorrência da insatisfação da aristocracia, do clero, das corporações, dentre outras, quanto ao autoritarismo da monarquia que promovia arbitrariedades generalizadas quanto aos bens, às atividades, atingindo, inclusive, o corpo e a vida, conforme Facchi (2001).

Dentre os diversos atos normativos engendrados pelos ingleses, destaca-se a *Magna Charta Libertatum*, promulgada em 1215, em decorrência das demandas dos barões e dos bispos ao rei João Sem Terra. É certo que tal Carta não afirma direitos humanos, mas apenas alguns interesses de estamentos. Porém, consignou alguns freios ao poder do soberano:

Nenhum homem livre será detido ou sujeito à prisão, ou privado dos seus bens, ou colocado fora da lei, ou exilado, ou de qualquer modo molestado, e nós não procederemos nem mandaremos proceder contra ele senão mediante um julgamento regular pelos seus pares ou de harmonia com a lei do país.

Não obstante aplicáveis somente aos homens livres, membros de determinados grupos, principalmente da aristocracia e do clero, a *Magna Cartha*, confirmada reiteradamente pelos reis seguintes, é considerada como um embrião das Cartas de Direitos inglesas desenvolvidas no século XVII, tais como a Petição de Direitos, de 1.628, o *Habeas Corpus Act*, de 1.679 e a Declaração Inglesa de Direitos de 1.689, esta elaborada pelo Parlamento inglês e imposta aos soberanos Guilherme III e Maria II, num ato que expressa, dentre outros, os direitos e as liberdades dos súditos, além dos direitos do Parlamento. Conforme assinala Lopes (2000), esses direitos não eram formulados como reivindicáveis por todas as pessoas, mas como concessões do poder soberano a um grupo determinado de pessoas, não indicava uma prerrogativa ou uma faculdade do indivíduo – direito subjetivo –, mas restringia-se à própria norma – direito objetivo.

A Declaração de Direitos, denominada *Bill of Rights*, de 1.689, portanto um século antes da Revolução Francesa, estabeleceu o fim da monarquia absoluta e é considerada o primeiro documento oficial que assegura direitos e liberdades aos súditos, tais como eleições livres para o parlamento e a vedação de punições cruéis e incomuns. Entretanto, ainda não

declarava a universalidade, a igualdade e o caráter natural dos direitos, qualidades que somente foram difundidas na Europa dos séculos XVII e XVIII, sob a formulação da filosofia do direito natural moderno<sup>8</sup> e das teorias contratuais, consolidadas pelas ideias iluministas, expressadas política e juridicamente pela Declaração de Virgínia, elaborada no contexto da independência americana, em 1776, bem como na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, no contexto da Revolução Francesa, em 1789.

Hunt (2009, p. 19-20), referindo-se a esses contextos, assinala:

A igualdade, a universalidade e o caráter natural dos direitos ganharam expressão política direta pela primeira vez na Declaração da Independência americana de 1776 e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. [...] A Declaração de Independência insistia que ‘todos os homens são criados iguais’ e que todos possuem ‘direitos inalienáveis’. Da mesma forma, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamava que ‘os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos’.

A Declaração de Independência dos Estados Unidos é considerada o ato inaugural da democracia moderna. Segundo Comparato (2005, p. 101), “[...] a característica mais notável da Declaração de Independência dos Estados Unidos reside no fato de ser ela o primeiro documento a afirmar os princípios democráticos, na história política moderna [...]”. Entretanto, a Declaração americana não foi elaborada em perspectiva universalista. Comparato (2005, p. 129) registra o caráter mais nacionalista dos americanos, mais interessados em firmar a sua independência e estabelecer o seu próprio regime político do que em levar a ideia de liberdade a outros povos. Os franceses de 1789, por sua vez, julgavam-se “apóstolos de um mundo novo”, a ser anunciado a todos os povos e em todos os tempos vindouros, em perspectiva universalista.

A atitude de expressar formalmente direitos em uma *declaração* implica assegurar-lhes uma natureza política. Deixam de ser “os direitos de humanos em estado de natureza” para serem “os direitos de humanos em sociedade”. Deixam de ser apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, mas, conseqüentemente, direitos assegurados no mundo político secular. Enquanto os ingleses usavam a expressão “direitos naturais”, os franceses tornaram usual a expressão “direitos do homem”, mas não apenas os homens franceses, brancos ou católicos, mas “os homens”, isto é, membros da raça humana, em perspectiva universalista, conforme destaca Hunt (2009, p. 21).

A linguagem dos “direitos do homem” da Declaração Francesa de 1789 tornou-se fonte

---

<sup>8</sup>Sobre a Filosofia do Direito Natural, a literatura é muito vasta. Para uma síntese, veja-se Facchi (2011).

de inspiração, apesar das críticas, e passou a ser invocada para fundamentar, nos anos seguintes, importantes mudanças, tais como a abolição da tortura e da escravatura, a extensão de direitos civis e políticos, independentemente de raça, religião ou profissão, e a luta das mulheres por direitos iguais, ainda que sob forte resistência. Em decorrência da força inspiradora da Declaração Francesa, a França, por exemplo, “concedeu direitos políticos iguais aos negros livres (1792) e emancipou os escravos (1794) muito antes de qualquer outra nação que possuía escravos”, fomentando, inclusive, as lutas abolicionistas nas colônias, como exemplifica a primeira nação liderada por escravos libertos, o Haiti, conforme indica Hunt (2009, p. 160).

O discurso universalista dos direitos humanos manifestado pelos revolucionários franceses atraiu a atenção internacional e se disseminou, em pouco tempo, não só na Europa e nos Estados Unidos, mas também em regiões longínquas como a Índia, a Ásia Menor e a América Latina. No Brasil, em pleno período colonial, por exemplo, referindo-se à Conspiração Baiana de 1798, revolta de caráter emancipacionista ocorrida na então Capitania da Bahia, Maxwell, citado por Comparato (2005, p. 131), registra que os manifestos afixados nas igrejas e praças públicas de Salvador, naquele ano, pretendiam que:

[...] todos (os brasileiros) se fizessem Francezes, para viverem em igualdade e abundância [...] reduzindo tudo a huma inteira revolução, que todos ficarão ricos, [...] tirados da miséria em que se achavão, extincta a diferença de cor branca, preta e parda, [...] cada hum soldado he cidadão, mormente os homens pardos e pretos que vivem escornados e abandonados, todos serão iguaes, não  
 9  
 haverá diferença, só haverá liberdade, igualdade e fraternidade.

Esses fatos traduzem, ainda que parcialmente, a lógica da filosofia moderna dos direitos humanos para além das declarações oficiais, fomentando a concepção de que tais direitos não são algo a ser concedido ou reivindicado mediante “petição” ou “carta”, mas resultam de processos de lutas, especialmente das pessoas historicamente submetidas ao descaso de quem se encontra no exercício do poder.

Apesar das reiteradas ofensivas conservadoras, decorrentes de resquícios feudais ou do absolutismo, potencializadas pelos gravosos efeitos da Revolução Industrial, durante a primeira metade do século XIX, que gerou uma estagnação do processo de construção e afirmação dos direitos humanos, restringindo-os à mera proclamação jurídico-formal e resistindo a sua ampliação ao âmbito social, agravando-se ainda mais as precárias condições de vida dos/as trabalhadores/as, a noção da necessidade de se perseverar na luta pelos direitos

---

<sup>9</sup> A grafia do texto está exatamente como nos manifestos afixados em locais públicos em Salvador.

humanos não foi superada, embora gravemente debilitada. Pool *et al* (2007, p. 61), referindo-se aos gravosos impactos da primeira fase do processo de industrialização, especialmente na sociedade inglesa, até final do século XIX, considera:

Os piores excessos da industrialização causaram uma pobreza tão assombrosa e tantas violações dos direitos naturais que o governo foi estimulado a instaurar reformas concretas. Estas reformas não teriam sido tão completas nem tão rápidas sem os protestos, as revoltas, as marchas, as canções e os votos das organizações de trabalhadores.

As mulheres e as crianças eram mais gravosamente afetadas. Em consequência da pobreza massiva, milhares de famílias eram forçadas a inserir suas mulheres e filhos ao trabalho nas fábricas, submetidas a extenuantes jornadas de trabalho, salários aviltantes e atividades perigosas, obrigando-se a complementar sua renda inclusive mediante a prostituição. Novaes e Lobo (2003, p. 114) registra o seguinte depoimento de Thomas Clark, um menino de 11 anos:

[...] Eu costumava ir para a fábrica pouco antes das seis e trabalhava até às nove da noite. Ganhava quatro xelins por semana como emendador de fios. Meu irmão de seis anos fazia turno comigo. O capataz sempre nos batia se adormecêssemos [...].

Diante desse cenário de horror, os trabalhadores reagiram com mobilizações, protestos, manifestações públicas, enfim, promoveram processos de luta por melhores condições de vida, o que fomentou o fortalecimento do movimento trabalhista, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, conforme assinalam Pool *at al* (2007).

A indignação mobilizadora e perseverante do operariado frente ao contexto de exploração aviltante conseguiu, a duras penas, o reconhecimento normativo de algumas demandas econômicas e sociais que foram estabelecidas, em âmbito constitucional, pela primeira vez, na Constituição do México, em 1917, na Constituição Russa, em 1918, e na Constituição de Weimar, na Alemanha, em 1919. Assim, o capitalismo liberal encontrou resistência. A desigualdade, que antes encontrava fundamento no privilégio de nascimento, agora subsistia inerente à nova ordem socioeconômica. E a cidadania liberal que consagrou a configuração do sujeito de direitos foi posta em xeque, eis que resistia a estender as liberdades individuais e os direitos políticos a todas as pessoas e se recusava a ampliá-la aos âmbitos social e econômico.

O Estado, então, é provocado a abandonar sua postura abstencionista e a intervir para assegurar os direitos sociais, econômicos e culturais como direitos humanos. É nesse contexto que nasce o Estado de bem-estar social. Conforme Novaes e Lobo (2003, p. 117), “os direitos sociais que o Estado passava a postular não eram oponíveis a si próprio – como os clássicos

direitos individuais -, mas ao capital”. E o conteúdo dos direitos humanos passou a incluir os direitos sociais, sem prejuízo das liberdades individuais e dos direitos políticos.

No começo do século XX, as lutas pela efetivação desses novos direitos foram promovidas, duramente, passo a passo. Era imperativo que a liberdade e a igualdade fossem mais do que retórica resultante de indesejável artificialidade jurídica. O século XX inicia-se sob a emergência das lutas daqueles que resistiam em permanecer *sem direitos*. No México, emergiu a primeira revolução popular vitoriosa no século iniciante. A Constituição Mexicana, de 1917, além de afirmar os direitos civis e políticos, incorporou, pela primeira vez na história, os direitos sociais, econômicos e culturais. Igual caminho percorreu-se na Rússia, em 1918, e na Alemanha, em 1919. Todavia, nos anos que se seguiram, os processos de conquista de direitos sociais foram sendo desmontados. Trindade (2002, p. 165-187) tenta descrever esse cenário:

No México, “[...] pouco a pouco, forças conservadoras moderariam o processo revolucionário, até esgotá-lo nos anos 40.”. Na Rússia, “[...] por muito tempo, só restaria a miséria para “socializar e até o início dos anos 30 do século XX, a fome estaria sempre à ronda [...]”. A Alemanha fracassou nas tentativas de resolver suas graves contradições sociais e mergulhou anos de depressão, pobreza e desespero.

Daí em diante, já se sabe: o totalitarismo, o genocídio nazista, os campos de concentração. Finda a Segunda Guerra Mundial, instituiu-se a Organização das Nações Unidas (ONU), mediante a Carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco (EUA), em 1945. Além de documento fundante da ONU, a Carta de São Francisco é indicada como o marco que inaugura uma nova ordem internacional que estabelece os primeiros passos em direção ao desenvolvimento de um amplo processo de internacionalização da proteção e promoção dos direitos humanos.

Logo, em seu preâmbulo, a Carta da ONU proclama a “fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana” e dispõe, em seu artigo 55, que a ONU “promoverá o respeito universal aos direitos humanos e às liberdades fundamentais de todos, sem fazer distinção por motivos de raça, sexo, idioma ou religião, e a efetividade de tais direitos e liberdades”.

Traduzir o sentido dos direitos humanos referidos na Carta das Nações Unidas foi o passo seguinte. Nessa direção, o Conselho Econômico e Social da ONU, logo em 1946, instituiu a Comissão de Direitos Humanos com o objetivo primeiro de elaborar uma Carta Internacional de Direitos Humanos. A ideia inicial era organizar um documento integrado por uma declaração

de direitos, por uma ou mais convenções que vinculassem os Estados-Partes, além de um conjunto de dispositivos de implementação e controle do cumprimento das obrigações assumidas. Entretanto, dificuldades diversas, tais como a divergência acerca da inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais; a vinculação jurídica a ser imposta aos Estados signatários; as intrincadas relações entre as diferenças históricas, culturais e sociais das nações, dentre outras, decidiu-se, então, por apresentar apenas a declaração de direitos, naquele contexto, conforme registra Cançado Trindade (2000).

Nessa perspectiva, após intensos debates, em 10 de dezembro de 1948, em sessão realizada em Paris, a Assembleia Geral das Nações Unidas, através da Resolução 217 A (III), adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pretendendo, dentre outros objetivos, traduzir o sentido da expressão “direitos humanos”, referida na Carta da ONU. Mais do que isso: a Declaração apresenta-se como um fato novo e inovador na história, proclamando a universalidade, a inalienabilidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos.

Bobbio (1992, p. 28), nesse sentido, entende que:

Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas *de fato*, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. [...]. Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.

Cassin (1948, apud PIOVESAN, 2006, p. 130), que na naquela época era o vice-presidente da Comissão de Direitos Humanos da ONU<sup>10</sup>, organismo responsável pela redação da Declaração, assim se manifesta acerca da amplitude e da universalidade:

Esta Declaração se caracteriza, primeiramente, por sua amplitude. Compreende um conjunto de direitos e faculdades sem as quais o ser humano não pode desenvolver sua personalidade física, moral e intelectual. Sua segunda característica é a universalidade: é aplicável a todas as pessoas de todos os países, raças, religiões e sexos, seja qual for o regime político dos

---

10

A presidente era Anna Eleanor Roosevelt, primeira-dama dos Estados Unidos, de 1933 a 1945.

territórios nos quais incide. [...]. Ao fazê-lo, conscientemente, a comunidade internacional reconheceu que o indivíduo é membro direto da sociedade humana, na condição de sujeito direto do Direito das Gentes. Naturalmente, é cidadão de seu país, mas também é cidadão do mundo, pelo fato mesmo da proteção internacional que lhe é assegurada. Tais são as características centrais da Declaração.

Outra característica fundamental da Declaração Universal, além da amplitude e da anunciada universalidade dos direitos humanos, é a de que esses direitos se configuram indivisíveis. Isso significa que os direitos humanos civis e políticos, herdados das Declarações de Direitos de forte inspiração liberal, como a Declaração Americana de 1776 e a Declaração Francesa de 1789, estão agora, na Declaração Universal, combinados e integrados com os direitos humanos sociais, econômicos e culturais, esses herdados das Declarações e Constituições concebidas sob forte influência socialista, tais como a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado da URSS, de 1918, e as Constituições Mexicana de 1917 e de Weimar, de 1919, nos termos destacados por Piovesan (2006).

A partir da Declaração Universal, todos esses direitos (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais) passam a compor um todo unitário, indivisível e, ao mesmo tempo, interdependente, sem a supremacia de uns sobre os outros. A Declaração, portanto, implementa uma inovadora concepção dos direitos humanos, consagrando-os como universais, indivisíveis e interdependentes, o que mais tarde, em 1993, foi confirmado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena:

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados. [...]. As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, econômicos e culturais. (Art. 5º. da Declaração de Viena) (ONU, 1993, p.3)

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos impulsionou a elaboração de novos instrumentos normativos que, dotados de maior grau de especificidade e cogência, implementassem, efetivamente, os dispositivos nela inscritos. Assim, em 1966, após um longo processo de elaboração, a ONU aprovou dois grandes pactos internacionais: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Esses pactos objetivam reforçar, consolidar, complementar, detalhar e aperfeiçoar o rol dos direitos humanos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, atualizando-a.

O Brasil estava presente na Assembleia Geral da ONU, em 1948, que proclamou a Declaração Universal e votou pela sua aprovação. Todavia, a adesão brasileira aos dois Pactos Internacionais de direitos humanos ficou pendente até 1992, confirmada somente durante o Governo Collor, sob intensa mobilização pública e em meio ao ambiente das avassaladoras denúncias que abalaram a credibilidade do governo e o conduzira ao *impeachment*.

Além dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais consignados na Declaração Universal e nos dois Pactos Internacionais referidos, diversas convenções internacionais alimentam o arcabouço normativo dos direitos humanos. As convenções internacionais são tratados multilaterais de direitos humanos de proteção especial, elaborados com a vocação normativa de promover a proteção não da pessoa humana de forma genérica, abstrata, como a Declaração Universal e os grandes pactos, mas de determinadas pessoas ou grupos de pessoas, sujeitos historicamente situados, concretos e em situação de especial vulnerabilidade.

Para exemplificar, destacam-se a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951; a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, de 1965; a Convenção Internacional sobre a Repressão e o Castigo ao Crime de Apartheid, de 1973; a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979; a Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, de 1984; a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989; a Convenção sobre a Proteção dos Direitos de todos os Trabalhadores Migratórios e de seus Familiares, de 1990; a Convenção sobre a Diversidade Biológica, de 1992; e a recente Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI são marcadas pelo reconhecimento da necessidade de proteção e promoção dos denominados “novos” direitos humanos, especialmente do reconhecimento do direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente satisfatório, do genoma humano, das novas biotecnologias e do ambiente virtual.

Esse percurso histórico dos direitos humanos é tradicionalmente resumido em etapas denominadas de *gerações* ou *dimensões*: a primeira geração ou dimensão é denominada de Direitos de Liberdade, marcada pelo reconhecimento dos direitos civis e políticos, no século XVIII, consagrada pelas declarações americana e francesa; a segunda geração/dimensão é denominada de Direitos de Igualdade, na qual os direitos sociais, econômicos e culturais foram consagrados especialmente nas constituições do México, da Alemanha e da Rússia, no começo do século XX; a terceira geração/dimensão é denominada de Direitos de Fraternidade, marcada pela proclamação da Carta das Nações Unidas e pela Declaração Universal dos Direitos

Humanos, as quais promoveram o processo de internacionalização dos direitos humanos; e, por fim, a geração/dimensão dos Direitos de Solidariedade em que se reconhece qualidade de direitos humanos aos direitos ambientais, ao desenvolvimento, às biotecnologias, dentre outros novos direitos humanos.

Essa historiografia até aqui apresentada do percurso da afirmação histórica dos direitos humanos, desenvolvida em perspectiva liberal burguesa, forjada a partir dos marcos referidos – Magna Carta, *Bill of Rights*, Declaração Americana, Declaração Francesa, Constituições do México, Alemanha e Rússia, Carta das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos e a emergência dos direitos ambientais nos anos 90 do século XX – como um *continuum* temporal, tão caro à tradição dos vencedores, é acusada de ser eurocêntrica e, em consequência, reducionista, colonialista, que recusa outras perspectivas e visões de mundo silenciadas. Castilho (2018, p. 37), por exemplo, questiona:

Nesse sentido, poderiam os direitos humanos existir além das ideias representadas e teorizadas a partir dessa história? E mais, poderiam representar valores e ideais diferenciados a partir de outras histórias, das histórias não contadas ou não reveladas pelo discurso tradicional da Modernidade [...] seguindo-se nessa linha evolutivo-cronológica?

A problematização desse percurso histórico colonializado, de narrativa eurocêntrica, considera a necessidade de se reconhecer outras tão importantes contribuições que, inobstante repudiadas e silenciadas, evidenciam que processos de construção histórica dos direitos humanos também evocam contextos latino-americanos, dentre outros.

Bragato (2011, p. 19), por exemplo, considera, diferentemente do que propugna o discurso tradicional, hegemônico e eurocêntrico dos direitos humanos, que confina as suas origens e o seu desenvolvimento nos destacados episódios político-burgueses da modernidade europeia, “[...] é possível afirmar que, antes disso, as suas bases teóricas já haviam se constituído como resultado da reivindicação indígena pelos seus bens e suas vidas, no exato momento da conquista da América”. Com efeito, colabora para problematizar a legitimidade do processo de colonização hispânica da América, em ocupar e dominar os povos americanos, Bartolomé de Las Casas (1992, p. 129, tradução livre) já denunciava, no século XVI:

Agora, em 1546, o Peru diariamente testemunha atos de barbárie que fazem tremer a espinha, algo nunca antes visto, nem no Novo Mundo ou em qualquer outro lugar da Terra, o resultado disso é que não apenas inteiras populações indígenas estão sendo dizimadas e os seus reinos abandonados, mas Deus decidiu dar a esses açougueiros apenas desertos (os representantes legais da Coroa se mostraram inefetivos contra eles), fazendo com que todos se voltem contra todos. [...]

No entendimento de Bragato (2011, p. 19), nada obstante as críticas a Bartolomé de Las Casas, por sua colaboração inicial com a missão colonizadora, decorrem de sua atuação em defesa dos colonizados, as primeiras linhas que fundamentaram, filosófica e juridicamente, as pretensões que hoje são conhecidas como direitos humanos. Para Dussel (2008), Las Casas engendra um direito de não aceitação e de recusa à violência invasora e inaugura uma perspectiva ontológica ético-política centrada na alteridade, abrindo espaço para a afirmação irrenunciável da dignidade do índio, isto é, do Outro. Las Casas constrói o primeiro antidiscurso filosófico crítico-moderno de confronto com as teorias de legitimação e justificação da expansão colonial europeia.

Carroza (2011, p. 522-523) também destaca o contexto de colonização da América Latina, como ambiente histórico em que se fomentaram processos de construção dos direitos humanos, antes e distante do cenário europeu tradicionalmente proclamado como nascente de tais direitos. Para o autor, houve um “[...] envolvimento significativo latino-americano no nascimento da Declaração Universal [...]”, e esse envolvimento deveu-se justamente em virtude da “[...] experiência do continente da conquista europeia [...]”, eis que, em razão do processo de colonização, a população indígena existente sofreu graves atentados aos direitos humanos. Acrescenta Carroza (2011, p. 522-523) que “[...] a ideia moderna de direitos humanos teve um período de gestação que durou milênios. Mas seria justo dizer que seu nascimento ocorreu no encontro entre a 'nova escolástica' espanhola do século XVI e o Novo Mundo [...]”.

No século XVI, Francisco de Vitória já desenvolvia aportes teóricos inovadores de importância jurídica internacional, assumindo inclusive o protagonismo na problematização do conceito de soberania em defesa dos direitos humanos, conforme noticia Boson (1994). Ao questionar, por exemplo, as doações das novas terras à Espanha e a Portugal feitas pelo Papa, sustentando que elas já tinham donos, Vitória (2006, p. 66 e 67) assim considerava:

Consta, no entanto, que por direito humano o imperador não é senhor do orbe, porque poderia sê-lo unicamente pela autoridade da lei, e essa lei não existe. Mesmo que existisse, seria ineficaz, uma vez que a lei supõe jurisdição. Ora, se antes da lei o imperador não tinha jurisdição sobre o mundo, a lei não poderia obrigar aos que não eram súditos. O imperador não teve tampouco o domínio por legítima sucessão, nem por concessão, nem por permuta ou compra, nem por guerra justa, nem por eleição ou qualquer outra via legal, como é evidente. Logo, o imperador nunca foi senhor do mundo. [...] Prova-se por isso porque nem mesmo os que atribuem ao imperador o domínio de propriedade, mas somente com domínio de jurisdição. Este direito, porém, não chega até o extremo de converter os territórios em propriedade pessoal, nem fazer doação dos povos ou terras ao seu capricho. De tudo o que foi dito, se depreende claramente que por este título os espanhóis não podem ocupar as províncias dos índios.

Pérez Luño (1995, p. 40) também destaca a importância dos teólogos e filósofos da Escola espanhola dos séculos XVI e XVII, tais como Francisco Suárez, que, antes de Hobbes, teria estruturado uma concepção de direito natural subjetivo a partir da distinção entre o direito enquanto norma e o direito enquanto poder moral. Ademais, destaca o processo de colonização da América como elemento histórico importante para a noção de sujeito moderno, a partir, especialmente, das reflexões de Francisco de Vitória e Bartolomé de Las Casas.

Reforça essa perspectiva o fato de a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem configurar-se, historicamente, um dos primeiros instrumentos internacionais que declara direitos humanos, eis que aprovada na IX Conferência Internacional Americana realizada em Bogotá, em abril de 1948, antecipando-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em dezembro daquele ano.

Por outro lado, não bastasse ignorar as experiências históricas antecedentes e os fundamentos epistemológicos em contextos latino-americanos, a conformação e a consagração de uma teoria eurocêntrica dos direitos humanos, disseminada avassaladoramente no campo acadêmico em geral e no âmbito jurídico de forma especial, promoveu um persistente silenciamento epistemológico, eis que forjada para assentar-se como única e engendrada na negação e no sacrifício de outras concepções de direitos.

Na tentativa de desconstruir esse discurso eurocêntrico hegemônico, Santos (2013, p. 44) aponta que os direitos humanos configurados como discurso de emancipação na afirmação europeia foram “[...]concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas [...]”, ou seja, confirmando-se como modelo a ser seguido e recusando qualquer outra perspectiva diferente.

A apresentação desse percurso do processo de afirmação histórica dos direitos humanos para além na narrativa hegemônica desenvolvida a partir do Norte global, tem a intenção de colaborar para uma compreensão dos diferenciados discursos epistemológicos sobre os direitos humanos, os quais colaboram fortemente para o desenvolvimento dos diferentes discursos sobre a Educação em Direitos Humanos. Com efeito, importa apresentar as diferentes concepções de direitos humanos configuradas a partir de diversificados discursos epistemológicos, dos quais não se pretende decidir aquele que demonstra o que os direitos humanos essencialmente são, mas o que um determinado discurso traduz acerca dos direitos humanos. Ou seja, como esses direitos são entendidos nas diferentes teorias, afinal, como explica Silva (2010, p. 17):

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.

Nessa perspectiva, uma maneira de se verificar as diferentes abordagens teóricas acerca dos direitos humanos é mediante o exame dos diversos conceitos empregados pelos variados discursos epistemológicos que disputam a hegemonia no campo da Educação em Direitos Humanos.

## 2.2 Discursos sobre os direitos humanos

O processo de construção das atuais abordagens conceituais sobre Educação em Direitos Humanos foi influenciado pelos diversos sentidos e significados da própria ideia de direitos humanos. Assim, considera-se importante a tentativa de se explicitar as concepções que se desenvolveram e se consolidaram sobre os direitos humanos, para se fazer as escolhas epistemológicas que nortearão a pesquisa.

Conceitos são ideias elaboradas, organizadas e desenvolvidas a respeito de um assunto e exigem análise, reflexão e síntese, como esclarecem Sátiro e Wuensch (1997, p. 11). Barros (2016, p. 26) anuncia:

O conceito pode ser entendido, de modo mais geral, como a bem delineada ideia que é evocada a partir de uma palavra ou expressão verbal que passa, desde então, a ser operacionalizada sistematicamente no interior de certo campo de saber ou de práticas específicas. [...]. Os conceitos que circulam nos diversos campos de saber sempre implicam discussões entre os seus praticantes, comportando escolhas derivadas de demandas específicas. Eles movimentam ou possibilitam perspectivas teóricas, e reaparecem com frequência nos trabalhos produzidos pelos pesquisadores e pensadores do campo passando a integrar certo repertório conceitual.

Geralmente, antes de se chegar a um *conceito* estruturado, forma-se um *preconceito*, ou seja, uma primeira compreensão, em geral, parcial, incompleta, fosca, de alguma coisa. Uma opinião formada sem reflexão. Talvez, por isso, muitos preconceitos têm um sentido negativo. O preconceito pode ser um ponto de partida que, se for bem desenvolvido, pode tornar-se um conceito, ou seja, um conhecimento mais amplo e estruturado, que traduz uma perspectiva teórica. O preconceito só se torna negativo quando se fica nele, sem desenvolvê-lo. Nesse caso, ele limita, impede de se ver as coisas de uma maneira mais desenvolvida, ampla, transparente. Assim, antes de se apresentar os conceitos de direitos humanos, importa problematizar alguns discursos que, *a priori*, demandam esforços de reflexão preliminar.

## O discurso *anti* direitos humanos

Um discurso com forte carga negativa disseminado desde os governos militares do período ditatorial, acerca dos direitos humanos, é a ideia que insiste em descrevê-los como instrumentos de “proteção de bandidos”, referindo-se aos esforços de movimentos de direitos humanos para a salvaguarda da vida e da integridade física dos opositores do regime, os presos políticos. Atualizado, esse discurso refere-se aos presos comuns, os “bandidos”, e vem quase sempre acompanhado das retóricas perguntas: “e os direitos humanos das vítimas?”, ou “por que esse pessoal dos direitos humanos não defende as vítimas desses bandidos?”.

Esse discurso alimenta dois problemas: primeiro, a tentativa de aprisionar ou reduzir os direitos humanos às questões meramente policiais e, segundo, em consequência, estigmatizar os defensores dos direitos humanos como “protetores de bandidos”. Nessa perspectiva, importa destacar que as questões policiais enfrentadas pelos direitos humanos constituem apenas pequena parte (situada no âmbito dos direitos civis) de seu amplo conteúdo. Lopes (1990, p. 14) esclarece que os casos de defesa dos direitos humanos de meados da década de 1970 para cá se referem a questões policiais apenas parcialmente. A sua imensa maioria esteve concentrada nas chamadas questões sociais (direito a terra e à moradia, direitos trabalhistas e previdenciários, direitos políticos, direitos à saúde, à educação, dentre outros).

Além disto, no decorrer da segunda metade da década de 1980, principalmente nos anos de 1985 a 1988, as organizações de defesa dos direitos humanos multiplicaram informações sobre a Constituição e a Constituinte, inclusive apresentando propostas de emendas ao projeto de Constituição por iniciativa popular. A tentativa de restringir os direitos humanos às questões policiais ignora o amplo conteúdo e alcance dos direitos humanos e decorre, em geral, de grupos de poder historicamente obstruidores do processo de afirmação histórica dos direitos humanos.

Quanto ao questionamento referente às vítimas, Lopes (1990, p. 13) também esclarece que os direitos humanos buscam defender a pessoa humana não de um indivíduo qualquer, isolado, atomizado, mas do exercício abusivo do poder, principalmente das instituições do poder político, econômico, social e cultural. Ainda, segundo o autor, a expressão “direitos humanos” refere-se aos conflitos entre as pessoas humanas e as organizações de poder: o Estado, o mercado, as organizações burocráticas, impessoais, havendo sempre uma situação de desequilíbrio estrutural de forças entre a vítima e o violador, sendo aquela permanente e estruturalmente subordinada a este. A relação de conflito “*bandido x polícia*” é configurada pela teoria geral dos direitos humanos como relação pessoa humana (acusado) x Estado

(polícia), não sendo permitido ao Estado (polícia) abusar do poder (prisões ilegais, torturas) contra as pessoas (mesmo consideradas “criminosas”).

Desse modo, tem-se configurada uma questão de direitos humanos quando evidenciada uma relação de poder geradora de desigualdade e discriminação, em que a parte hipossuficiente dessa relação é discriminada, subjugada, coagida, submetida, forçada abusivamente aos interesses e/ou vontades da outra parte, como nas relações de poder entre *mercado x consumidor, homem x mulher (relações de gênero), adulto x criança, branco x negro, rico x pobre, hetero x homo, sadio x doente, pessoa não deficiente x pessoa com deficiência, pessoa jovem x pessoa idosa* e até mesmo na relação *espécie humana x outras espécies*. Em todas essas relações de poder, os direitos humanos buscam a defesa da parte hipossuficiente, sendo, portanto, *direitos das vítimas*, das vítimas de abuso de poder. Cançado Trindade (2006, p. 21) enfatiza:

O Direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa dos interesses superiores, da realização da justiça. É o direito de proteção dos mais fracos e vulneráveis, cujos avanços em sua evolução histórica se têm devido em grande parte à mobilização da sociedade civil contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão. Neste domínio de proteção, as normas jurídicas são interpretadas e aplicadas tendo sempre presentes as necessidades prementes de proteção das supostas vítimas.

Os direitos humanos, portanto, não são neutros, mas tomam partido da pessoa humana concreta e buscam proteger, promover e zelar pela sua dignidade, eis que qualquer desrespeito à pessoa humana, independentemente de sua condição, significa amesquinhar, empobrecer e desrespeitar toda a condição humana, porquanto cada pessoa humana, em sua imagem, reflete toda a humanidade, considerando-se a perspectiva universalista desses direitos.

### **A polissemia dos discursos sobre direitos humanos**

Direitos humanos é um conceito polissêmico. Carbonari (2009, p. 141) ainda acrescenta:

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

Há uma multiplicidade de expressões usadas para designar os direitos humanos, tais como “direitos naturais”, “direitos individuais”, “direitos públicos subjetivos”, “liberdades fundamentais”, “liberdades públicas”, “direitos fundamentais do homem” e “direitos humanos fundamentais”.

Ao polemizar essa condição ambígua da natureza dos direitos humanos, Silva (1991) esclarece que não se aceita mais com tanta facilidade a ideia de que os direitos humanos sejam confundidos com os direitos naturais, provenientes da natureza das coisas, inerentes à natureza da pessoa humana; direitos inatos que cabem ao homem só pelo fato de ser homem, mas que são direitos positivos, históricos e culturais, que encontram seu fundamento e conteúdo nas relações sociais materiais em cada momento histórico.

Em manifestação de descrédito quanto a se conseguir elaborar um conceito preciso de direitos humanos e sobre as diversas tentativas de definição, Bobbio (1992, p. 17-32) afirma que a ideia de que os direitos humanos são direitos naturais, os que cabem ao homem enquanto homem é meramente tautológica, não servindo para traduzir seu significado e seu conteúdo. Acrescenta ainda que a enfática expressão “direitos do homem”, tomada nessa perspectiva, pode provocar equívocos, já que faz pensar na existência de direitos que pertencem a um homem abstrato, *essencial e eterno*, de cuja contemplação derivaríamos o conhecimento infalível dos seus direitos e deveres. Assevera ainda que os direitos humanos são produto da civilização humana, não da natureza; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e ampliação.

As expressões “direitos individuais” e “direitos públicos subjetivos” referem-se, em geral, à concepção individualista da pessoa humana, no Estado liberal, exprimindo a situação jurídica subjetiva do indivíduo em relação ao Estado, sendo geralmente empregada para denominar apenas uma parte dos direitos fundamentais, qual seja a dos direitos civis concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Por isso não parecem suficientes para traduzir a amplitude dos direitos humanos.

As expressões “liberdades fundamentais” e “liberdades públicas” igualmente carregam estreitas ligações com as concepções de tradição individualista dos direitos individuais e dos direitos públicos subjetivos. Referem-se, geralmente, apenas às liberdades individuais clássicas - direitos civis - e às denominadas liberdades políticas - os direitos políticos -, evidenciando-se limitantes e insuficientes para indicar o abrangente conteúdo dos direitos humanos, nos quais estão também contidos os direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais.

A expressão “direitos fundamentais do homem” já não é suficientemente indicativa para toda a espécie humana, ou seja, abrangente dos demais gêneros/sexos, e, seguindo-se a tendência dominante na ordem jurídica e social, é preferível utilizar-se a expressão “pessoa humana”, considerando-se, inclusive, a perspectiva não-binária.

A expressão “direitos humanos fundamentais”, ao coligir, num mesmo termo, “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, pode parecer redundante, reduplicativa, vez que ambas se referem aos mesmos objetos e conteúdo. Bonavides (1998, p. 16) entende que quem diz “direitos humanos” diz “direitos fundamentais”, e quem diz estes diz aqueles, sendo aceitável a utilização das duas expressões indistintamente, como sinônimas. Porém, afirma que razões de vantagem didática recomendam, para maior clareza e precisão, o uso das duas expressões com leve variação de percepção, sendo a fórmula “direitos humanos”, por suas raízes históricas, adotada para referir-se aos direitos da pessoa humana antes de sua constitucionalização ou positivação nos ordenamentos nacionais, enquanto “direitos fundamentais” designam os direitos humanos quando trasladados para estes espaços normativos.

A expressão “direitos fundamentais”, secamente, esvazia da concepção a importância das lutas que ocorreram para situar os direitos humanos em sua perspectiva concreta, histórica, social, política e econômica, no processo de transformação da sociedade. Além disso, a expressão “direitos humanos” contém, no seu interior, a ideia de reconhecimento e de proteção, que a expressão “direitos fundamentais” parece não traduzir, uma vez que expressam as inscrições legais do discurso normativo desses direitos.

Inobstante também aceite que “direitos humanos” e “direitos fundamentais” são expressões utilizadas, no mais das vezes, como sinônimas, Canotilho (2002, p. 369) considera que, segundo a origem e o significado, podem ter a seguinte distinção:

[...] direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista): direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacio-temporalmente. Os direitos humanos arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intemporal e universal: os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta.

Recusando a separação entre “direitos humanos” e “direitos fundamentais”, Barros (2003) contrapõe o entendimento de que sejam institutos jurídicos distintos, vez que essa dicotomia retira humanidade ao fundamental e fundamentalidade ao humano, de modo que,

nessa interação, todo o humano continua a ser fundamental, assim como todo fundamental continua a ser humano, sem separação, enfatiza.

A despeito dessa semelhança, Farias (2004) indica que ultimamente vem-se utilizando a expressão “direitos fundamentais” para referir-se à dimensão constitucional desses direitos, reservando-se a aplicação da expressão “direitos humanos” para aludir-se à dimensão internacional, ou seja, quando proclamados em declarações e demais tratados internacionais.

Tomando-se como ponto de partida as reflexões acima apresentadas e, confirmando-se a tradicional polissemia que caracterizam as tentativas de conceituação dos direitos humanos, apresentam-se, a seguir, múltiplos conceitos, construídos e desenvolvidos a partir de diferentes perspectivas teóricas. Andrade (1987, p. 11) assevera que foi numa perspectiva filosófica ou jusnaturalista que os direitos humanos foram primeiramente considerados, ou seja, traduzidos, em primeira dimensão, pelo direito natural, vistos, pois, como *direitos de todas as pessoas humanas, em todos os tempos e em todos os lugares*, sendo, portanto, absolutos, imutáveis, anespaciais e atemporais. Nessa maneira de ver, são paradigmas axiológicos, anteriores e superiores ao Estado e à própria sociedade. Para o autor, essa perspectiva não desapareceu, sendo a ela que, às vezes, se recorre ainda hoje, sempre que há deficiências ou dificuldades na aplicação das normas positivas referentes aos direitos humanos.

Herkenhoff (1994, p. 30), por exemplo, compartilhando a perspectiva jusnaturalista, considera que direitos humanos são “[...] aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente”. Aragão (2000, p. 105) também conceitua os direitos humanos como “os direitos em função da natureza humana, reconhecidos universalmente pelos quais indivíduos e humanidade, em geral, possam sobreviver e alcançar suas próprias realizações”. Na mesma linha, Benevides (1994, p. 28) entende que os direitos humanos “são aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso são considerados naturais ou acima e antes da lei [...]”.

Em uma segunda perspectiva, impulsionada pelos efeitos do pós-guerra (II Grande Guerra), os direitos humanos são concebidos como *direitos de todas as pessoas, em todos os lugares*, sendo declarados, pactuados e convencionados para serem promovidos e protegidos no âmbito da comunidade internacional, numa visão universalista ou internacionalista. A ONU, por exemplo, reconhece expressamente sua concepção universalista, confirmando que:

[...] O conceito de Direitos Humanos reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, origem social ou nacional ou

condição de nascimento ou riqueza. [...] Estão expressos em tratados, no direito internacional consuetudinário, conjuntos de princípios e outras modalidades do Direito.

Em uma terceira perspectiva, os direitos humanos são entendidos como *direitos das pessoas ou de certas categorias de pessoas, num determinado tempo e lugar*, mais precisamente em seus estados nacionais, como direitos positivos, constitucionalizados, tornando-se, assim, por meio da consagração constitucional, direitos fundamentais, caracterizando uma visão constitucionalista de tais direitos. Hoje, impulsionados por esse movimento constitucionalista, já não existem notícias de constituições que não apresentem disposições que destaquem os direitos fundamentais como direitos humanos constitucionalizados. Moraes (2002, p. 39), em perspectiva constitucionalista e preferindo a expressão “direitos humanos fundamentais”, considera que os direitos humanos:

[...] são o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana [...].

Evidenciam-se, portanto, diversas concepções de direitos humanos, ora de inspiração jusnaturalista, ou universalista, ora constitucionalista, e até mesmo conceitos híbridos, conjugando elementos de mais de uma perspectiva, na tentativa de elaboração conceitual mais completa. Perez Luño (1990, p. 48) se esforça para desenvolver um conceito de direitos humanos que considera as suas dimensões históricas, axiológicas e normativas e propõe como os direitos humanos devem ser entendidos:

[...] um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional.

Por outro lado, ao problematizar as concepções tradicionais de direitos humanos, sejam elas universalistas, jusnaturalistas ou constitucionalistas, Barreto (2013) entende que essas abordagens conceituais congregam perspectivas e limitações ao espaço e ao tempo entendidos a partir da epistemologia europeia e da concepção filosófica de história europeia. Portanto, configuram-se uma pequena parcela em um amplo campo de diversas outras possibilidades para o entendimento dos direitos humanos.

Ademais, as abordagens tradicionais concebem os direitos humanos como ideais prévios à ação social, como um “consenso ideal *a priori*”, conforme discute Herrera Flores (2009, p.81). Ou seja, os direitos humanos são concebidos como um produto dado de antemão,

antecipadamente, sem qualquer relação com as questões e os conflitos sociais, entendimento que mitiga a necessidades das ações políticas.

Esta concepção de direitos humanos, normatizados e artificialmente universalizados a partir da tradição europeia, caracteriza um processo de abstração e sacralização que exclui alternativas possíveis para a concretização de uma vida digna. Por outro lado, as concepções críticas, descoloniais, recusam as tentativas de generalização, uniformização e buscam desenvolver concepções a partir do outro concreto, não essencializado, mas situado em uma história.

Segundo Arendt (1979), os direitos são construção histórica, não são um *dado*, mas um *construído*. Dussel (1998) demarca inclusive os sujeitos dessa construção histórica dos direitos humanos, pois entende que esses direitos são construção a partir das próprias vítimas das violações, que podem construir novas relações éticas, políticas e econômicas na sociedade. Este autor, Dussel (1998), parte da crítica à expansão da modernidade europeia e da visão etnocêntrica que ela pressupõe e propõe uma reformulação da concepção de direitos humanos a partir dos contextos em que se vivencia a negação dos direitos, aos processos de insistente opressão e de hedionda exploração que subjugam e impedem as vítimas, pessoas e comunidades, de expressarem e vivenciarem suas próprias concepções de dignidade, e que resistem em se conformar à pretensão de representação de todo o existente a uma única voz.

Ainda segundo Dussel (1977), estas vítimas são o “outro”, o exterior à Totalidade, o “não-ser”, não sujeitos, que, nas periferias do sistema-mundo moderno colonial, enquanto alteridade na Totalidade, não são nada. Trata-se de desenvolver outros processos, outras concepções, não eurocênicas, mas para além dessas, em que a alteridade seja capaz de superar a subjugação e a recusa dos direitos aos grupos subalternizados.

Em perspectivas críticas e pós-críticas, sob a influência dos discursos pós-estruturalistas, das abordagens multiculturais, descolonialistas, de pensamento pós-abissal<sup>11</sup>, que confrontam as concepções eurocênicas, universalistas, jusnaturalistas e positivistas, concepções tradicionalmente hegemônicas dos direitos humanos, esses direitos devem ser entendidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, resultantes de processos de luta pela efetivação da dignidade material, que não se reduzem a uma única linha histórica e a uma única dimensão jurídico-formal.

---

<sup>11</sup> Para uma compreensão das abordagens multiculturais, descoloniais e pós-abissais dos direitos humanos veja-se Santos (2009) e Herrera Flores (2009).

Para Herrera Flores (2009), por exemplo, os direitos humanos não podem ser entendidos de forma abstrata, separadamente do contexto social, político e cultural ao qual estão vinculados e não podem ser reduzidos a uma mera adaptação das diversas fases do capitalismo liberal. Ao confrontar a concepção de direitos humanos desvinculada ao contexto social, o autor não se refere apenas ao contexto social ocidental, apenas se utiliza dessa construção para engendrar o discurso dos direitos humanos no âmbito das relações de poder que se estabelecem no conjunto das sociedades.

Nessa perspectiva, os direitos humanos são dotados de um potencial transgressor e devem ser compreendidos como instrumentos de resistência e de subversão à globalização capitalista, e se fundamentam na dignidade da pessoa humana. Segundo Herrera Flores (2009, p. 229) “[...] os direitos humanos são o conjunto de processos de luta pela dignidade humana. Dignidade que se baseia na luta contra o acesso desigual aos bens que veio imposta pelos processos de divisão capitalista do fazer”.

Santos (2003, p. 565), ao compartilhar essa concepção, considera que “[...] os direitos humanos são por vezes as únicas armas à disposição dos fracos e das vítimas de diferentes tipos de opressão e violência [...]”. Porém, referindo-se às concepções tradicionais, adverte que, “[...] na sua versão hegemônica, o regime dos direitos humanos é um instrumento de homogeneização e, por isto, tende a suprimir as culturas que não sejam dominantes na emergência da teoria moderna de direitos [...]”. Ainda no entendimento de Santos (2003, p. 441): “[...] creio que a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceitualização e a prática dos direitos humanos de um localismo globalizado, em um projeto cosmopolita [...]”, problematizando as abordagens universalistas dominantes e indicando uma abordagem intercultural que, nessa lógica, poderia levar, eventualmente, “[...] a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em rede de referências normativas capacitantes [...]”.

Essas concepções críticas transgridem o discurso normativo, o formalismo jurídico que permeia as concepções tradicionais e fomenta outras perspectivas conceituais para além das abordagens universalistas das declarações, desenvolvidas a partir do iluminismo e das perspectivas liberais eurocêntricas. Problematizam inclusive o conhecimento disseminado pela educação igualmente tradicional que normaliza o que considera válido epistemologicamente, de tal maneira a promover um avassalador epistemicídio, ao repudiar e silenciar outras experiências sociais e outras práticas locais de produção de conhecimento, a exemplo das epistemologias do sul, no dizer de Santos (2010).

As múltiplas e diversas citações expostas objetivam demonstrar a polissemia conceitual dos direitos humanos, expressando-se concepções que interagem, pelo menos, três dimensões: a dimensão sócio-histórica, a dimensão filosófica e a dimensão jurídica. Algumas propostas de conceito põem ênfase na dimensão sócio-histórica, traduzida na historicidade das lutas pelos direitos humanos. Em outras, destaca-se a dimensão jurídica de tais direitos, referindo-se à necessidade de positivação nos ordenamentos jurídicos, conferindo-lhes validade normativa. Verifica-se ainda que algumas concepções preferem destacar a dimensão filosófica dos direitos humanos, sublinhando os valores da liberdade, da igualdade, da fraternidade.

Nada obstante o pensamento eurocêntrico, que recusa os saberes que considera subalternos, a polissemia e a polifonia dos discursos sobre os direitos humanos consideram que sejam os direitos humanos quase sempre resultantes de processos de luta contra estruturas de opressão e de abusos de poder. Foi no contexto dos holocaustos, genocídios, extermínios, escravidão, totalitarismos e colonialismos que brotaram esses direitos, como a flor que nasce na lama. Considera-se que foi das lutas de resistência contra a barbárie que reagiram as tantas revoluções que inspiraram, instigaram e fomentaram os processos de construção dos direitos humanos, os quais agora são desejados como políticas públicas para se tornarem efetivos na vida cotidiana.

No Brasil, os processos de conquista formal dos direitos humanos também resultaram das lutas contra as múltiplas estruturas de opressão e de sistemáticos abusos de poder, tais como o colonialismo, a escravidão, as milícias dos coronéis, o patrimonialismo, as senzalas, as chibatas e os chicotes, as ditaduras repressivas, os exílios, os porões de tortura, a subjugação econômica. A partir daí, emergiram-se as revoltas dos indignados, os levantes dos inconformes, as insurreições, os Canudos e Palmares, as greves dos massacrados, as lutas dos “esfarrapados do mundo”, dos “condenados da terra”, dos “demitidos da vida”, dos “proibidos de ser”, conforme tantas vezes denunciou Freire (1975), enfim, os tantos movimentos de resistência em busca da dignidade dilacerada, forjando os direitos humanos.

Ao referir-se à polissemia e às diversidades de repertórios teóricos acerca das concepções de direitos humanos, Tosi (2014, p. 54) colabora para fomentar um olhar aberto, mas crítico:

Os Direitos humanos estão se constituindo sempre mais como um “campo teórico” (Bourdieu) ou “campo hermenêutico” (Gadamer), ou mesmo um “paradigma” (Kuhn) em sentido amplo, isto é, um conjunto de textos, interpretações, princípios, conceitos, linguagens, valores e questões suscitados pela reflexão coletiva, interdisciplinar, teórica e prática. [...] As definições de direitos humanos podem ser muitas [...] a existência de um pluralismo de

interpretações é indispensável e saudável tanto para o debate acadêmico quanto para a formação dos militantes e profissionais da área [...].

Ao somar-se às dimensões supramencionadas a dimensão educacional, colabora-se para a configuração da Educação em Direitos Humanos, um campo de disputa das diferentes e diversificadas abordagens conceituais sobre direitos humanos. Nessa perspectiva, a contextualização do processo de afirmação histórica dos direitos humanos e a apresentação das abordagens conceituais explicitadas sobre esses direitos, alinhadas às concepções tradicionais forjadas pela modernidade ocidental ou sintonizadas com as concepções mais críticas que consideram as histórias silenciadas e as culturas oprimidas, favorecem o reconhecimento da necessidade de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente no Brasil, intenção do próximo capítulo.

### **3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, UM ENCONTRO NECESSÁRIO**

Tecidas as considerações sobre o processo de afirmação histórica dos direitos humanos, bem como os diversificados discursos sobre suas concepções e abordagens epistemológicas, interessa, neste ponto da reflexão, desenvolver esforços no sentido de problematizar, considerando os aportes doutrinários já apresentados, os sentidos e significados da Educação em Direitos Humanos.

Neste capítulo busca-se promover reflexões que colaborem para analisar os discursos sobre o que se entende por Educação em Direitos Humanos. Quais as abordagens conceituais e as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Educação em Direitos Humanos, especialmente na América Latina e no Brasil. Parte-se de uma breve reflexão sobre o discurso desenvolvido para a afirmação normativa da Educação em Direitos Humanos (EDH). Em seguida, promove-se a problematização das concepções mais comumente desenvolvidas em torno da ideia da EDH. Ao final, indicam-se as concepções percebidas nos campos normativo e pedagógico, pelos quais se pretende analisar os documentos referenciais dos Cursos de Licenciatura da UFPI.

#### **3.1 A Educação em Direitos Humanos nos discursos normativos**

O encontro entre os direitos humanos e a educação constitui-se objetivo da comunidade internacional e tem como fundamento e como pressuposto antropológico-cultural, a dignidade da pessoa humana, entendida como valor cultural historicamente ressignificado e criado por cada sociedade, conforme Bomfim (2015). A comunidade internacional tem expressado cada vez mais o consenso de que a educação contribui decisivamente para a realização dos direitos humanos. Em muitos instrumentos normativos internacionais e nacionais, registram-se disposições relativas à necessidade de se desenvolver estratégias de promoção dos direitos humanos por meio da Educação, especialmente da Educação em Direitos Humanos (EDH).

A apropriação da EDH pelos discursos normativos em diversos níveis indica consensos mínimos de que os direitos humanos potencializam processos educacionais que fomentam a formação de sujeitos de direitos, favorecem o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos das decisões coletivas e promovem processos de mudanças estruturais democratizadoras, necessárias para a formação social, ética e política de uma consciência cidadã.

Os discursos normativos adiante apresentados, elaborados em diferentes contextos históricos e sociais, expressam diversificados entendimentos sobre os direitos humanos. Entretanto, coincidem em propugnar pelo desenvolvimento de estratégias de EDH e confirmam a necessidade de se promover esforços para que se consolide uma cultura de respeito aos direitos humanos, conforme a perspectiva normatizada. O tópico busca apresentar as principais disposições normativas nacionais e internacionais que fundamentam a necessidade de se desenvolver processos de promoção da Educação em Direitos Humanos nos mais diversos âmbitos sociais e culturais.

#### **a) A Educação em Direitos Humanos no discurso normativo internacional**

A Segunda Guerra Mundial foi o fato histórico impulsionador decisivo para o surgimento e a consolidação de um Sistema Global de promoção e proteção dos direitos humanos. Essa guerra havia deixado um legado de horror e de gravoso aniquilamento e aviltamento da dignidade humana. A comunidade internacional ansiava por respostas capazes de superar a doutrina racista da “pureza ariana” e suas conseqüentes ações genocidas e reconstruir os direitos humanos como paradigma que norteasse a reconstrução dos vínculos éticos suprimidos. O extermínio deliberado de milhões de pessoas encontra-se exposto no discurso de Hitler: “Se eu envio a fina flor do povo alemão para o inferno da guerra sem sentir piedade pelo derramamento do precioso sangue alemão, sem dúvida tenho o direito de suprimir milhões de seres de uma raça inferior que prolifera como piolhos”, conforme registra Rémond (1993, p. 130). Piovesan (2006, p. 117) complementa:

Nesse contexto, desenha-se o esforço de reconstrução dos direitos humanos, como paradigma e referencial ético a orientar a ordem internacional contemporânea. Se a Segunda Guerra significou a ruptura com os direitos humanos, o pós-guerra deveria significar sua reconstrução.

No discurso normativo considera-se um consenso a ideia de que os direitos humanos se constituíram expressão qualificada da dignidade humana com o advento da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e pelo processo de desenvolvimento de um Sistema Global de proteção dos direitos humanos, construído a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Nesse contexto de pós-guerra, a ONU iniciou um processo de desenvolvimento de um complexo de normas, procedimentos e instituições internacionais estruturados para promover o respeito aos direitos humanos em todos os países, buscando-se regular a proteção e a promoção da dignidade da pessoa humana, em perspectiva universalista.

É com o nascimento da ONU, pela Carta das Nações Unidas, que o processo de internacionalização dos direitos humanos é irreversivelmente desencadeado e esses direitos auferem *status* internacional. Afinal, é na ONU que se articulam consensos que se entendem como legitimadores de temas com crescente impacto sobre a vida cotidiana das pessoas, como as questões referentes aos direitos humanos, à proteção de grupos vulneráveis e à promoção do desenvolvimento econômico e social, como anuncia Amorim (2009, p. 13).

Não obstante tenha sido criada num contexto de Guerra Fria, a ONU, instituída com os objetivos de manter a paz, a cooperação entre as nações e o respeito aos direitos humanos, já indicava, indiretamente, a necessidade de se promover o encontro necessário entre a educação e os direitos humanos. Ao longo dos 111 artigos da Carta de 45, diversos dispositivos consignam a motivação da ONU em promover um processo de cooperação internacional em favor dos direitos humanos. Logo no preâmbulo, por exemplo, o texto “reafirma a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres”. E no seu Capítulo I, dedicado a expressar os propósitos e princípios da ONU, destaca-se que um dos propósitos das Nações Unidas é “[...] promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião”.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, os direitos humanos alcançam amplitude internacional. Redigida antes que as tensões da Guerra Fria se intensificassem e contaminassem as possibilidades de um consenso internacional acerca de seu conteúdo, a DUDH resultou de complexo e conflituoso processo legislativo na ONU e marcou o início do movimento moderno dos direitos humanos. Internamente, a DUDH estrutura-se de um preâmbulo e de 30 artigos. O preâmbulo anuncia os fundamentos, as razões e as intencionalidades da Declaração. No parágrafo final do preâmbulo, a Educação em Direitos Humanos é categoricamente explicitada como estratégia qualificada para que os direitos humanos declarados sejam promovidos, assegurados e vivenciados. A Declaração Universal proclama que “cada indivíduo e cada órgão da sociedade”, tendo sempre em mente a Declaração, se esforcem, através do *ensino e da educação*, por promover o respeito aos direitos humanos ali previstos. Afinal, como uma determinada concepção de direitos, normatizada, pode configurar-se como cânone universal sem disseminação pela educação?

Na DUDH, a lista de direitos organiza-se em duas categorias articuladas, indivisíveis e interdependentes, a saber, os direitos civis e políticos, anunciados a partir do artigo 2º até o 21; e os direitos sociais, econômicos e culturais, nos artigos 23 e seguintes. Em geral, esses últimos direitos devem ser demandados ao Estado, a quem a Declaração incumbe a obrigação

de assegurá-los positivamente. Dentre tais direitos, a Declaração proclama, em seu artigo 26, o reconhecimento da Educação como um dos direitos humanos, ao estabelecer:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A Declaração, de forma incomum para aquele contexto de sua redação, recomenda que a educação deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no ensino elementar. Destaca também a necessidade de generalização do ensino técnico e profissional e a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior. Assevera, portanto, que a educação é, em si mesma, um direito humano e, ao mesmo tempo, meio para se assegurar os demais direitos, concertando-se o desejado encontro entre a educação e os direitos humanos. Além disso, a Declaração anuncia o modelo de educação que considera necessário, naquele contexto, para viabilizar os objetivos mais amplos nas diversas sociedades, conforme destaca o segundo parágrafo do artigo 26:

[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. [...]

A Declaração, portanto, mais do que um ato normativo e político, configura-se em si mesma, um ato educativo! Entretanto, considerando que a Declaração de 1948 foi uma recomendação da ONU aos Estados – inicialmente sem força jurídica cogente e vinculante – a Comissão que a elaborou já havia previsto que, logo em seguida, a ONU deveria elaborar um amplo e substantivo pacto de direitos humanos – desta feita exigível dos Estados signatários -, seguido de instrumentos e mecanismos para sua aplicação.

Nessa perspectiva, após dezoito anos de debates, a ONU produziu não apenas um, mas dois pactos internacionais de direitos humanos, aprovados em 1966: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), sendo que esse último amplia e reforça o rol dos direitos econômicos, sociais e culturais inscritos na DUDH, especialmente quanto ao direito à educação. Mediante o PIDESC, os Estados ratificam o reconhecimento da educação como um direito humano; concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades

fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre.

Sem a efetivação do direito à educação, os demais direitos humanos estarão submetidos a limitações em sua satisfação. Limita-se, por exemplo, o direito ao trabalho em condições equitativas e satisfatórias; restringe-se o direito de participar no progresso científico e nos benefícios que dele resultem; faz-se difícil exercer a cidadania, fragiliza-se a democracia e a participação qualitativa da vida política e cultural; poda-se o saber reivindicar os direitos e, ainda mais grave, sequer saber da existência desses direitos. O direito à educação, portanto, é um direito humano que se projeta em relação a outros direitos humanos, desenhando-se essencial uma Educação em Direitos Humanos já nesses discursos normativos internacionais mais gerais.

Além disso, em diversas convenções internacionais a Educação em Direitos Humanos é igualmente considerada importante e necessária estratégia para o desenvolvimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos, especialmente de determinadas pessoas ou grupos de pessoas, sujeitos historicamente situados, concretos e em situação de especial vulnerabilidade. A Convenção sobre os Direitos da Criança, por exemplo, em seu artigo 29, dispõe:

[...] Os Estados reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança e todo o seu potencial; imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas [...].

Na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, em seu artigo 10, dispõe-se que os Estados devem adotar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres, especialmente assegurando-lhes as mesmas condições de orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional; acesso aos estudos e obtenção de diplomas nas instituições de ensino de todas as categorias, tanto em zonas rurais como urbanas; essa igualdade deverá ser assegurada na educação pré-escolar, geral, técnica e profissional, incluída a educação técnica superior, assim como todos os tipos de capacitação profissional.

Essa Convenção assegura acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade; a eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino; as mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudo; as mesmas oportunidades de acesso aos programas de educação supletiva, incluídos os

programas de alfabetização funcional e de adultos, com vistas a reduzir, com a maior brevidade possível, a diferença de conhecimentos existentes entre o homem e a mulher, bem como a redução da taxa de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para aquelas jovens e mulheres que tenham deixado os estudos prematuramente.

Na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, por sua vez, em seu artigo 7º, determina-se que os Estados devem promover medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo da educação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos.

Também no contexto interamericano, identificam-se diversos registros normativos que destacam indicativos da necessidade de desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos. A Convenção Americana de Direitos Humanos, por exemplo, destaca, em seu artigo 26, que os Estados devem adotar as providências, tanto no âmbito interno, como mediante cooperação internacional, especialmente econômica e técnica, com o objetivo de viabilizar progressivamente a plena efetividade dos direitos que decorrem das normas sobre educação, ciência e cultura.

Registra-se ainda a existência de dezenas de outras normas internacionais sobre os mais diversificados temas de direitos humanos que fazem referência direta à educação como sendo a maneira mais eficaz de se promover a implementação dos direitos humanos proclamados<sup>12</sup>, daí a importância e necessidade da Educação em Direitos Humanos.

A UNESCO, agência especializada da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura, considerando a necessidade de implementação da Educação em Direitos Humanos em âmbito global, desenvolveu, ao longo do século XX, diversas ações nesse sentido, dentre as quais destacam-se: a realização do Congresso Internacional sobre o Ensino de Direitos Humanos (Viena, 1978); o Congresso e a Recomendação sobre o Ensino, Documentação e Informação sobre Direitos Humanos (Malta, 1982); o Foro Internacional “Educação para a Democracia” (Túnis, 1992); o Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e a Democracia; a elaboração do Plano de Ação Mundial para a concretização dessa educação (Montreal, 1993); e a 44ª Reunião da Conferência Internacional de Educação (1994).

---

<sup>12</sup> Por exemplo, a Convenção para a Repressão do Tráfico de Pessoas e do Lenocínio; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; a Convenção sobre a Diversidade Biológica; a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções; a Declaração de Princípios sobre a Tolerância; a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento; a Convenção Internacional para a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Imigrantes e suas Famílias, dentre outras.

Em 1993, durante a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena, na Áustria, confirmou-se a necessidade de inclusão dos direitos humanos como um dos objetivos da educação. A Conferência sobre Direitos Humanos enfatizou a importância de se incorporar a questão dos direitos humanos nos programas educacionais e solicitou aos Estados que assim procedessem. Recomendou que os Estados incluíssem os direitos humanos como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino. Instou os Estados para que desenvolvessem programas e estratégias visando especificamente a ampliar ao máximo a Educação em Direitos Humanos e a divulgação de informações públicas nesta área.

Motivada pelo interesse da sociedade internacional nas iniciativas da UNESCO, a ONU anunciou que o decênio (1995 a 2004) seria designado à Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos. Durante o decênio estabelecido, diversos documentos relativos à temática foram elaborados e apresentados à Assembleia Geral da ONU, o que sensibilizou a ONU a publicar, em dezembro de 2004, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005) com o objetivo de prosseguir com a realização dos objetivos preconizados pela Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, além de apresentar recomendações e sugestões direcionadas a educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos nos sistemas educacionais formais e não formais, inclusive no ensino superior.

Em conformidade com esses instrumentos normativos, confirmou-se que a Educação deve promover processos que tenham como fundamento uma Educação em Direitos Humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano.

Para a UNESCO (2012, p. 19), a Educação em Direitos Humanos tem como objetivos, dentre outros, fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social.

Em 2011, a ONU (2011) aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. Essa Declaração afirma que a EDH fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como desenvolve suas atitudes e comportamentos,

empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos, bem como respeitar e defender os direitos dos outros. Da mesma forma, declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos.

O discurso normativo construído e disseminado pela comunidade internacional reconhece a Educação em Direitos Humanos como processo multidimensional necessário para o fomento de uma cultura de proteção e respeito aos direitos humanos. Além disso, a normativa internacional de proteção dos direitos humanos reverberou na construção dos discursos normativos produzidos pelos Estados nacionais, especialmente ao ratificarem os instrumentos jurídicos internacionais, acatando, em geral, seus termos e condições, assumindo, também como seu, as concepções de direitos humanos e de EDH.

### **b) A Educação em Direitos Humanos no discurso normativo nacional**

O Brasil é membro fundador da ONU e aprovou a Carta das Nações Unidas ainda em 1945, no final do primeiro governo Vargas. Na qualidade de membro da ONU desde sua instituição, participou do processo legislativo de internacionalização da proteção dos direitos humanos, conforme atesta Cançado Trindade (2000). O Embaixador Pedro Leão Velloso, em discurso na I Sessão da Assembleia Geral da ONU, em 26 de outubro de 1946, em Nova York, assinalou: “[...] o Brasil, em sua dupla qualidade de membro da comunidade de nações e de Estado integrante deste hemisfério, orgulha-se em ter contribuído para a criação da Carta das Nações Unidas”.

Não obstante, o período ditatorial no Estado Novo, em que a retórica diplomática tentasse mitigar a crença de que a internacionalização dos direitos humanos seria meramente programática e sem efeitos práticos, o processo de generalização da promoção e proteção internacional dos direitos humanos, incluindo-se a EDH, contou com a participação brasileira, desde a criação da ONU e da elaboração da Carta das Nações Unidas, conforme indica Carvalho Ramos (2013).

O Brasil estava representado, no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, na Assembleia Geral que proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, colaborou no processo de sua elaboração e votou pela sua aprovação. Cançado Trindade (2000, p. 30, grifo nosso) noticia, por exemplo, que:

No decorrer dos *travaux préparatoires* da Declaração Universal (setembro-dezembro de 1948), o representante do Brasil (Austregésilo de Athayde) defendeu, na III Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas (3ª sessão), a adoção de garantias, de modo a assegurar a eficácia dos direitos consagrados; singularizou, ademais, a importância do **direito à educação**.

O discurso de Austregésilo de Athayde, naquela histórica votação, sinalizou, de certa forma e ainda que apenas retoricamente, o compromisso do Brasil com a promoção dos direitos humanos. Registrem-se, por exemplo, alguns excertos:

A Delegação do Brasil quer exprimir aqui, nesta Assembleia Plenária das Nações Unidas, a satisfação do seu governo ante a obra realizada pela Terceira Comissão, na Terceira Assembleia Geral, redigindo e aprovando a Declaração Universal dos Direitos do Homem. [...] O Brasil sente-se feliz em haver trazido um pouco de seu idealismo a essa obra comum das Nações Unidas, convencido de que a Declaração Universal dos Direitos do Homem abrirá à Humanidade uma nova era de liberdade e justiça.

O Brasil também participou, desde o começo, do longo processo de construção legislativa do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela ONU, em 1966, embora somente tenha ratificado sua adesão ao referido Pacto em 1992, em razão dos sucessivos governos militares aos quais não interessava um comprometimento internacional de implementar e de não violar direitos humanos. Ademais, o Brasil também participou dos processos de elaboração das várias convenções internacionais de direitos humanos, como atesta Cançado Trindade (2000).

Deve-se igualmente destacar que o Brasil também colaborou nos processos de construção normativa dos denominados “novos” direitos humanos, especialmente do reconhecimento do direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente como direitos humanos. Cançado Trindade (2000, p. 98) também registra:

No decorrer da década de oitenta participou o Brasil dos debates sobre os “novos” direitos, conducentes ao reconhecimento da nova e ampla dimensão dessa temática no plano internacional. Com efeito, ao ingressar como membro eleito na Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas em 1977, a atitude do Brasil, como indicado, era defensiva. Gradualmente, ao participar das inúmeras votações de projetos da referida Comissão, e considerar suas relatorias (temáticas e por países), passou a assumir atitude mais positiva, chegando a exercer a presidência de seus trabalhos já em 1981.

O Brasil, em pleno regime militar, passou a buscar uma cadeira na Comissão de Direitos Humanos da ONU, o que se concretizou logo em 1977, mantendo-se, desde então, por mais de 20 anos com assento na referida Comissão. Todavia, a presença brasileira na Comissão referida não sugere, necessariamente, o interesse do Brasil em promover uma ativa política externa multilateral no campo dos direitos humanos. Tal política se mantinha regida pela não ingerência nos assuntos internos e externos de outros Estados e ao apego à concepção de soberania absoluta, traduzindo o tipo de política externa mais conveniente à conjuntura interna brasileira. Entretanto, apesar de uma postura defensiva e isolacionista nos anos 70 e 80,

consequência do ciclo ditatorial por que passou o país, o Brasil chegou, inclusive, a exercer a presidência dos trabalhos da Comissão de Direitos Humanos da ONU em 1981, conforme assevera Cançado Trindade (2000).

Ao ratificar todos os tratados internacionais de direitos humanos destacados e, conseqüentemente, contrair as obrigações específicas relativas a cada um dos direitos protegidos, obrigou-se também o Brasil a ajustar seu ordenamento jurídico interno ao arcabouço normativo internacional ratificado, ou seja, compatibilizar e sintonizar as normas de direito interno às normas de direito internacional. Nesta perspectiva, o Brasil, além de participar da construção do discurso normativo internacional sobre os direitos humanos em geral e sobre a EDH de modo especial, promoveu o reordenamento em sua normativa interna, buscando harmonizá-la com as disposições internacionais, principalmente após o processo de redemocratização, sendo o marco jurídico de destaque a Constituição Federal de 1988. Nessa, diversos dispositivos promovem efetiva constitucionalização dos direitos humanos consignados nos tratados internacionais.

Para exemplificar, destaca-se, desde logo, em seu artigo 1º, a consagração inédita e inovadora da cidadania e da dignidade humana como fundamentos da República Federativa do Brasil. O artigo 3º assevera que, entre seus objetivos fundamentais, o Brasil deve “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ao longo do texto constitucional, encontra-se disposto um amplo catálogo de direitos e garantias fundamentais de diversas dimensões (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais), alguns com redação que reproduz quase literalmente dispositivo de normas internacionais de direitos humanos.

A palavra *educação* encontra-se consignada quase 60 (sessenta) vezes ao longo do texto constitucional. A educação é reconhecida como direito social fundamental (artigo 6º), destacada como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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 (artigo 205), devendo ser regida, dentre outros, pelos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, conforme expressa o artigo 206, II e III, da Constituição Federal.

Proclamada nesses termos, parece, *a priori*, configurar-se como mera norma programática, a qual se recusa a possibilidade de aplicação ou execução imediata, posto que consubstanciaria apenas uma diretriz para atuação futura dos órgãos estatais ou mera expectativa imaginária de direito que aos cidadãos também se recusa a possibilidade de reivindicação. Todavia, configura um marco constitucional, um típico direito social fundamental que requer aplicabilidade imediata e demanda do Estado a obrigação de fornecer acesso a todas as pessoas, especialmente àquelas que não podem custear a educação particular.

A fundamentalidade do direito à educação implica em maior possibilidade de seus titulares demandarem este direito perante o Estado. A universalidade, por sua vez, implica em que o exercício do direito à educação por todas as pessoas deve ser prestado sem qualquer forma de discriminação. Entretanto, conforme adverte Duarte (2007), nada obstante a universalidade anunciada, a qualidade de direito social conferida indica o vínculo do direito à educação com a necessidade de confrontar as desigualdades sociais, priorizando-se as categorias em situação de exclusão social, econômica e política.

O reconhecimento da educação como direito social fundamental, portanto dever estatal, mediante participação sociofamiliar e sob a regência da máxima finalidade ética do ato educacional, vincula-se também à concepção de realização do conteúdo mínimo existencial dos direitos sociais, econômicos e culturais. Segundo Treisch citada por Leivas (2006, p. 135):

O mínimo existencial é a parte do consumo corrente de cada ser humano, seja criança ou adulto, que é necessário para a conservação de uma vida humana digna, o que compreende a necessidade de vida física, como a alimentação, vestuário, moradia, assistência à saúde etc. (mínimo existencial físico) e a necessidade espiritual-cultural, como educação, sociabilidade, etc.

Isso implica em que a implementação do direito à educação, em razão de sua essencialidade, não exonera o Estado nem mesmo em tempos de crises, eis que deve ser objetivo permanente do Estado, o qual está subordinado à obrigação de progressividade e à proibição de regressividade na efetivação desse direito, apesar da Constituição Federal de 1988 ter conferido um caráter dirigente às ações estatais. Nessa perspectiva, configuram-se imperativas as disposições normativas que, diante de qualquer pessoa em situação de exclusão educacional, deve haver a mobilização do Estado e da sociedade, no sentido de assegurar-lhe tal prestação fundamental, sob pena de menoscabo à condição humana digna.

Para organizar e regulamentar a estrutura da educação brasileira estabelecida pela Constituição Federal de 1988, reconstruiu-se<sup>13</sup> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora reconheça que 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, a LDB disciplina apenas a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

A LDB define as finalidades, os princípios, os direitos e deveres referentes à educação nacional, a organização dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Trata também dos profissionais de educação e do financiamento da política educacional. Quanto à finalidade, a LDB, em seu artigo 2º (BRASIL, 1996), repete as disposições constitucionais, quais sejam, “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”. Em seu artigo 3º, explicita os princípios que orientam como o ensino deve ser ministrado, dentre os quais, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público e a consideração com a diversidade étnico-racial, princípios que encontram inspiração nos discursos normativos internacionais sobre direitos humanos. Sobre a Educação em Direitos Humanos (EDH) especialmente, a LDB dispõe que os conteúdos sobre direitos humanos devem ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Ainda no plano jurídico-normativo, enquanto mecanismos que viabilizam a institucionalidade protetiva e processos potencializadores dos direitos humanos, apontam-se, dentre outros, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Acessibilidade (2000); a Lei sobre a Língua Brasileira de Sinais (2002); o Estatuto da Pessoa Idosa (2003); as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2004); a Lei Maria da Penha (2006); e a Lei 11.525/2012 que determina a inclusão de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.

---

<sup>13</sup> A primeira LDBN foi criada em 1961. Foi reformulada em 1971 e 1996. A versão de 1996 ainda está em vigor (lei nº 9.394/1996) e já recebeu diversas alterações ao longo dos anos. A mais recente modificação foi em 2019.

Outrossim, a principal referência que expressa os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003/2006, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). O Comitê Nacional foi composto por representantes governamentais e não governamentais e por especialistas na área da educação em direitos humanos.

Para orientar suas atividades e a construção do próprio Plano Nacional, o Comitê Nacional, além de se apoiar nos discursos normativos internacionais e nacionais até então desenvolvidos, assumiu duas perspectivas teóricas: a de Bobbio (1992) para quem a democracia não se configura sem os direitos humanos e esses não sobrevivem sem a democracia; e a de Adorno (2003) para quem a democracia efetiva demanda sujeitos emancipados, conforme testemunha Viola (2010), que foi membro do Comitê Nacional naquele período. Isso evidencia que o discurso normativo não é neutro, impessoal, mas baseado em um conjunto de concepções e visões de mundo derivados das posições sociais e políticas de pessoas, grupos e instituições que buscam sustentar e legitimar suas ideologias e seus interesses.

Uma primeira versão do Plano Nacional foi elaborada ainda em 2003 e serviu de ponto de partida para um participativo processo que recolheu milhares de críticas e contribuições advindas de centenas de encontros municipais, estaduais e regionais da maioria dos Estados brasileiros. Incluíram-se, também, as universidades estaduais, federais e da iniciativa privada, ocorridos ao longo dos anos de 2004 e 2005.

Em 2006, sob a responsabilidade do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO, as contribuições recebidas dos encontros estaduais de educação em direitos humanos foram consolidadas e debatidas em seminário nacional organizado no Rio de Janeiro. Em seguida, uma versão preliminar do PNEDH foi apresentada ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro, em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido à consulta pública via *internet* e, posteriormente, revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva, anunciada em 2006.

O PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no

âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas; estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos (BRASIL, 2006, p. 26).

Para atingir os objetivos propostos, o Plano estabelece sete linhas gerais de ação, as quais, no sentido de aperfeiçoar o discurso normativo sobre o tema, devem consolidar o aperfeiçoamento da legislação aplicável à educação em direitos humanos; propor diretrizes normativas para a educação em direitos humanos; apresentar aos órgãos de fomento à pesquisa e pós-graduação proposta de reconhecimento dos direitos humanos como área de conhecimento interdisciplinar; estimular a realização de estudos e pesquisas para subsidiar a educação em direitos humanos; fomentar a produção de publicações sobre educação em direitos humanos; inserir o tema dos direitos humanos como conteúdo curricular na formação de agentes sociais públicos e privados; promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos (PNEDH, 2006, p. 27 a 30).

Além disso, o Plano Nacional define as concepções e os princípios que devem nortear cada nível de educação, indicando as ações programáticas que devem ser executadas. Para a Educação Básica, por exemplo, o Plano indica seis princípios norteadores e vinte e sete ações programáticas, dentre as quais, promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação. Para o Ensino Superior são indicados oito princípios e vinte e uma ações programáticas, dentre as quais, estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 32 a 41). O PNEDH, nessa perspectiva, expressa o compromisso oficial do Brasil de elaborar políticas públicas educacionais para a configuração de uma cultura de direitos humanos em conformidade aos discursos normativos internacionais e nacionais.

Resultado das ações programáticas do PNEDH, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes conceituam a Educação em Direitos Humanos como “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (art.

4º). Asseveram que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão (art. 6º) (BRASIL, 2012).

Ainda segundo as Diretrizes, 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, além de estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

No decorrer desse longo processo histórico, como demonstrado, desde o advento das Nações Unidas, o Brasil manteve-se geralmente presente, de forma colaborativa e propositiva, em favor da estruturação normativa da proteção dos direitos humanos. Igualmente confirma-se que o Brasil, principalmente a partir de 1992, estabeleceu importante e necessária sintonia de sua legislação interna com as normas internacionais de proteção e promoção dos direitos humanos que ajudou a construir, incorporando a proteção de tais direitos em suas agendas interna e externa.

Analisando-se as diversificadas fontes normativas internacionais e nacionais acerca da EDH, confirma-se que as concepções assumidas pelos organismos governamentais e pelas organizações internacionais, incluindo-se a ONU e a UNESCO, adotam, em geral, os discursos normativos acerca da EDH. Flowers (2004, p. 106-10) explica que isso decorre, em parte, da formação preponderantemente jurídica dos redatores dos documentos normativos. Além disso, os discursos normativos governamentais destacam os Estados, mediante seus governos, como os principais responsáveis pela adequada promoção da EDH, o que implica, segundo Flowers (2004, p. 109): a) no controle da forma como o ensino, a educação e a publicação dos materiais são conduzidos; b) no modo como deve ocorrer a interpretação dos “direitos e liberdades”; c) a manipulação do resultado dessa educação para seus próprios fins.

Declarações, convenções, constituições, leis, diretrizes, planos, resoluções, alimentam o discurso normativo e colaboram, de certa forma, para a consolidação da ideia de que a educação deve assumir os direitos humanos também como um de seus objetivos, mas, esse arsenal normativo não deve ser considerado como um fim em si mesmo. O discurso normativo é exposto neste ponto da pesquisa com a intenção de se explicitar o papel fundamental da Educação em Direitos Humanos para a consolidação de uma cultura de direitos humanos como

objetivo da comunidade internacional e do Estado brasileiro, considerando os contextos de contradições quanto a efetividade desses direitos.

Todavia, deve-se considerar que o discurso normativo se constitui de um conjunto de textos e sujeitos de diferentes e diversificadas matizes ideológicas, sociais, culturais e políticas que reivindicam a legitimidade para produzi-lo. Assim, o discurso normativo pretende-se dominante, referencial, estabilizador e cristalizador de concepções, por isso avocado pelo Estado.

Segundo Foucault (1996), um discurso dominante tem o poder de determinar o que é aceito ou não numa sociedade, independentemente da qualidade do que ele legitima. O discurso dominante não está comprometido com uma verdade absoluta e universal. Pelo contrário, é ele que produz a verdade que legitima um campo de enunciados e marginaliza outros. Para Foucault, haverá sempre um desnível entre os discursos: um discurso constringendo os demais a se restringirem à verdade que ele estabelece. O discurso normativo, portanto, tem características autoritárias na medida em que tenta conter a polissemia e funciona como regulador de condutas, embora seja também passível de interpretações pela própria sociedade que o legitima e o reconhece.

Nessa perspectiva, o desafio de assegurar o desenvolvimento de processos que favoreçam a inclusão da Educação em Direitos Humanos nos contextos educacionais em geral, e especialmente nos Cursos de Licenciatura, exige que sejam promovidas reflexões que problematizem as concepções mais comumente desenvolvidas em torno da ideia da EDH, para além dos discursos normativos. É o que se pretende no tópico seguinte.

### **3.2 A Educação em Direitos Humanos nos discursos pedagógicos**

Conforme já explicitado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, convoca cada pessoa e cada órgão da sociedade, incluindo-se a escola e os professores, para que se esforcem, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades. Também já se expôs que, para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a ONU anunciou a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. Em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo de “[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias da educação em direitos humanos e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação, desde o nível internacional até o nível das comunidades (UNESCO, 2012, p. 22).

As primeiras atividades consideradas como Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil e no restante da América Latina foram desenvolvidas a partir da década de 1980, seja pela ação de educadores populares, seja pela ação de militantes dos movimentos de direitos humanos. Candau (2007, p. 401), por exemplo, afirma:

No entanto, a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de Direitos Humanos, sem deixarem de se dedicar à denúncia das violações realizadas e promoverem ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seus horizontes de preocupações e seus espaços sociais básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no nível pessoal e coletivo. A partir deste momento, adquirem especial relevância as atividades de promoção e educação em Direitos Humanos.

As experiências iniciais decorreram, em grande parte, da luta pela construção da democracia durante os processos ditatoriais repressivos na América Latina e foram promovidas em âmbito de educação não formal, característica da educação popular, conforme afirma Candau (2007).

No período dos governos militares, entre as décadas de 1960 e 1980, foi sendo forjado um ambiente no qual os direitos humanos, então insurgentes, resistissem à opressão e fossem, aos poucos, sendo incorporados ao discurso democrático, inclusive no âmbito institucional universitário (a exemplo dos núcleos de estudos da paz e da violência iniciados na UNB (1986), USP (1987) e da UFPB, que instituiu sua Comissão de Direitos Humanos em 1989), que passaram a desenvolver pesquisa, extensão e formação em direitos humanos, conforme registram Tosi e Zenaide (2014).

Mediante o processo de reconstrução das bases democráticas, especialmente a partir da metade da década de 1980, em decorrência do desenvolvimento dos movimentos sociais organizados no contexto das lutas pela democracia e no horizonte de uma nova constituição, promoveu-se o fomento e a ampliação das vivências de EDH, inicialmente de natureza não formal, mediante cursos, seminários, palestras, oficinas, realizados por organizações não governamentais, tais como o Gabinete de Assessoria às Organizações Populares (GAJOP) de Pernambuco; a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo e o Centro Heleno Fragoso, no Paraná, por exemplo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, institucionalizam-se as primeiras demandas de direitos humanos no âmbito do Estado, no início da década de 1990. Registra-se, nesse período, a criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o I Programa Nacional de Direitos Humanos e os primeiros Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos Humanos.

A partir de então, anunciaram-se iniciativas diversas destinadas a promover um processo de incorporação da EDH nos sistemas de ensino. Em 1993, o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos; em 1994, a Década da Educação em Direitos Humanos da ONU; em 1996, a UNESCO lançou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, foi criada a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, realizou-se o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e o Brasil lançou o Plano Nacional de Direitos Humanos; em 2001, realizou-se a Conferência Regional sobre Educação em Direitos Humanos na América Latina; em 2003, o Governo brasileiro instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; em 2006, realizou-se o I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos e o Brasil lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; em 2011, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos; e, em 2012, o Ministério da Educação brasileiro estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Esse novo cenário demanda discussões sobre as concepções, os sentidos e os objetivos que a EDH intenciona.

Atualmente, na segunda década do século XXI, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma expressão polissêmica, polifônica, polêmica, marcada por diversificados recortes epistemológicos. Sacavino (2009, p. 240), por exemplo, destaca:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos.

A abordagem histórico-crítica, de natureza contra hegemônica em relação às concepções tradicionais que valorizam o enfoque instrucional da EDH, configura-se mais coerente com a vocação da educação em direitos humanos, que, inspirada na educação popular, da qual nasce herdeira, propõe “construir um projeto histórico, uma vontade mobilizadora definida por uma opção orientada à mudança estrutural e ao compromisso com os setores populares [...]”, conforme indica Sime (1994, p. 402).

Ainda no final de 1999, um balanço da EDH na América Latina, realizado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) da Costa Rica, indicou os horizontes de sentido da EDH, confirmando-se a necessidade de se reforçar três dimensões: promover processos de formação de sujeitos de direitos; favorecer o empoderamento de atores sociais historicamente excluídos das decisões coletivas; e promover processos de mudanças estruturais

democratizadoras, tais como “educar para o nunca mais”, ou seja, construir-se um direito à memória e à verdade que desconstrua a cultura do silêncio e da impunidade, segundo registra Candau (2007, p. 405).

Candau (2007, p. 403-404) também adverte sobre a polissemia da expressão “Educação em Direitos Humanos” ao assinalar:

É importante não deixar que a expressão Direitos Humanos seja substituída por outras mais ambíguas ou que restrinjam a Educação em Direitos Humanos a uma educação em valores, inibindo seu caráter político. Por outro lado, hoje a educação em Direitos Humanos admite muitas leituras e esta expressão foi se “alargando” tanto que o seu sentido passou a englobar desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, meio ambiente, etc., até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta, de tal modo que pode correr o risco de englobar tantas dimensões que perca especificidade e uma visão mais articulada e confluyente, terminando por se reduzir a um grande ‘chapéu’ sob o qual podem ser colocadas coisas muito variadas, com os diversos enfoques.

Na perspectiva das orientações da autora, a EDH não deve permitir que seja mitigada sua natureza política, nem convertida em diretriz abstrata, ou esvaziada de sentido próprio, como processo sistemático que busca articular o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; as práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos com a formação social, ética e política de uma consciência cidadã, mediante o desenvolvimento de metodologias participativas.

As concepções mais tradicionais de EDH conformam-se com o entendimento de transmissão de conhecimentos sobre os direitos humanos, indiferente à necessidade de formação integral das pessoas. Trata-se apenas de ensinar o que são e quais são esses direitos, seus fundamentos e os documentos nacionais e internacionais que expressam seu reconhecimento. Atribuem à EDH o papel de difusora de informações, geralmente de âmbito normativo, em perspectiva restritiva, mais tecnicista e utilitarista. É importante a difusão de conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los. Outras vertentes, igualmente tradicionais, enfatizam a EDH como educação em valores (liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, paz, tolerância, dentre outros), abstendo-se ou mitigando-se sua natureza política, concorrendo para a tradicional perspectiva principiológica desses direitos, conforme registram diversos discursos normativos internacionais.

Concepções mais críticas enfatizam a dimensão sócio-histórica da EDH, destacando-se a necessidade de vincular seu caráter pedagógico ao combate às desigualdades sociais e à proteção de grupos considerados vulneráveis. Nessas concepções, Justiça social,

empoderamento, emancipação, conscientização, democratização, por exemplo, são termos usualmente constitutivos de conceitos de EDH e que evidenciam seu potencial transformacional. Magendzo (2014, p. 146, 147), nesse sentido, assevera:

[...] la educación em derechos humanos reivindicó su compromiso com la justicia social desde sus inicios em el trabajo com los movimientos sociales y la educación popular. [...] Em efecto, la educación em derechos humanos, de una u outra manera, há tenido siempre como propósito e idea forza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedade y la emancipación, como asimismo, há sido cometido empoderar y darle status a los grupos sociales y culturales que historicamente han sido excluidos, postergados y discriminados.

A abordagem conceitual além de aproximar a EDH da pedagogia crítica, considera aquela como uma das expressões mais concretas e tangíveis desta. Ambas, a EDH e a pedagogia crítica estão interessadas em observar as estruturas de poder dentro e fora do sistema educativo. Uma pedagogia crítica demanda métodos de ensino em que o estudante tenha mais controle sobre sua aprendizagem. Da mesma maneira, a EDH não pode funcionar em um ambiente educativo de restrições, imposições verticais, subordinantes, rígidas e autoritárias, sem diálogo. Tanto a pedagogia crítica quanto a EDH se orientam a empoderar as pessoas a serem sujeitos de direitos. Ambas implicam uma metodologia experiencial e ativa, na qual as pessoas problematizem suas realidades e enfrentem seus problemas pessoais e sociais, analisando contradições, tensões e dilemas que estão implícitos no conhecimento e na experiência diária, conforme assinala Magendzo (2003).

Essa concepção é igualmente compartilhada com Viola (2014), o qual considera que a EDH está fundamentada em três pressupostos: formar e reforçar a emancipação e a autonomia dos educandos; enfatizar a diversidade histórica e cultural e a alteridade, bem como reconhecer, como direitos, a igualdade de oportunidades e a cidadania participativa. Desde essa perspectiva, reforça-se o sentido político da EDH. A abordagem histórico-crítica, de natureza contra-hegemônica, sob a influência da pedagogia crítica, considera-se mais coerente com a vocação original da educação em direitos humanos, marcada com o *dna* da educação popular forjada durante os anos do ciclo ditatorial.

Nessa visão, não parece que a pedagogia tradicional, dogmática, dominante, seja capaz de possibilitar as demandas da Educação em Direitos Humanos, a qual, para prosperar, requer saberes, metodologias, linguagens outras que confrontam as concepções tradicionais. Para Larrosa (2017, p. 11):

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e a escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).

O discurso pedagógico dogmático, dominante, é ávido pelo controle da aprendizagem, portanto, é seletivo, modelador, “programa” e tutela a aprendizagem e os sujeitos da educação. A Educação em Direitos Humanos, por sua vez, demanda uma pedagogia libertadora, que promova a autonomia dos sujeitos para que sejam protagonistas insubordinados e que recusa qualquer processo de subjugação, inclusive no processo de ensino-aprendizagem. A EDH configura-se um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, portanto. Recusa-se a ser doutrinadora, domesticadora, amordaçadora, castrante, conforme enfatiza Bittar (2004). A perspectiva tradicional, dominante da educação é unívoca, homogeneizante, enquanto a Educação em Direitos Humanos privilegia a “multivocidade”, a “plurisignificatividades”, conforme assinala Larrosa (2017, p. 163).

Carbonari (2009, p. 149), na tentativa de indicar pistas para uma pedagogia sintonizada com a EDH, explicita que deve ser uma pedagogia que seja capaz de conjugar:

a) aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências; b) aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como congraçamento; c) capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco; d) postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para sua superação – não somente punitiva; e) disposição à corresponsabilidade solidária na garantia das condições de promoção da vida de/para todos.

Essas concepções mais críticas influenciaram as concepções de EDH em âmbito institucional e até mesmo o discurso normativo mais atualizado. No PNDH, por exemplo, a Educação em Direitos Humanos configura-se como processo que busca articular o conhecimento historicamente construído sobre os direitos humanos; a afirmação de valores e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos; formação social, ética e política de uma consciência cidadã; desenvolvimento de metodologias participativas; estímulo a práticas individuais e coletivas que favoreçam a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2007).

A EDH busca promover processos educativos que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os direitos humanos, com a intencionalidade de gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumirem atitudes de luta e de transformação, intensificando a aproximação entre o discurso e a prática dos direitos humanos no cotidiano. Dessa maneira, a Educação em Direitos Humanos será capaz de gerar impactos significativos tanto sobre as lógicas culturais de pensamento e ação das pessoas quanto sobre os padrões de funcionamento das instituições do Estado. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos deve assumir-se como um processo contextualizado, com posicionamento ético e político, sistemático e multidimensional que oriente a formação de sujeitos de direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão.

A EDH também resiste às concepções culturais e científicas eurocêntricas como saberes totalizantes e que recusam reconhecimento da existência de outros saberes, ou melhor, de uma “ecologia de saberes”, populares, camponeses, leigos, indígenas, quilombolas, dentre outros tantos, também como conhecimentos válidos, conforme assevera Santos (2007, p.6), para quem a EDH propõe o rompimento com o paradigma que divide, de forma abissal, conhecimentos supostamente inválidos por não estarem em sintonia com “[...] padrões científicos de verdade ou aos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia”(SANTOS, 2010, p. 33). A EDH, nessa visão, promove o reconhecimento do diferente excluído, o não “igual em direitos”, a quem se deve ensinar os “valores universais” – eurocêntricos – uniformizantes, padronizados, para serem civilizados, mas, a quem se reconheça a condição de sujeitos de si mesmo, de seus direitos e saberes, construtores de sua própria visão de mundo e de dignidade.

Nada obstante “Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos” sejam consideradas expressões polissêmicas, ambas traduzem a busca pela configuração de sentido à dignidade da pessoa humana. A Educação em Direitos Humanos não é apenas expressão formal dos discursos normativos, tampouco um adendo pedagógico, uma tarefa, uma atividade subsidiária, mas configura-se, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte substantiva do direito à educação e, também, configurando-se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro.

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes asseveram que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais

(PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (IES); dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão. Ainda segundo as Diretrizes, 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, articulando-se os discursos normativos com os discursos pedagógicos. Entender como as Diretrizes concebem a EDH e como dispõem que ela seja implementada nos Cursos de Licenciatura é, portanto, o passo seguinte.

#### **4 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS APLICÁVEIS ÀS LICENCIATURAS**

Explicitadas as principais abordagens conceituais e as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Direitos Humanos e sobre Educação em Direitos Humanos e promovidas as tentativas de problematização das concepções mais comumente desenvolvidas em torno da ideia da EDH, especialmente as concepções percebidas nos discursos normativo e pedagógico, objetiva-se, neste ponto do referencial teórico, analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no esforço de entender como essas Diretrizes concebem a EDH e como dispõem que ela seja implementada nos Cursos de Licenciatura.

No Brasil, o processo de institucionalização da EDH como política pública tem como fundamentos normativo e político a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O texto constitucional explicita a educação como direito social fundamental (artigo 6º), reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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 (artigo 205), devendo ser regida, dentre outros, pelos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (artigo 206, II e III).

Considera-se importante e necessário enfatizar que a Constituição deve ser entendida para além de um discurso normativo qualificado, institucionalizado pelo Estado de maneira imperativa, cogente, mas também como expressão da autorrepresentação cultural de um povo, instrumento que traduz os principais legados culturais e os princípios que norteiam a maneira de organização da sociedade. Nesse sentido, ao reconhecer a dignidade humana como um de seus fundamentos e explicitar a natureza da educação como direito social fundamental, a Constituição anuncia mais que a natureza mandamental, mas igualmente a natureza cultural de suas disposições. Acerca dessa concepção da Constituição como expressão cultural, Haberle (1998, p. 46) assim considera:

La Constitución constituye el poder y lo limita. No es sólo un texto jurídico, sino también un contexto cultural. Comentarios, textos, instituciones y procedimientos simplemente jurídicos no llegan a abarcala. La Constitución no es sólo un orden jurídico para juristas, que éstos debieren interpretar de acuerdo com las viejas y nuevas normativas sino también como guía para no juristas: para ciudadanos y grupos. No es la Constitución sólo un texto jurídico o un entramado de reglas normativas sino también expresión de una situación cultural dinámica, medio de la autorepresentación cultural de um Pueblo, espejo de su legado cultural y fundamento de suas esperanzas.

Para regulamentar as formas e modos de implementação do conteúdo constitucional, no âmbito educacional, a própria Constituição demanda a elaboração de leis complementares ou ordinárias. No Brasil, o campo educacional é geralmente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual incumbe a União estabelecer normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação e aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assegura também que, no exercício de sua autonomia, as universidades têm a atribuição de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes e que os conteúdos sobre direitos humanos deverão ser incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Somente em 2003, a Educação em Direitos Humanos é configurada como objeto de uma política nacional mediante a edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). Lançado em 2006, o PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à educação em direitos humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, confirmou a necessidade de se promover esforços para a implementação da EDH como política pública nos sistemas de ensino. E os principais atos normativos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), tais como as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio assumem os direitos humanos como um de seus princípios orientadores.

Em 2012, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, e as diretrizes estabelecem as orientações gerais que parametrizam a efetivação da EDH nos processos educacionais. Ferreira e Zenaide (2010), referindo-se ao ambiente histórico e às expectativas de construção das DNEDH, afirmam que o processo de elaboração das Diretrizes tornou-se, naquele contexto, uma das metas prioritárias da política educacional brasileira, considerando-se que os egressos da educação superior,

especialmente das licenciaturas, que atuarão na educação básica, devem estar capacitados nos aspectos conceituais e metodológicos, e também conscientes do seu papel na promoção de uma cultura de direitos humanos.

A construção das Diretrizes decorreu de um processo desenvolvido pelo Ministério da Educação, em parceria com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), compartilhado com a sociedade civil. Monteiro *et al.* (2014, p.170) noticia que:

Para dar andamento ao processo de elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, em 2011, o Conselho Nacional de Educação – CNE, sob a presidência de Antônio Carlos Caruso Ronca instituiu uma Comissão Interinstitucional composta por representantes da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDHPR); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); da Secretaria de Educação Superior (SESU); da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), com o objetivo de elaborar um documento preliminar para ser discutido com a sociedade. Nesta direção, o CNE realizou uma audiência pública para promover o debate sobre “As Diretrizes Nacionais em Educação em Direitos Humanos”. Nessa audiência foi debatida a versão apresentada pela Câmara Bicameral, contando com o apoio do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Após amplo debate, aprovadas as Diretrizes (BRASIL, 2012), essas determinam que a Educação em Direitos Humanos deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão (art. 6º). Ainda segundo as Diretrizes, a EDH deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação.

Quais as concepções de direitos humanos e de EDH assumidas pelas Diretrizes? A quem se atribui efetivar a EDH nas Licenciaturas? Quais princípios fundamentam as Diretrizes? Esses princípios estão em sintonia com as concepções assumidas? Quais intencionalidades são explicitadas? Como a EDH deve ser inserida nos Cursos de Licenciatura? Entender as concepções, os princípios, os objetivos e as estratégias estabelecidas nas Diretrizes configura-se fundamental para a investigação que se propõe acerca da inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Licenciatura da UFPI. A elaboração desse entendimento é a pretensão deste capítulo.

#### 4.1 As concepções e as intenções de direitos humanos e de EDH nas DNEDH

No campo educacional, diretrizes significam linhas gerais normativas, reguladoras, que regem a atuação das instâncias educacionais em determinada temática, conforme explica Cury (2009, p. 232):

O termo diretriz significa caminhos propostos para uma finalidade e contrariamente à imposição vertical de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os Conselhos de Educação dos Estados e dos Municípios deverão orientar os projetos pedagógicos. A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Desta interlocução, espera-se o traçado de diferentes modos de caminhar para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais [...].

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) reconhecem os direitos humanos, no artigo 2º, parágrafo 1º (BRASIL, 2012, p.1) como “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana”.

Constata-se que as Diretrizes assumiram uma concepção mais tradicional de direitos humanos, enfatizando-se a dimensão jurídica de tais direitos, recorrendo-se ao discurso normativo e à classificação positivada e geracional, fundamentada na dignidade humana. Utilizando-se da linguagem universalista, mais aproximada dos conceitos considerados nos documentos internacionais mais gerais, sinalizando-se uma sintonia com a linguagem do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Entretanto, não parece, *a priori*, uma recusa às concepções mais críticas, conforme se pode inferir do parecer que fundamentou e orientou a elaboração das Diretrizes, no qual se registra elementos de concepções para além de tradicionais:

Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. [...] os Direitos Humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (BRASIL, 2012, p. 1-3).

Talvez, a escolha por uma concepção mais tradicional no texto das Diretrizes seja em decorrência da própria natureza jurídica do documento, não implicando, necessariamente, em negação às concepções mais críticas registradas no parecer referenciado. Ao referir-se apenas à igualdade como valor necessário, abstendo-se de explicitar outros valores clássicos tão comumente destacados nessa maneira de conceber os direitos humanos, tais como a liberdade, a fraternidade, a solidariedade, a justiça social e à paz, por exemplo, as Diretrizes pretendem evidenciar que esses direitos devem ser exercidos sob o signo da igualdade, portanto, sem qualquer discriminação. Ademais, a concepção assumida confirma a dignidade humana como seu fundamento axiológico.

Sobre a concepção de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes a consideram como “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” e tem como objetivo central “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário”. Essa concepção e essa intenção reproduzem literalmente o entendimento expresso no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) publicado em 2006, aproximando-se dos discursos pedagógicos mais críticos.<sup>14</sup>

*Processo sistemático e multidimensional*: como *processo*, implica movimento, dinamicidade, fazimento, metodologia, laboração e colaboração, não se configura como produto, pronto, acabado. *Sistemático e multidimensional* qualificam o processo. *Sistemático* porque não eventual, não mero acontecimento, mas de natureza permanente, continuada, construção perseverante. *Multidimensional* porque não se restringe à dimensão normativa, formal, mas articula-se às seguintes dimensões, conforme artigo 4º das DNEDH:

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

---

<sup>14</sup> A análise dos discursos pedagógicos tradicionais, críticos e pós-críticos desenvolve no capítulo 3.

As múltiplas dimensões - de âmbito histórico, jurídico, axiológico, sociológico, cultural, educacional e político -, articuladas entre si, refletem a complexidade das demandas da EDH. Completando o conceito de EDH, as Diretrizes consideram: *orientadora da formação integral dos sujeitos de direitos*. Sobre esse aspecto, destaca-se o comentário de Carbonari (2010, p. 41):

Isto significa, em primeiro lugar, que sujeitos de direitos não estão prontos e disponíveis; antes, estão em formação, em construção, o que reforça a noção de processo. Em segundo lugar, falar de sujeitos de direitos é reconhecer a presença do ser humano como ser cuja dignidade é construção *na e pela* interação com outros sujeitos. Aqui também a noção de multidimensionalidade resulta reforçada, visto que sujeitos não são unidades fechadas; são, antes, relação e, por isso, multidimensionais. São individualidade, particularidade, universalidade. São *com* os outros, nunca *antes, depois, sobre* ou *sob* os outros!

Não se trata, portanto, do sujeito de direitos no sentido meramente formal, passivo, abstrato, portador de direitos e deveres vinculado à cidadania nacional tradicional. Trata-se da formação de sujeitos ativos e não apenas reativos, críticos, reflexivos, transformacionais, participativos, dialogais, éticos, politicamente engajados para lutar pela efetivação de seus próprios direitos e os da coletividade. O Parecer CNE/CP n. 8/2012 explicita esta intencionalidade:

A Educação em Direitos Humanos tem por escopo principal uma formação ética, crítica e política. A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos se tornam possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Nessa perspectiva, a concepção de EDH e seu objetivo indicados pelas Diretrizes refletem as concepções mais críticas, nos termos já mencionadas, recusando-se a se conformar com a dimensão meramente conteudista, transmissora do conhecimento já acumulado pela humanidade, descontextualizada; mas, antes, problematizadora das estruturas de poder – social, político, econômico, cultural, educacional – e que não pode “perder nunca de vista que sua

preocupação fundamental é o sofrimento humano”, conforme assevera Kincheloe (2008, p. 40). Sofrimento esse que decorre das cotidianas violações de direitos humanos.

## 4.2 Os princípios da EDH assumidos pelas DNEDH

Princípio é o mandamento nuclear de um sistema, seu alicerce, sua base fundante da qual se irradiam o espírito e o sentido que serve de critério para sua compreensão e inteligência. Ilumina e norteia a lógica de um sistema normativo, conferindo-lhe harmonia e unidade, conforme ensina Melo (2009). Segundo o artigo 3º das DNEDH (BRASIL, 2012), a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos seguintes princípios: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e globalidade; g) sustentabilidade socioambiental.

### a) O princípio da dignidade humana

O princípio da dignidade da pessoa humana encontra-se no epicentro da ordem jurídica brasileira. Está expressamente previsto desde o artigo 1º, da Constituição Federal de 1988. Implica na centralidade da pessoa humana nos contextos normativo, social, cultural, político e econômico do Estado brasileiro, que tem a obrigação de promover as condições necessárias para uma vida digna. Esse princípio adquiriu um caráter universalista desde que a DUDH, em seu preâmbulo, indicou o reconhecimento da *dignidade* como inerente a todas as pessoas e, no artigo 1º, proclamou que todas as pessoas nascem livres e iguais em *dignidade* e direitos.

Considerada como uma expressão vaga, indeterminada, ambígua, a dignidade humana é reconhecidamente ofendida quando uma pessoa passa fome, vive na rua em situação de pobreza extrema, sem moradia, sem trabalho, quando sofre violências, quando é oprimida, subjugada, coisificada, quando é excluída do acesso à educação, à saúde e dos demais mínimos existenciais. No campo filosófico, destaca-se a acepção kantiana de dignidade:

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 2004, p. 77).

A pessoa humana não tem um preço, tem dignidade, o que pressupõe a autonomia vital da pessoa, a sua autodeterminação relativamente ao Estado e às demais pessoas. Barroso (2010, p. 4) partindo do entendimento de que a dignidade da pessoa humana, na sua acepção

contemporânea, tem origem religiosa, no cristianismo, o homem feito à imagem e semelhança de Deus, apresenta a seguinte síntese do processo de afirmação histórica da dignidade humana:

A dignidade da pessoa humana, na sua acepção contemporânea, tem origem religiosa, bíblica: o homem feito à imagem e semelhança de Deus. Com o Iluminismo e a centralidade do homem, ela migra para a filosofia, tendo por fundamento a razão, a capacidade de valoração moral e autodeterminação do indivíduo. Ao longo do século XX, ela se torna um objetivo político, um fim a ser buscado pelo Estado e pela sociedade. Após a 2ª. Guerra Mundial, a ideia de dignidade da pessoa humana migra paulatinamente para o mundo jurídico, em razão de dois movimentos. O primeiro foi o surgimento de uma cultura pós-positivista, que reaproximou o Direito da filosofia moral e da filosofia política, atenuando a separação radical imposta pelo positivismo normativista. O segundo consistiu na inclusão da dignidade da pessoa humana em diferentes documentos internacionais e Constituições de Estados democráticos.

A síntese de Barroso evidencia que, atualmente, a dignidade humana configura-se um dos principais consensos axiológicos. Considerada valor-fonte que integraliza e conforma os mais destacados sistemas jurídicos ocidentais, encontra-se presente inevitavelmente nos principais discursos normativos internacionais e nacionais. A centralidade desse princípio traduz um dos fundamentos dos direitos humanos e se configura marca representativa e distintiva da pessoa humana, conforme indica Sarlet (2007, p. 383):

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

No discurso normativo constitucional brasileiro, a dignidade da pessoa humana é considerada como referência constitucional unificadora de todos os direitos fundamentais, incluindo-se a educação, a qual deve ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, da Constituição Federal), conforme assevera Silva (2013).

As DNEDH confirmam a dignidade humana como princípio da EDH, eis que “uma Constituição que parte da dignidade humana e da sua proteção deve preocupar-se com que essa dignidade seja vista como um objetivo pedagógico e educativo”, consoante o entendimento de Häberle (2009). O Parecer CNE/CP n. 08/2012 (BRASIL, 2012), que fundamenta as DNEDH, considera os direitos humanos decorrentes da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana, a qual se encontra relacionada a uma concepção de

existência humana fundada em direitos.

Entretanto, essas concepções de dignidade humana afirmam-se em paradigmas universalizantes, típicos do pensamento hegemônico europeu, que recusa a necessidade de reconhecimento de outras concepções de dignidade humana, não traduzidas necessariamente pelos mesmos valores considerados como absolutos. Nessa perspectiva, Santos (2001), ao referir-se à caracterização dos direitos humanos como projeto cosmopolita, considera como premissa a necessidade de compreensão de que existem diversas concepções de dignidade humana e de que todas as concepções são incompletas, o que implica em optar-se por aquela que traduz, com maior intensidade, benefícios maiores e mais largos, sendo, portanto, um princípio em que se deve levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e aos grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

As DNEDH afirmam conceber a EDH como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a transformação da sociedade (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a dignidade humana, além de categoria religiosa, filosófica, política e jurídica, também é reconhecida como um princípio pedagógico e educativo.

#### **b) princípio da igualdade de direitos**

A pretensão de igualdade natural das pessoas decorre da filosofia racionalista e individualista dos séculos XVII e XVIII, consagrada em todas as Declarações de Direitos que se seguiram às Revoluções Liberais, configurando-se em axioma jurídico-político na modernidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 1º, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, no artigo 26, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no artigo 2º e a Constituição Federal brasileira, no artigo 5º, já expressam, como princípio fundamental, a igualdade de direitos, sem distinção de qualquer natureza. Trata-se de assegurar a todas as pessoas, indistintamente, independentemente de raça, cor, sexo, classe social, situação econômica, orientação sexual, convicções políticas e religiosas, igual tratamento perante a lei, prescrevendo a exclusão de qualquer discriminação arbitrária.

Nessa abordagem abstrata e formal do discurso normativo, a igualdade de direitos permanece estagnada, pois não traduz as demandas da realidade concreta, a realidade das diferenças e das diversidades. O princípio da igualdade de direitos deve ultrapassar o mero

reconhecimento formal da exigência de não discriminação, mas também, e principalmente, possibilitar a efetivação de igualdade material ou substancial, especialmente aplicável às pessoas em situação de vulnerabilidade e de exclusão, as quais empreenderam esforços de perseverantes processos de lutas contra a desigualdade, a discriminação e a exclusão dos direitos. Nessa visão, Miranda (1993, p. 204) considera a conquista da igualdade de direitos:

[...] fruto quer da difusão das ideias, quer das lutas pela igualdade travadas por aqueles que se encontravam em situações de marginalização, opressão e exploração", [...] que, embora a superação destas ou daquelas desigualdades nunca seja definitiva e, por vezes, até venha acompanhada do aparecimento de novas desigualdades, o ideal de uma sociedade alicerçada na igualdade (ou na justiça) é um dos ideais permanentes da vida humana e um elemento crítico de transformação não só dos sistemas jurídicos, mas também das estruturas sociais e políticas.

Ao explicitar a igualdade de direitos como princípio pedagógico e educativo, as DNEHD repudiam todas as formas de discriminação negativa também no campo educativo, ao tempo em que buscam explicitar a necessidade de se desenvolver processos educativos e pedagógicos à luz da igualdade de direitos que se configure como igualdade material, vinculada à justiça social e ao reconhecimento das identidades. A EDH repudia a reprodução das retóricas formalistas, uniformizantes, mas problematiza as concepções que ignoram as diferenças e desafia a sociedade a promover experiências e vivências cotidianas que superem as desigualdades concretas.

### **c) O princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**

O princípio da igualdade de direitos encontra-se articulado ao reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, uma vez que esse “[...] se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”, explicita o Parecer CNE/CP n. 08/2012 (BRASIL, 2012, p. 08). A EDH deve educar para a inclusão, o diálogo, a alteridade, o respeito às diferenças e à convivência das diversidades, devendo ser considerada nos processos educacionais.

Por outro lado, a EDH deve problematizar e desnaturalizar as diversas formas de exclusão e discriminação, buscando superar posturas passivas e indiferentes diante das desigualdades, pois “o silêncio, a atenuação, a ocultação edulcorada da exclusão faz com que esta se torne mais poderosa, mais intensa, menos dramática e, portanto, mais efetiva”, conforme assevera Gentili (2003, p. 42).

As diversidades, como construções históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais das diferenças, configuram-se no ambiente das relações de poder e demandam discussões sobre os contextos em que estão relacionadas. Deve-se igualmente destacar que as questões sobre igualdade, desigualdade, diversidades, diferenças e seus entrelaçamentos, demandam reflexões para além do campo educacional, conforme propõe Gomes (2012, p. 689):

Trata-se de uma inflexão em nível nacional e internacional provocada por vários fatores, tais como: os questionamentos à globalização capitalista, a construção de uma rede internacional contra hegemônica, os conflitos étnicos e religiosos na América Latina, Europa e Ásia, a formação e o fortalecimento das redes sociais e das novas mídias com foco na emancipação social, as lutas nacionais e transnacionais pelo direito a terra e ao território. Esses fatores se tornam mais incisivos quanto mais se intensificam, nacional e internacionalmente, fenômenos como: neocolonialismo, racismo, xenofobia, sexismo, homofobia e violência religiosa.

Para a articulação das complexas imbricações que são demandadas pelas questões expostas, a Educação em Direitos Humanos deve dialogar com os diferentes grupos e movimentos sociais, os de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, feministas, LGBT, povos do campo, pessoas com deficiência, povos e comunidades tradicionais, entre outros), os quais colaboram para a promoção de um olhar afirmativo da diversidade nos diferentes contextos. São os sujeitos de direitos considerados minoritários, inferiorizados, submetidos a perversos processos de exclusão que postulam que a educação considere, em todos os seus níveis, etapas e modalidades, a relação entre desigualdades e diversidade. No dizer de Santos (2006, p. 316): “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Portanto, as questões referentes às diferenças e às diversidades devem integrar e nortear a agenda permanente da EDH.

#### **d) O princípio da laicidade do Estado**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 18, estabelece que toda pessoa tem direito à liberdade de religião. Direito esse que inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular (ONU, 2019, p. 11).

Essa disposição encontra-se em sintonia com os princípios da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, confirmando-se, igualmente, as exigências de não discriminação. No Brasil, o reconhecimento da liberdade religiosa foi expressamente indicado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020), em seu

artigo 5º, VI, ao estabelecer: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” .

Entretanto, a liberdade religiosa não é, por si mesma, suficiente para atender plenamente as demandas sobre o princípio da laicidade do Estado. Por sua vez, também não são suficientes as questões sobre a presença de símbolos religiosos em prédios públicos estatais, a criação de feriados religiosos e eventual custeio de despesas com eventos de natureza religiosa.

A laicidade que se exige do Estado também não admite confusão entre Estado e religião, em que os dogmas e doutrinas religiosas conformam as políticas estatais e as diretrizes políticas da nação (Estado teocrático); não adota uma religião oficial (Estado confessional), nem rejeita que seus cidadãos vivenciem suas crenças, ou repudia, como diretriz, qualquer crença teísta (Estado ateu). O Estado laico deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa no país, sem praticar qualquer forma de proselitismo, conforme estabelece a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 19, inciso I (BRASIL, 2020):

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público[...].

Não bastassem as vedações constitucionais acima, que consagram a laicidade do Estado brasileiro, importa destacar que dela decorre também o impedimento de se empregar fundamentações religiosas para embasar discriminações jurídicas, sociais ou políticas, bem como conformar políticas públicas a partir de doutrinas religiosas utilizadas como paradigmas para esse fim. No estado laico, a educação por ele promovida não pode ser diferente. No entanto, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 210, §1º, que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Por sua vez, a Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 33 (BRASIL, 96), estabelece que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Demandado a proceder interpretação conforme a Constituição dessa disposição da LDB, o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2017, confirmou sua constitucionalidade e ratificou que a interpretação de tal disposição normativa deve ser realizada no sentido de proteger as pessoas e as diversas confissões religiosas de quaisquer intervenções ou mandamentos estatais e de assegurar a laicidade do Estado, prevendo total liberdade de atuação estatal em relação aos dogmas e princípios religiosos.

Concertou-se que o binômio Laicidade do Estado/Consagração da Liberdade religiosa está presente na medida em que o texto constitucional assegura a voluntariedade da matrícula para o ensino religioso, consagrando, inclusive, o dever do Estado de absoluto respeito aos agnósticos e ateus, e implicitamente impede que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina; bem como proíbe o favorecimento ou hierarquização de interpretações bíblicas e religiosas de um ou mais grupos em detrimento dos demais (STF, 2017, p. 3-4). O STF considerou que a oferta de ensino religioso facultativo, sem abusos de proselitismo, não afronta o princípio da laicidade do Estado. Todavia, importa destacar que o ensino religioso não pode ser ofertado como alternativa artificial à Educação em Direitos Humanos.

#### **e) O princípio da democracia na educação**

Parece consenso que não há um modelo único e puro de democracia, mas diferentes e diversas configurações e perspectivas. Desde seu berço mais conhecido, a Grécia Antiga, a democracia percorreu um longo caminho, difluindo-se em várias bifurcações e encruzilhadas. Ou seja, a democracia, antes via única, foi se transfigurando em diferentes e diversas modalidades que se cruzam.

O modelo mais tradicional de democracia refere-se à democracia denominada *representativa*, pela qual um amplo grupo de pessoas – os eleitores (em nome do povo), escolhem (geralmente por votação) uma pessoa ou um grupo menor de pessoas para lhes representar, ou seja, para “exercer o poder em nome do povo”. No Brasil, por exemplo, as Constituições Federais anteriores a 1988, estabeleceram, expressamente, uma República de

regime representativo, consagrando a fórmula jurídico-política de que “todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”.

Entretanto, diversas são as críticas ao modelo de democracia representativa. As mais comuns referem-se à ideia de que esse formato de democracia, meramente eleitoral, consolidou uma reprovável separação entre representados e representantes, em que aqueles são consultados apenas a cada período eleitoral, enquanto estes, após eleitos, exercem o poder sem o devido controle, até a próxima eleição, afastando a política da vida social cotidiana, como se existisse uma categoria especial de pessoas dotadas da capacidade específica de governar, conforme problematiza Castoriadis (1983, p. 274). Nessa perspectiva, esse modelo representativo eleitoral de democracia promove, como generalizável, a configuração de um “elitismo democrático” justificável e o confinamento da cidadania ao processo eleitoral, conforme Avritzer (2000) e Luchmann (2007).

Ademais, o “jogo de acerto” entre os grupos de poder e as corporações minam e manipulam o voto “livre” ao sabor de seus interesses, caracterizando os eleitores como “consumidores de políticos”, eis que eleições e campanhas eleitorais são movimentos sofisticados de *marketing* eleitoral, no qual a vontade coletiva é “formada” pelos marqueteiros profissionais, assinala Carbonari (2008).

Outro modelo de democracia é a *participativa*, a qual busca o desenvolvimento de mecanismos de controle social da administração pública, não se reduzindo o jogo democrático apenas ao processo eleitoral, mas, sobretudo, ampliando o cenário da democracia para o campo da sociedade civil, conferindo aos eleitores/representados a capacidade política de participar do exercício do poder público, como sujeitos ativos. Nessa nova perspectiva, o processo eleitoral credencia e legitima o eleitor para uma atuação que se estende além da data da eleição, possibilitando que a cidadania, antes meramente eleitoral, seja reconfigurada como cidadania participativa para além do processo eleitoral.

No Brasil, nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020, grifo nosso) deu nova redação ao dispositivo do modelo representativo. Em vez de repetir que “todo o poder emana do povo e em seu nome será exercido”, estabelece, agora, logo no artigo 1º, parágrafo único, que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou *diretamente*, nos termos desta Constituição”. O termo *diretamente* incluso na redação, de forma alternativa ao exercício do poder exclusivamente pela representação eleita, indica a abertura de espaços para o controle social republicano dos agentes públicos. Além disso, o artigo 204, II, também da Constituição Federal de 1988, dispõe que as ações governamentais devem ser organizadas com a “participação da população, por meio de organizações representativas, na

formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”, possibilitando, pois, a constituição de espaços de participação da sociedade civil no sentido de promover-se o controle da ação pública.

Assim, o modelo participativo de democracia promete uma maior valorização do/a cidadão/ã como titular do poder, a quem compete, mais do que votar e eleger representantes, participar diretamente da administração pública, como sujeito político autônomo, ator e não meramente reator ou espectador do jogo democrático, apesar das dificuldades de participação direta pela acentuada ausência de condições de acesso às informações necessárias e pelas exigências burocráticas e tecnicistas que dificultam o controle social e a participação propositiva de boa qualidade. A crítica é a redução da participação a uma atuação meramente propositiva ou consultiva, porém sem poder decisório.

Diante das limitações e fragilidades desse modelo participativo, de vertente meramente consultiva ou propositiva, embora considerado um avanço em face do modelo meramente representativo, alimentou-se o desafio de desenvolver novas dimensões de participação para além da consulta propositiva, mas que se traduzisse num modelo de democracia cuja participação dos/as cidadãos/as possibilitasse efetiva capacidade de tomada de decisão, ou seja, a construção de um novo modelo de democracia, denominada de democracia *deliberativa*. Habermas (2004), teórico da democracia deliberativa, considera que esse modelo abrange elementos dos dois outros modelos precedentes, integrando-os em um procedimento ideal para o aconselhamento e tomada de decisão. Ademais, no modelo deliberativo, a opinião pública transformada em poder comunicativo, segundo procedimentos democráticos, pode dirigir o exercício do poder público para os rumos que interessam à sociedade civil.

No Brasil, os mesmos fundamentos constitucionais que abrem espaço para o modelo participativo igualmente podem justificar as concepções deliberativas, eis que ambas configuram exercício do poder diretamente. Entretanto, também a democracia deliberativa não está isenta de críticas. Algumas consideram que os teóricos desse modelo (Habermas, especialmente) deixam de pensar os arranjos institucionais pelos quais se operaria o processo deliberativo, ou seja, deixam de dar formato institucional à tal democracia deliberativa (AVRITZER, 2000, p. 41).

*Representativa, participativa ou deliberativa*, a democracia é construção em movimento, está sempre por fazer, e seus formatos estão em busca de permanente aperfeiçoamento. A construção de sociedades democráticas exige, dentre outras, a reinvenção corajosa de modelos de democracia realizáveis, capazes de promover os atores competentes

para a criação de suas regras fundamentais, em que os/as cidadãos/as sejam sujeitos e autores de sua ordem jurídica.

A democracia, porém, não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Para a configuração de determinada formação social como democrática, deve-se levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nessa mesma sociedade. Nesse sentido, os modelos democráticos, suas características e princípios devem ser objeto e objetivo da educação, desde a infância. A educação tem a atribuição de apresentar o modo de vida democrático, já que esse modo de vida também se aprende através da experiência.

No discurso normativo, a Constituição Federal é assertiva ao explicitar dentre os seus princípios a “gestão democrática do ensino público”, conforme dispõe o artigo 206, VII (BRASIL, 1988), assumindo a necessidade de institucionalização da participação democrática nos sistemas educacionais. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também dispõe que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]. Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 27).

O princípio da democracia na educação pode ser abordado em duas dimensões: aquelas que enfatizam a democratização circunscrita ao ambiente escolar e aquelas que a ressaltam, tendo em vista a participação do educando na sociedade a que ele pertence. A escola, como uma instituição social, ao negligenciar o princípio da democracia, configura-se autoritária, impossibilitando oportunidades de participação a sua comunidade, consolidando uma pseudodemocracia e enraizando na sociedade a passividade e a subordinação.

Ação democratizante na escola ocorre pela transformação das vivências que se desenvolvem no seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os espaços de participação, respeitando-se as diferenças e criando condições para uma participação autônoma. Problematizar as relações entre os diversos grupos sociais presentes na escola, com a participação autônoma de todos é uma necessidade democrática que colabora para, em consequência, democratizar os meios de decisão política e o conjunto da vida social cotidiana.

Demanda-se que as escolas sejam espaços democráticos, de modo que a ideia de democracia também se estenda aos muitos papéis que todos desempenham nas escolas. As escolas democráticas são caracterizadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. As Assembleias para tomadas de decisões não incluem apenas educadores profissionais, mas também os educandos, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e aos interesses das partes.

As escolas democráticas valorizam a diversidade de sua comunidade e não as considera um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Diferenças essas que enriquecem a comunidade e o amplo leque de opiniões que se devem considerar. Numa escola democrática não deve haver barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, as provas preconceituosas e outras iniciativas que, tantas vezes, impedem o acesso e permanência de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão. As escolas democráticas não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que a geram.

Mediante um processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, viabilizam-se práticas político-educacionais desenvolvidas a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, a gestão democrática torna-se componente fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva que não anule o pensamento individual, mas o transforme em prol dos interesses coletivos. Isso significa, em última análise, um exercício radical de democracia, rompendo com a verticalidade existente em termos de decisões políticas para o campo educacional. O Parecer CNE/CP n. 08/2012 (BRASIL, 2012, p. 10) assim sintetiza:

Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

Portanto, a democracia na educação também deve integrar e nortear a agenda permanente da EAD.

#### f) O princípio da transversalidade, vivência e globalidade

A transversalidade é um desafio para a educação brasileira, especialmente após a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, em 1998, ao referir-se sobre os Temas Transversais. Neste documento (BRASIL, 1998), a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática e da prática educativa que devem promover esforços para uma aprendizagem sobre/na/da realidade, constituindo-se em estratégia de se trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada.

A transversalidade implica na identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e experiências mais importantes que devem ser ensinados e problematiza a perspectiva disciplinar tradicional. Ademais, a transversalidade privilegia a construção prática e vivencial desses valores, interagindo-se toda a comunidade escolar e, para além dessa, estimulando-se a perspectiva de globalidade que demanda a construção de pontes de comunicação e diálogo das dimensões locais, regionais, nacionais e globais, conforme indica o Parecer CNE/CP n. 08/2012.

A educação escolar ainda é caracterizada por uma excessiva fragmentação do conhecimento. Os currículos, em geral, estão estruturados de forma disciplinar e linear, compartimentalizados em disciplinas estanques que não dialogam entre si, o que dificulta a compreensão do conhecimento como um todo. De acordo com Enguita (1989), isso decorre da influência do sistema capitalista de produção, evidenciado nos sistemas de ensino, através da administração rigorosa do tempo pela sequenciação de atividades, previsão e precisão do tempo gasto (divisão em aulas, séries, créditos) e organização curricular fragmentada e habilidades em matérias.

Segundo Gusdorf, *apud* Japiassu (1976, p. 15), “A ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual”. Morin (2001), referindo-se ao conhecimento disciplinar, questiona o despedaçamento do saber e a superespecialização, que, diante de realidades cada vez mais globais, transversais, multidimensionais, torna-se incapaz de solucioná-los adequadamente. Morin (2001, p. 88) enfatiza:

É preciso substituir um pensamento que separa e isola por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

A transversalidade confronta e problematiza a disciplinaridade. Segundo Moreno (2000, p. 35), “É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnarem-se de vida cotidiana, sem que isso pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência”. Dessa forma, a transversalidade leva a uma mudança na prática pedagógica, pois está fortemente relacionada à postura do/a professor/a frente aos conteúdos abordados.

A transversalidade intenciona a transformação do modo de ser e de agir dos alunos, fomentando uma mudança de padrões de conduta no grupo envolvido, conforme assevera Cordioli (2001, p. 2). Portanto, se um tema for abordado numa perspectiva inter, trans, multidisciplinar, mas trabalhar apenas os aspectos relacionados aos saberes escolares, a transversalidade não estará configurada. Para se praticar a transversalidade, é necessário que se construa uma outra cultura acadêmica que problematiza os atuais entendimentos acerca do papel da escola na sociedade, bem como o papel da universidade na formação profissional docente, conforme considera Yus (1998). Ainda sobre a transversalidade, desenvolveu-se maiores reflexões no item 4.3 deste capítulo.

### **g) O princípio da sustentabilidade socioambiental**

O esgotamento de recursos naturais, a poluição do ar, do solo e das águas, os acidentes nucleares e químicos, os desastres ambientais provocados pelo ser humano, o aquecimento global da atmosfera e o efeito estufa, as problemáticas referentes ao destino do lixo, dentre outras questões, passaram a representar um grande desafio para a sociedade global, repercutem nas gerações presentes e futuras e ameaçam a vida no planeta. Essas questões exemplificam algumas das demandas de sustentabilidade socioambiental, hoje indispensáveis.

Ademais, a questão da sustentabilidade socioambiental amplia-se quando se consideram as dimensões econômicas, sociais, políticas, tecnológicas, demográficas, jurídicas e culturais. Assim, como construção cultural, o conceito de sustentabilidade socioambiental demanda problematizações diversas, seja de suas diferentes concepções epistemológicas, ou promovendo-se reflexões permanentes sobre a relação do ser humano com a natureza, sobre a ética do cuidado, o direito ao futuro e a ameaça à própria existência:

[...] a natureza como uma responsabilidade humana é seguramente um *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada. Que tipo de deveres ela exigirá? Haverá algo mais do que o interesse utilitário? É simplesmente a prudência que recomenda que não se mate a galinha dos ovos de ouro, ou que não se serre o galho sobre o qual se está sentada? [...] E qual é no meu interesse no seu sentar ou cair? (JONAS, 2006, p. 39).

Sustentabilidade, na concepção de Monzoni e Llosa (2005), seria não uma situação, um ponto a alcançar objetivamente, mas sim um processo que não encontra ponto final. Não existiria o "ser" sustentável, mas sim o "estar" momentaneamente, sob uma determinada perspectiva, sustentável, condição essa que se alteraria, tão logo identificada uma nova necessidade ou condição à qual a atividade de risco deva buscar adequar-se, para se manter em condição de sustentabilidade. No discurso normativo brasileiro, a Constituição Federal de 1988 dedicou capítulo próprio ao Meio Ambiente, nos termos do art. 225:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Instituiu, portanto, a Constituição, o princípio do desenvolvimento sustentável que, além de seu *status* constitucional, encontra suporte legitimador em compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, e que traduz bem de uso comum da generalidade das pessoas, a ser resguardado em favor das presentes e futuras gerações. Fiorillo (2000) entende que a Constituição Federal formulou inovação revolucionária no sentido de criar um terceiro gênero de bem, que, em face de sua natureza jurídica, não se confunde com os bens públicos e muito menos com os privados.

Para assegurar a efetividade desse direito, a Constituição incumbiu ao Poder Público, dentre outras exigências, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Lei Federal n. 9795/1999, que discorre sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, apresenta, logo em seu artigo 1º, o que considera por educação ambiental:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A educação ambiental configura-se em mediação fundamental para a construção de uma cidadania que potencialize a realização das demandas necessárias para que o princípio da sustentabilidade ambiental encontre acolhida no âmbito educacional e integre o modo de ser e de viver das pessoas, na vida cotidiana. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Ambiental (DCNEA), Resolução MEC/CNE n. 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012, p. 03) explicita:

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. [...] Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica. [...].

Essas Diretrizes também pretendem provocar mudanças na abordagem das temáticas ambientais comumente promovidas pela educação em geral. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental se aproxima das intencionalidades da Educação em Direitos Humanos, eis que ambas objetivam estimular abordagens que considerem a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. Em sintonia com tais Diretrizes, a educação em geral e a EDH, especialmente, não podem ignorar ou negligenciar a problematização das questões referentes à sustentabilidade socioambiental que condicionam a vida digna no planeta, em âmbitos local e global.

Considerando que as DNEDH expressam um discurso normativo e que os princípios são os mandamentos nucleares de um sistema normativo, a partir dos quais se irradiam o espírito e o sentido que serve de critério para a compreensão e inteligência das DNEDH, os princípios apresentados neste item servirão de categorias a partir das quais se analisará as matrizes curriculares das Licenciaturas pesquisadas.

#### **4.3 EDH e os Cursos de Licenciatura**

Em sintonia com o PNEDH, as DNEDH estabelecem, em seu artigo 7º, que a inserção da EDH nos currículos da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

A transversalidade passou a receber maior visibilidade no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, em 1998, ao referir-se acerca dos Temas Transversais. Neste documento (BRASIL, 1998, p. 30), a transversalidade é assim entendida:

[...] a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. [...] à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação de se aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada. Entretanto, percebem-se dificuldades e a necessidade de melhores esclarecimentos acerca das concepções de transversalidade e de suas possibilidades, bem como de se entender como se efetiva no contexto escolar. Segundo Gavídia (2002), a construção do conceito de transversalidade foi realizada em pouco tempo, com contribuições diversas que foram acrescentando significados novos ao termo. Se antes, transversal significava certos conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares, agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.

Não se configura a transversalidade almejada apenas enxertando-se conteúdos dos temas transversais nas disciplinas tradicionais, contribuindo-se apenas para um aumento do programa de tais disciplinas. A transversalidade que se busca também não se caracteriza por remendos na aula para se “dá o conteúdo do tema transversal”, abordando-se apenas um ou outro aspecto do conteúdo transversal. Isso configura uma transversalidade meramente aparente, formal e artificial.

Cordioli (2001, p. 02) explicita a existência de confusão entre as formas de abordagem dos saberes escolares com as práticas formativas do tipo transversal. Para ele, “a transversalidade acontece quando se tem ou se objetiva a efetiva transformação no modo de ser dos alunos. Ou seja, quando se produz mudança de valores e/ou padrões de conduta no grupo envolvido”. Nesse ponto de vista, se um tema for abordado apenas em relação aos aspectos relacionados aos saberes escolares, ainda que numa perspectiva interdisciplinar, o/a professor/a não estará trabalhando a transversalidade nos termos indicados pelas Diretrizes supramencionadas.

As instituições de formação são provocadas a formar na/para a transversalidade, afinal, os/as professores/as são desafiados/as a pensar e praticar uma proposta que geralmente não vivenciaram durante sua formação inicial ou continuada, o que implica em forte tendência aos enfoques instrucionais tradicionais em detrimento dos transversais. Mello (2000, p. 8), por exemplo, adverte:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos

que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir.

Além de transversal, as Diretrizes indicam que a EDH deve ser interdisciplinar, buscando-se superar a disciplinaridade tradicional. Segundo Coimbra (2000, p. 57), a interdisciplinaridade “consiste num tema, objeto ou na abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”. De acordo com Menezes e Santos (2002), transversalidade e interdisciplinaridade recusam a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. A transversalidade se refere às dimensões didático-pedagógicas, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

O Parecer CNE/CP n. 08/2012 (BRASIL, 2012, p. 13) também explicita a transversalidade como exigência desse processo de inserção:

Vê-se, com isso, que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, por exemplo, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas de conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos.

Ao referir-se especialmente à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em seu artigo 8º, as Diretrizes demandam um tratamento diferenciado, qual seja, “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, p 2). Assim, a EDH deve integrar a formação dos demais profissionais, os bacharéis, segundo as formas indicadas no artigo 7º, das Diretrizes: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Todavia, quanto à formação dos licenciados, as Diretrizes evidenciam que esta inserção deve

ser viabilizada por meio de *componente curricular* obrigatório, conforme se infere das disposições do artigo 8º.

O Conselho Nacional de Educação, por meio das diferentes Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura e bacharelado, utiliza a expressão *componente curricular* para conceituar o conjunto de elementos que constituem o currículo dos cursos, o que tradicionalmente é entendido por *disciplina* ou *matéria de estudo e demais atividades acadêmicas* (complementares, estágio, monografia e TCC) constituintes da matriz curricular, com carga horária definida e que traduza o Projeto Político Pedagógico do curso ofertado, a fim de que tenha eficiência e validade.

Esse entendimento encontra fundamento na própria LDB – a Lei Federal n. 9394/96, que, em seu artigo 47 (BRASIL, 1996, p. 21, grifo nosso), parágrafo primeiro, determina que as IES deverão promover publicidade do Projeto Pedagógico e dos demais *componentes curriculares* aos interessados pelo curso:

Art. 47. [...]

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais **componentes curriculares**, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Nessa perspectiva, as DNEDH, ao pretenderem a transversalidade e interdisciplinaridade na formação inicial e continuada dos demais profissionais, bacharéis, de um lado, e de outro, a imposição da disciplinaridade na formação dos licenciados, evidenciam uma contradição, um confronto com o princípio da transversalidade que indica em seu artigo 3º, VI. O Parecer CNE/CP n. 08/2012 não colabora muito para desfazer essa contradição, apenas limita-se a reconhecer outras possibilidades de inserção da EDH na Educação Superior, porém, devem-se observar as especificidades indicadas nas DNEDH (BRASIL, 2012, p. 13):

Não é demasiado lembrar que os sistemas de ensino e suas instituições têm autonomia para articular e adaptar essas possibilidades de implementação da EDH em suas orientações teóricas e práticas no processo educativo, observando os princípios e objetivos gerais da Educação em Direitos Humanos. Há, todavia, especificidades da Educação Básica e da Educação Superior que precisam ser explicitadas.

Esse reconhecimento encontra-se explicitado pelas DNEDH em seu artigo 7º, parágrafo único (BRASIL, 2012, p. 2), o qual explicita que outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da

Educação Nacional, ampliando as possibilidades de inserção da EDH na Educação Básica e na Educação Superior, porém sem indicar alternativas. Parece que a intenção é abrir outros caminhos, permitir outras experiências que não reduzam a inserção apenas à transversalidade e à disciplinaridade. Todavia, essa abertura não implica em permissão, quanto à formação dos licenciados, para que inserção da EDH possa ser viabilizada por outros meios que não seja mediante *componente curricular* obrigatório, portanto, disciplinar, conforme se infere das disposições do artigo 8º, das DNEDH.

Nesse aspecto, nem mesmo a festejada autonomia assegurada às universidades parece ter força legal suficiente para impedir a imposição de disciplinaridade no processo de inserção da EDH nas licenciaturas, pois a LDB evidencia que, no exercício de sua autonomia, as universidades podem fixar os currículos de seus cursos e programas, porém, “observadas às diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 8).

Parece mesmo indubitável que as DNEDH determinam que a inserção da Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas deve ser viabilizada por meio de uma disciplina obrigatória específica. Outrossim, a inserção da Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas deve ser viabilizada para além do ensino, mediante uma disciplina específica obrigatória, mas também deve abranger a pesquisa, a extensão e a gestão. Quanto à pesquisa, as Diretrizes asseveram, em seu artigo 10, que, “os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 3). E quanto à extensão, as Diretrizes estabelecem, em seu artigo 12, que:

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

O Parecer CNE/CP n. 08/2012 noticia a inclusão das temáticas de direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária e também reconhece a necessidade das IES atenderem demandas não só formativas, de ensino, mas também de extensão, por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública.

Além do ensino, da pesquisa e da extensão, a EDH não pode ser negligenciada na gestão. Conforme indica o Parecer CNE/CP n. 08/2012 (BRASIL, 2012, p. 16) que fundamenta as Diretrizes:

Na gestão, os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas.

E, adiante, adverte que:

As Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras. Mesmo com tantas conquistas no campo jurídico-político, ainda persiste a falta de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na Educação Superior, sendo ainda necessária a implementação de políticas públicas que, efetivamente, revertam as situações de exclusão a que estão sujeitos muitos/as estudantes brasileiros/as. Espera-se de uma IES que contemple os Direitos Humanos como seus princípios orientadores e a Educação em Direitos Humanos como parte do processo educativo.

As licenciaturas são consideradas quanto ao tempo, ao espaço e ao contexto em que os/as educadores/as desenvolvem sua formação inicial e aprendem a constituir e reconstituir a sua identidade profissional. As licenciaturas são, portanto, convocadas a assumir a missão de educar o/a educador/a em direitos humanos. As instituições de formação, por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e extensão), têm a responsabilidade de formar professores/as comprometidos com a promoção dos direitos humanos, além de produzir conhecimentos para enfrentar os atuais desafios demandados pela EDH. Giroux (1997, p. 163), no que se refere à formação de professor, afirma:

[...] os professores devem se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. [...]. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Os/as professores/as, como educadores/as em direitos humanos, devem desenvolver competências, habilidades, atitudes, valores e experiências tanto no desempenho das suas atribuições profissionais, como na função de modelos a serem seguidos. Deverão desenvolver saberes docentes específicos para assumir o desafio de realizar práticas educativas capazes de promover uma ação - reflexão transformadora que não pode ser exercida apenas em momentos formais, mas que tem que se constituir experiência vital cotidiana, a qual deve ser permeada pela questão da coerência.

A coerência entre o que *se ensina* e o que *se pratica* é fundamental no contexto da Educação em Direitos Humanos. Essa coerência colabora para promover a articulação entre teoria e prática, configurando-se um eixo fundamental do trabalho docente com a EDH. A especificidade da EDH reside no fato de que não parece possível educar *sem ser*. Tardif (2008, p. 16, grifo do autor) confirma que “[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*.”.

No exercício das práticas educativas, de acordo com Magendzo (1994), quando o saber da experiência se refere aos Direitos Humanos, esse satura todos os outros saberes, uma vez que surge da vida cotidiana, da vivência experiencial, adquirindo uma densidade, uma intensidade e uma presença marcantes e dominantes. Os saberes em Direitos Humanos também possuem uma natureza holística. Referem-se não apenas ao âmbito intelectual - cognitivo, mas também aos planos afetivo, corporal, subjetivo e intersubjetivo, atitudinal e comportamental.

Candau (2013) considera que ser professor/a em direitos humanos implica na construção de saberes docentes que valorizam a experiência de um sujeito histórico e social que combina o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da interação dos princípios de igualdade e diferença. Espera-se do/a professor/a um compromisso social e político. Pressupõe envolvimento pessoal, engajamento, além de reflexão contínua sobre a própria prática, sem prejuízo dos demais saberes profissionais, disciplinares e curriculares.

A partir dos aspectos assinalados, considera-se que a EDH provoca situações em que se explicitem os modelos educativos vivenciados pelos/as professores/as no itinerário da formação inicial e continuada, bem como a análise à luz da perspectiva histórico-crítica dos direitos humanos, o que é sentido como uma das perspectivas gerais dessa formação na proposta da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, eis que “[...] é muito comum estes atores reproduzirem os modelos em que foram educados, sem reflexão crítica a partir dos elementos de fundamentação da formação desenvolvida nas disciplinas do ensino superior” (CANDAU, 2013, p. 69). De acordo com essa Resolução (BRASIL, 2015, p. 4):

Art. 3º, §5º, II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Essa proposta de educação diz respeito não só ao conteúdo do currículo, mas também aos processos educacionais, aos métodos pedagógicos e ao ambiente no qual a educação esteja presente. Desse modo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas licenciaturas deve ser entendida como um processo que inclui assegurar que todos os componentes e os processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e formação sejam propícios à aprendizagem dos direitos humanos, além de garantir o respeito aos direitos humanos de todos os atores que interagem no contexto educacional.

A EDH promove um enfoque holístico embasado no gozo desses direitos, que abrange tanto os direitos humanos no contexto educativo, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, quanto à realização dos direitos humanos na educação, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar (UNESCO, 2006, p. 14-15).

A Educação em Direitos Humanos desafia as licenciaturas a se deixarem impregnar pelos direitos humanos e a assumir os direitos humanos como seu princípio estruturante e norteador, permeando o currículo, a formação inicial e continuada dos/as professores/as, o projeto político pedagógico do curso, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando-se o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre os diversos sujeitos. É insuficiente apenas promover-se eventos ou atividades pontuais, ocasionais em torno de alguns temas relacionados aos direitos humanos, superando-se a tradicional disciplinaridade que aprisiona e reduz a EDH a outro conteúdo ou mero adendo pedagógico a ser abordado.

## 5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI

Os capítulos anteriores foram desenvolvidos com a intenção de oferecer um suporte teórico adequado para se identificar o lugar da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Cursos de Licenciatura ofertados pela UFPI, no *campus* Ministro Petrônio Portella, em Teresina. O referencial teórico apresentado, além disso, indica alguns desafios que a Universidade é demandada a enfrentar, especialmente na condição de formadora inicial e continuada de educadores em direitos humanos.

A universidade é uma instituição social complexa, cenário de diversas demandas e desafios. A proposta de problematização da EDH no interior da universidade provoca questionamentos sobre o próprio sentido da universidade que, na condição de instituição social pública, compromete-se com a transformação da sociedade, dentre outras maneiras, promovendo o desenvolvimento de programas de formação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos evidencia que:

[...] as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica [...] Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade (BRASIL, 2007, p. 37-38).

Por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, a universidade é, portanto, demandada a promover a inserção da EDH em seus cursos de formação inicial e continuada dos profissionais que forma, pois a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das universidades, em todas as dimensões de sua atuação.

Desse modo, as DNEDH demandam que as universidades devem incorporar a EDH de modo transversal na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC); dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

A presente pesquisa busca investigar *se e como* a Universidade Federal do Piauí (UFPI) promoveu efetiva inserção da Educação em Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos e nas Matrizes Curriculares de seus Cursos de Licenciatura, conforme estabelecido pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Para isso, analisam-se os Projetos Pedagógicos e as Matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPI, tentando-se identificar referências da Educação em Direitos Humanos e verificar se essa constitui componente curricular obrigatório nas referidas Licenciaturas.

### **5.1 A Universidade Federal do Piauí e seus Cursos de Licenciatura**

A UFPI foi escolhida como instituição a ser pesquisada por ser a maior universidade do Estado do Piauí e a que tem o maior número de licenciaturas ofertadas. Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019:

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma IES de natureza federal, de estrutura multicampi, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí e com quatro outros Campi, instalados nas cidades piauienses de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano. Ministra cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, conferindo os graus de bacharel e licenciado, de pós-graduação *lato sensu* (especialista) e outorga títulos de mestre e doutor aos concluintes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo o seu Estatuto (Art. 3º), a UFPI tem por objetivo “cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado” e dentre as suas funções específicas, estão:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; estimular o conhecimento dos problemas, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover extensão, aberta à participação da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ainda segundo seu PDI 2015/2019, o seu credenciamento ocorreu em 1945 (Decreto nº 17.551 de 09.01.1945) como Faculdade isolada, foi credenciada em 1968 como Universidade (Lei 5528, de 12.11.68) e reconhecida em 2012, através da Portaria MEC nº 645 de 18/05/2012, pelo prazo de dez anos. No *campus* sede, escolhido como o *locus* específico da pesquisa, situado em Teresina/PI, denominado Campus Ministro Petrônio Portella, existem

6 (seis) unidades de ensino convencionalmente denominadas de centros de ensino, que são os Centros de Ciências: da Educação (CCE), da Natureza (CCN), Humanas e Letras (CCHL), Agrárias (CCA), Saúde (CCS) e Tecnologia (CT) e mais um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

Os Cursos de Licenciatura do Campus Ministro Petrônio Portella são ofertados em quatro Centros de Ciências e estão assim distribuídos:

Quadro 01 – Cursos de Licenciatura na UFPI - Campus Ministro Petrônio Portella

<b>CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA</b>
<b>CURSOS DE LICENCIATURA</b>
<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – CCS</b>
Licenciatura em Educação Física
<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – CCN</b>
Licenciatura em Ciências Biológicas
Licenciatura em Ciências da Natureza
Licenciatura em Física
Licenciatura em Matemática
Licenciatura em Química
Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza
<b>CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL</b>
Licenciatura em Ciências Sociais
Licenciatura em Filosofia
Licenciatura em Geografia
Licenciatura em História
Licenciatura em Língua Inglesa
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Francesa
Licenciatura em Letras Língua Portuguesa
Licenciatura em Letras – Libras
<b>CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE</b>
Licenciatura em Artes Visuais
Licenciatura em Música
Licenciatura em Pedagogia

Fonte: O Autor, conforme UFPI/PDI 2015/2019

## 5.2 A EDH nas Licenciaturas da UFPI

A pesquisa utiliza-se da Metodologia do Estudo de Caso. Para Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. É um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e a análise desses dados. Além disso, de acordo com Yin (2010, p.19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos da vida real.

Na perspectiva de Merriam (1988), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente daquele gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado. André (2005, p.18) explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido”. A última característica, indução, significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva.

Colaborando para a caracterização da metodologia em questão, Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) consideram que o estudo de caso parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática sob investigação. Yin (2010, p. 32) também destaca:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso, portanto, requer a familiarização do pesquisador com o universo a ser investigado. O primeiro passo, então, consiste em uma revisão da literatura disponível, buscando-se o embasamento teórico necessário, o que se tentou desenvolver nos capítulos anteriores.

O segundo passo consiste em pesquisa documental junto aos Projetos Pedagógicos atuais dos Cursos de Licenciatura da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella. Para tal, requereu-se à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) o acesso aos referidos Projetos Pedagógicos, devidamente autorizados, os quais também foram consultados mediante o acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), diretamente pelo sitio virtual *sigaa.ufpi.br*, no qual estão disponíveis as matrizes curriculares, suas disciplinas e correspondentes ementas, de todas as Licenciaturas pesquisadas.

Mediante técnicas de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), buscou-se identificar, nas matrizes curriculares e nas ementas de cada componente curricular, de todos os cursos de Licenciatura ofertados pela UFPI, no campus Ministro Petrônio Portella, elementos que evidenciem a presença da EDH, seja pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; seja como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; ou ainda de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, conforme explicitado no artigo 7º, das DNEDH.

A Análise de Conteúdo é considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (nesse caso, as ementas das disciplinas), visando-se obter, mediante a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Recorre-se diretamente a Bardin (2010, p. 42, 43):

[...] Ou por outras palavras, o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise de conteúdo, conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.

E Bardin complementa:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significantes” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. [...]. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades *através* das mensagens. [...]

Nessa perspectiva, construção social que é, a Análise de Conteúdo vai além das unidades do texto e busca orientar-se na direção “de construção de redes de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações”, conforme Bauer e Gaskell (2008, p.194).

Na presente pesquisa, as técnicas da Análise de Conteúdo são utilizadas numa abordagem predominantemente qualitativa, caracterizada como sendo “uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas”, conforme Oliveira (2008, p. 59). Entretanto, importa destacar que alguns elementos *quantitativos* são utilizados como dados complementares que buscam reforçar e subsidiar as informações necessárias para a investigação, descrição e explicação do objeto pesquisado, combinando-se técnicas de análise qualitativa com técnicas de análise quantitativa, num esforço de proporcionar maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa.

O passo seguinte é a realização de entrevistas com os/as coordenadores/as dos Cursos de Licenciatura escolhidos, com a intenção de se identificar os *ditos* e *não ditos*, portanto, os discursos sobre os processos de inserção da EDH nas Licenciaturas referidas, eis que aos coordenadores/as compete também coordenar os processos de atualização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos e sintonizá-los com as Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE.

A entrevista é uma das técnicas mais comumente empregadas para a coleta de dados em diversos tipos de pesquisas sociais. Richardson (2009, p. 207) apresenta algumas razões para o amplo uso da entrevista pelos pesquisadores e pesquisadoras:

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. [...] A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas.

Bauer e Gaskell (2008) destacam a versatilidade e o valor da entrevista como técnica amplamente empregada em muitas disciplinas sociais científicas, bem como a possibilidade de, mediante seu uso, obter-se uma compreensão mais profunda e coletar informações contextuais valiosas para colaborar na explicação de diversos fenômenos sociais. Oliveira (2008, p. 86) também confirma que “a entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

Bardin (2010, p. 89) refere-se a várias formas de se fazer uma entrevista, classificando-as segundo seu grau de diretividade e não diretividade. Aquelas, as diretivas, “necessitam de uma prática psicológica confirmada, enquanto estas, também chamadas de semidiretivas, são

desenvolvidas com plano, com guia, semiestruturadas. Nessa lógica, e dentre os tipos de entrevistas, aplica-se, *in casu*, a entrevista semiestruturada, porém guiada, a qual Richardson (2009, p. 208) denomina de não estruturada:

A entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

As entrevistas foram baseadas em um guia que Bauer e Gaskell (2008, p. 66) consideram como “parte vital do processo de pesquisa”. Elaborou-se um guia para se desenvolver a entrevista no sentido de alcançar os objetivos da pesquisa, permitindo-se aos entrevistados e às entrevistadas expressarem-se com maior liberdade. Foram encaminhados *e-mails* para todos/as os/as coordenadores/as das Licenciaturas escolhidas que, mediante agendamento prévio e após os esclarecimentos sobre a pesquisa, a adesão voluntária e a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido, foram entrevistadas/os individualmente.

Entretanto, o reconhecimento pela Organização Mundial de Saúde (OMS) da pandemia da COVID-19 impediu a viabilização das entrevistas presenciais, sendo realizadas quatro antes da pandemia. Durante o período de isolamento social estabelecido, realizaram-se duas outras entrevistas com mediação tecnológica, para a qual utilizou-se o aplicativo *Google Meet*, totalizando seis entrevistas. Para salvaguardar o sigilo quanto à identificação dos/as entrevistados/as, foram denominados como Licenciatura 1 (L1), Licenciatura 2 (L2), Licenciatura 3 (L3), Licenciatura 4 (L4), Licenciatura 5 (L5) e Licenciatura 6 (L6).

Os dados obtidos mediante análise de documentos realizados nos Projetos Pedagógicos e nas Matrizes Curriculares das Licenciaturas escolhidas foram objeto de análise quantitativa e qualitativa. Todas as informações foram organizadas em planilhas desenvolvidas por meio do programa *Excel* e tratadas pelo critério de frequência e porcentagem, visando-se identificar elementos textuais relacionados aos princípios da EDH, utilizados como categorias de análise.

As entrevistas, por sua vez, foram analisadas numa abordagem qualitativa. Foram analisadas seis entrevistas, distribuídas nos quatro centros de ensino, conforme a disponibilidade manifestada. O conjunto das entrevistas, consideradas como discursos contextualizados, assumidos por sujeitos historicamente inscritos, foi submetido às técnicas da

Análise de Discurso. Analisaram-se os discursos enunciados, eis que “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando”, pois “o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca”, conforme assevera Orlandi (2009, p. 15).

Nessa lógica, para se compreender os procedimentos referentes à Análise de Discurso, volta-se a algumas questões teóricas para destacar, por exemplo, que:

A análise de discurso não é um enfoque que pode ser pego simplesmente da prateleira, como o substituto de uma forma mais tradicional [...] os analistas dos discursos não veem os textos como veículos para descobrir alguma realidade pensada como jazendo além, ou debaixo da linguagem. Ao invés disso, eles estão interessados no texto em si mesmo, e por isso fazem perguntas diferentes (GILL, 2008, p. 251).

Orlandi (2009, p. 17) complementa a explicação:

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? Há aí um deslocamento. Já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o “o quê”, mas o “como”. [...] Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Em outras palavras, promove-se uma mudança de foco: de *o que é dito* no conteúdo das mensagens para *como é dito* nos enunciados contidos nos discursos, como esses discursos significam, buscando-se, outrossim, identificar o que os/as entrevistados/as disseram e também não disseram, os silenciamentos, bem como outros sentidos para o que não foi inicialmente revelado.

Nessa etapa do procedimento, promoveram-se os cotejamentos discursivos, identificando-se outros sentidos nos discursos, combinando-se o processo de Análise de Conteúdo dos dados decorrentes da análise de documentos com o processo de Análise de Discursos das entrevistas. O resultado desse esforço, dessas escutas, é o que se apresenta a seguir.

**a) A EDH como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes: a disciplinaridade**

Conforme explicitado, a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH nos Cursos de Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: a) pela transversalidade, por meio

de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente; b) pela disciplinaridade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, nos termos indicados pelo artigo 7º, II, das DNEDH.

Todavia, reitera-se que, nos cursos destinados a promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as Licenciaturas, a EDH deve configurar-se como componente curricular obrigatório, ou seja, por meio de uma disciplina obrigatória específica, conforme explicitado no artigo 8º, das DNEDH.

Em análise das matrizes curriculares das 18 Licenciaturas pesquisadas, constatou-se a inexistência generalizada de uma disciplina específica de EDH, ou seja, nenhuma das Licenciaturas da UFPI, Campus Petrônio Portella, promoveu a inclusão, em sua matriz curricular, da disciplina EDH ou similar, ignorando-se o que dispõe o artigo 8º, das DNEDH.

Essa postura de indiferença à obrigação disciplinar pode decorrer, *a priori*, de resistência à própria disciplinaridade, que, sendo um legado do positivismo do século XIX, em contexto histórico, social e científico que preconizava a divisão do conhecimento em disciplinas, associada à especialização e à divisão do trabalho favorecida pelo processo de industrialização, encontra-se em crise. A fragmentação do conhecimento em disciplinas teve como objetivo atender às exigências da sociedade naquele contexto, como reflexo do modo de produção capitalista que demandava o conhecimento confinado nas disciplinas específicas, conforme consideram Santomé (1998), Lopes (2000) e Portela (1992).

Nesse ponto de vista, a disciplinaridade não recebe, atualmente, a mesma acolhida daquele contexto, antes, ao contrário, confronta-se com a acusação de se configurar como uma “camisa de força”, desarticulada, isolada, fechada em si mesma, autossuficiente, rígida, exaustiva, unidimensional, portanto, reducionista, que não ultrapassa as suas próprias fronteiras e que recusa o diálogo. Morin (2000, p. 45), nesse sentido, assevera que “o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto.” A EDH, por sua vez, configura-se multidimensional, dialógica, aberta, em movimento, interessada no compartilhamento de saberes e práticas, articuladora de diversificadas perspectivas epistemológicas, o que sugere evidências de incompatibilidade com a condição disciplinar.

Essa resistência à disciplinaridade também é inferida da entrevista de L1. Ao referir-se à obrigatoriedade de componente curricular estabelecida pelas DNEDH, prontamente asseverou:

[...] Fico preocupada com esta obrigação de ter uma disciplina específica obrigatória em nosso currículo. Já temos muito conteúdo especializado, profissional, que oferecemos como optativa, e que deveriam ser obrigatórias. Acho que este tipo de tema, dos direitos humanos, deveria ser abordado de forma interdisciplinar. Não acho apropriado obrigar como disciplina. [...]

Por outro lado, a disciplinaridade tem considerável importância na produção, construção e disseminação do conhecimento, conforme sustentam Lopes (2000) e Walvy (2008). O conhecimento disciplinar não deve ser integralmente repudiado e eliminado, afinal, as matrizes curriculares continuam compondo-se também de disciplinas. Essa estruturação disciplinar não é em si mesma negativa. Talvez, continue ainda a ser necessária. É uma estratégia para organizar conhecimentos e facilitar a sua aprendizagem.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade não exigem necessariamente a substituição das disciplinas, mas demandam que elas dialoguem entre si, estabelecendo ligações de convergência, complementaridade, interconexões entre os saberes. Nesse sentido, as DNEDH, ao demandarem a inserção da EDH nas Licenciaturas, não parecem ter almejado uma disciplinaridade fechada, restrita, mesquinha, mas pretenderam destacar as especificidades da EDH como saber que deve ser aprendido e ensinado, em movimento.

Outra possibilidade de explicação da ausência generalizada de uma disciplina específica de EDH nas Licenciaturas da UFPI é a suposição de que o conteúdo considerado como objeto de conhecimento da EDH esteja alcançado pela disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, presente nas quase totalidade das matrizes curriculares pesquisadas em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 1/2004).

Embora tais Diretrizes não determinem a obrigatoriedade de inserção nas matrizes curriculares das Licenciaturas, de componente curricular específico que promova a divulgação e produção de conhecimentos, de atitudes, posturas e valores que eduquem quanto à pluralidade étnico-racial, conferiu-se que as Licenciaturas pesquisadas ofertam a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, ora obrigatória, ora optativa. A Educação das Relações Étnico-Raciais como disciplina, não implica, por si mesma, em atendimento à exigência das DNEDH acerca da obrigatoriedade da disciplina específica de EDH. Esta, decorre de imposição estabelecida por Diretrizes Nacionais em 2012, aquela, em 2004. Ademais, a EDH configura-se multidimensional, sendo as questões étnico-raciais uma de suas dimensões que, não obstante sua importância, implica especificidades que não esgotam a EDH. Do diálogo com L3, inferiu-se esta confusão de perspectivas sobre as duas disciplinas e seus conteúdos:

[...] Confesso que não conhecia esta diretriz específica dos direitos humanos, pensei que estas questões fossem abordadas junto com a questão racial, que a professora dessa disciplina tratasse desses temas todos [...] acho até estranho ter estas duas disciplinas como obrigatórias em nosso curso [...]

Est manifestação de L3 também traduz uma terceira possibilidade explicativa para a ausência generalizada da disciplina sobre EDH nas Licenciaturas pesquisadas, qual seja, o desconhecimento da própria existência das DNEDH: “[...]confesso que não conhecia esta diretriz específica dos direitos humanos [...]”. Esse desconhecimento também encontra-se explicitado no diálogo com L5, que, ao descrever o processo de revisão do Projeto Pedagógico do curso que coordena, afirmou: “[...] participei de algumas discussões sobre a atualização do nosso currículo, inclusive no fórum de licenciaturas, lá no FORLIC, e não me lembro dessa discussão sobre direitos humanos, acho que isso passou batido [...]”.

Por outro lado, deve-se registrar a identificação da disciplina denominada “Educação, Estado e Direitos Humanos” presente na matriz curricular da Licenciatura em Educação no Campo, cuja ementa encontra-se assim cadastrada:

Ementa: Teorias Políticas do Estado. As circunstâncias da Modernidade. Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Direitos humanos no Brasil. Educação no Campo enquanto direito humano fundamental.

Registrada como disciplina *optativa* junto ao Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação no Campo, a disciplina mencionada é a única que se assemelha, em parte, com as indicações das DNEDH. Nada obstante a descrição discursiva que resume o conteúdo da disciplina, a ementa, em tópicos nominais, sem verbos, portanto, traduz conteúdos conceituais que evidenciam a centralidade do Estado e de seu discurso normativo.

O tópico nomeado pela ementa, “Teorias Políticas do Estado”, comporta múltiplas abordagens, inclusive as configurações do Estado Democrático de Direito e as Políticas Públicas como expressão de atuação deste Estado, o que pode demandar conexões com as dimensões da EDH. O tópico “As circunstâncias da Modernidade”, igualmente comporta abordagens diversas, embora, em geral, valorize a abordagem eurocêntrica dominante, recusando outras abordagens. “Direitos fundamentais do homem” traduz uma nomeação que compreende estreitas ligações com as concepções de tradição liberal individualista dos direitos humanos. Refere-se, geralmente, a um homem abstrato peculiar a abordagem universalista dos direitos humanos que, em geral, silencia-se acerca das gravosas desigualdades materiais as quais estão submetidas as relações de poder engendradas em contextos concretos de exclusão.

Por outro lado, o tópico também contempla discussões acerca do princípio da dignidade humana.

Este tópico: “Os direitos humanos no plano das relações internacionais”, refere-se ao discurso normativo dos direitos humanos em perspectiva universalista que, em geral, aborda o acervo de declarações, pactos e convenções internacionais de direitos humanos produzidos pela ONU e que traduzem o princípio da igualdade de direitos em perspectivas meramente formais, disseminando a fórmula “todos são iguais em dignidade e direitos”.

Os demais tópicos da ementa, “Educação, Estado e Direitos humanos no Brasil” e “Educação no Campo enquanto direito humano fundamental”, traduzem, potencialmente, o desenvolvimento de diversos princípios da EDH, considerados nesta pesquisa como as categorias utilizadas no plano de análise. O princípio da dignidade humana em perspectiva intercultural; a igualdade material de direitos e o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades no Brasil; a democracia na educação; a laicidade do Estado; a transversalidade, vivência e globalidade, bem como o princípio da sustentabilidade socioambiental, temática recorrente na matriz curricular da Licenciatura em Educação no Campo. Entretanto, deve-se atentar que ainda que o/a licenciando/a tenha acesso aos conhecimentos indicados na ementa, eis que meramente optativa, não há como assegurar que todos os princípios da EDH serão abordados equitativamente e segundo as concepções críticas expostas.

Constata-se que, nas Licenciaturas pesquisadas, destinadas a promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação na UFPI, no Campus Ministro Petrônio Portella, a EDH não foi inserida como componente curricular obrigatório, ou seja, por meio de uma disciplina obrigatória específica, conforme determinado no artigo 8º, das DNEDH.

#### **b) A inserção da EDH nas Licenciaturas pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente**

Confirmado que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH nas Licenciaturas da UFPI, Campus Petrônio Portella, não se efetivou pela disciplinaridade, resta a tentativa de se verificar se tal inserção ocorre pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente. Para isso, o conjunto das matrizes curriculares pesquisadas configurou-se o *corpus* que foi submetido à análise textual qualitativa, pelas técnicas da Análise de Conteúdo, pela qual se buscou investigar, no conteúdo das ementas

de todas as disciplinas, optativas e obrigatórias, elementos textuais que evidenciem a inserção da EDH, transversalmente. Moraes (2005, p. 89) colabora para esclarecer:

Sintetizando, podemos dizer que a análise textual qualitativa é um processo integrado de análise e síntese, que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, visando descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais elaborada dos fenômenos e dos discursos no interior dos quais foram produzidos.

Mediante atentas e repetidas leituras das ementas das disciplinas, identificou-se os elementos textuais que colaboram para identificar e destacar aspectos significativos nos textos analisados, pertinentes ao objeto pesquisado, *in casu*, elementos que evidenciam a presença da EDH nas disciplinas.

Para a identificação da presença de elementos referentes à EDH, utilizaram-se como categorias de análise os princípios da EDH indicados pelas DNEDH, quais sejam: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e globalidade; e, g) sustentabilidade socioambiental. Todavia, foram também consideradas outras expressões e termos que se aproximam com tais categorias e de suas intencionalidades.

Para a análise das matrizes curriculares dos 18 Cursos de Licenciatura indicados, aplicou-se o Quadro de Análise a seguir. Cumpre informar que os quadros de análises de cada uma das matrizes curriculares estão disponibilizados nos Apêndices desta tese.

Quadro 02 – Quadro de Análise

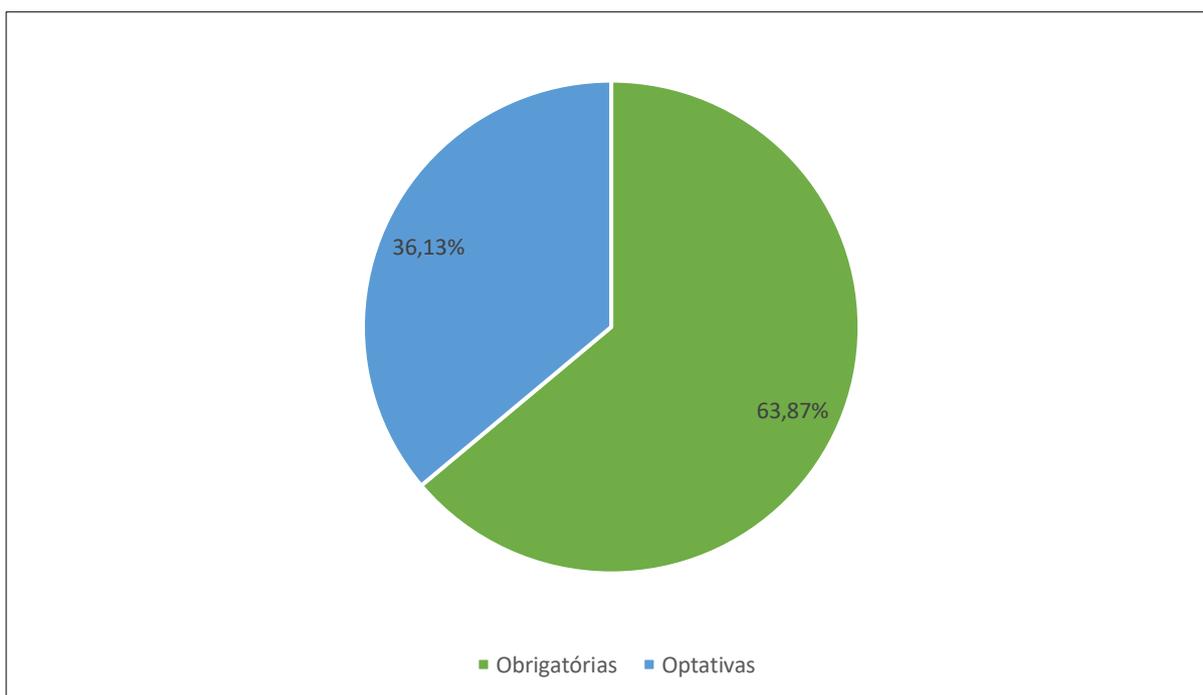
<b>LICENCIATURA EM...</b>			
<b>INFORMAÇÕES SOBRE A MATRIZ CURRICULAR</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias			
Optativas/Eletivas			
Total			
<b>QUADRO DE ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR</b>			
<b>TEMA: PRINCÍPIOS DA EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa

Dignidade humana			
Igualdade de direitos			
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades			
Laicidade do Estado			
Democracia na educação			
Transversalidade, vivência e globalidade			
Sustentabilidade socioambiental			

Fonte: O pesquisador

Foram analisadas as ementas de todas as disciplinas das 18 matrizes curriculares, totalizando 1.182 ementas, das quais 755, ou seja, 63,87%, são de disciplinas obrigatórias e 427, portanto 36,13%, de disciplinas optativas, conforme dispõe o Gráfico 1.<sup>15</sup>

Gráfico 1- Disciplinas consultadas por tipo

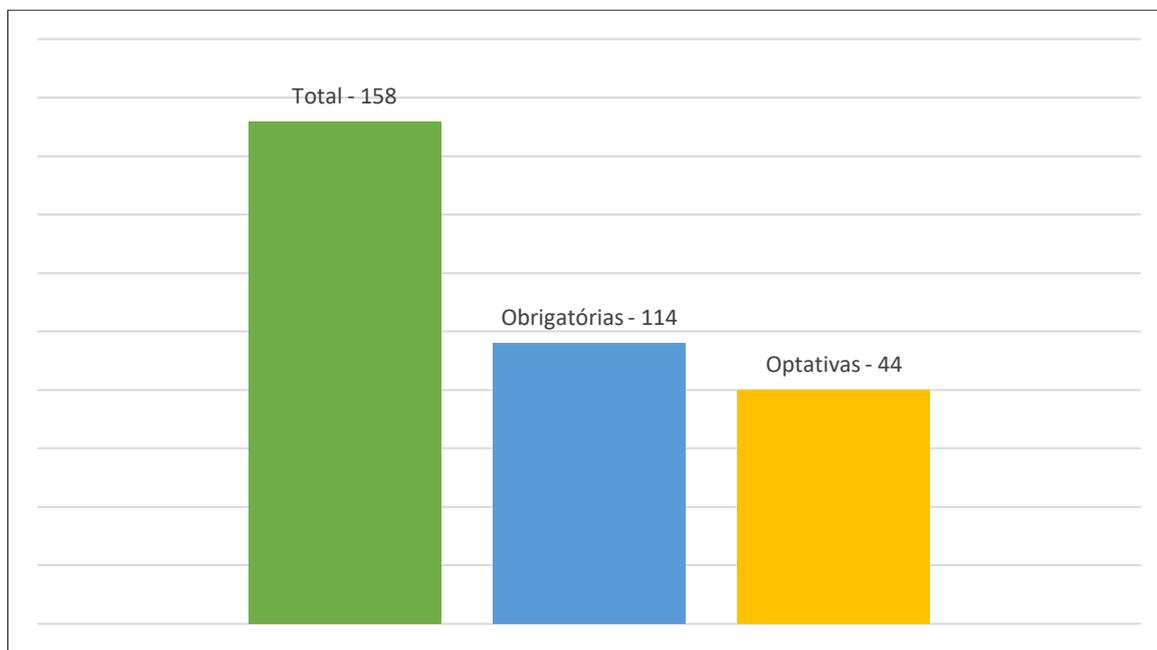


Fonte: o autor (2019)

<sup>15</sup> Segundo o artigo 16, do Regulamento Geral da Graduação da UFPI, os componentes curriculares são considerados obrigatórios quando o seu cumprimento é indispensável à integralização curricular; e, optativos, quando integram a respectiva estrutura curricular, devendo ser cumpridos pelo aluno mediante escolha, a partir de um conjunto de opções, e totalizando uma carga horária mínima para integralização curricular estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Deve-se destacar que, do total de disciplinas consultadas (1.182), 158, ou seja, 13,36%, não apresentaram as ementas nos documentos acessados. Dessas, 114 (9,64%) eram obrigatórias, e, 44 (3,72%), optativas, conforme dispõe o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Disciplinas sem ementas



Fonte: o autor (2019)

Constata-se que a maior parte das disciplinas sem ementas é obrigatória. Talvez, porque algumas disciplinas obrigatórias são oriundas de outros centros e de outros cursos, geralmente, de outras Licenciaturas responsáveis por desenvolver as ementas das disciplinas de formação comum. Essa possibilidade de explicativa também pode ser inferida das entrevistas com L2 e L4. Ao manifestar-se acerca da ausência de ementas em algumas disciplinas da matriz curricular de seu curso, L2 afirmou:

[...] Eu acho que as disciplinas que estão sem ementa na grade devem ser as disciplinas de fora, que não são elaboradas pelo nosso curso, vem de outros centros, de outras coordenações e não temos controle nenhum sobre elas, não temos autonomia quanto a isso [...] não podemos fazer nada para interferir nessas disciplinas [...]

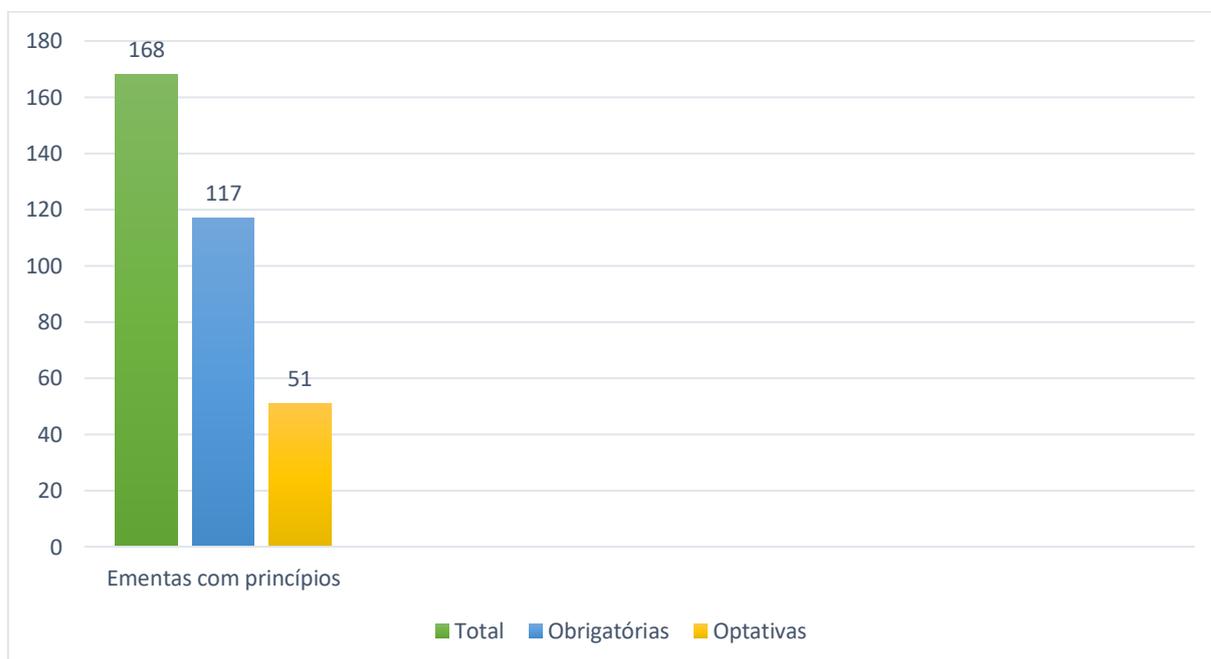
L4, por sua vez, assim explica:

[...] Algumas disciplinas de formação comum a todas as Licenciaturas da UFPI, como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e outras, cada curso responsável por essas disciplinas é que estruturam as ementas de cada uma delas. Nosso curso não pode interferir nessas disciplinas, a não ser que sejam originárias de nosso curso. [...].

Embora tais informações encontrem algum amparo na legislação que normatiza as matrizes curriculares das Licenciaturas na UFPI, não são suficientes para justificar a ausência das correspondentes ementas na plataforma pesquisada, cuja atribuição de atualização é da coordenação de cada curso, independentemente da origem da disciplina. Infere-se uma fragilidade no necessário diálogo intercurso, afinal, a ausência da ementa contamina a necessária transparência quanto as informações acadêmicas que devem ser compartilhadas, especialmente com os estudantes.

Os dados coletados evidenciam que, do total de 1.182 disciplinas analisadas, 1.024 (86,63%) constavam suas respectivas ementas. Desse total, 168 ementas (16,40%) apresentaram em seus conteúdos elementos textuais que evidenciam a presença da EDH, mediante a identificação de enunciados que se relacionam tematicamente com as categorias de análise utilizadas, ou seja, com os princípios da EDH indicados pelas DNEDH. Das 168 ementas, 117 (11,42%) eram de disciplinas obrigatórias, e, 51 (4,98%) de optativas, conforme expõe o Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Quantidade de ementas que abordam temas relacionados aos princípios da EDH

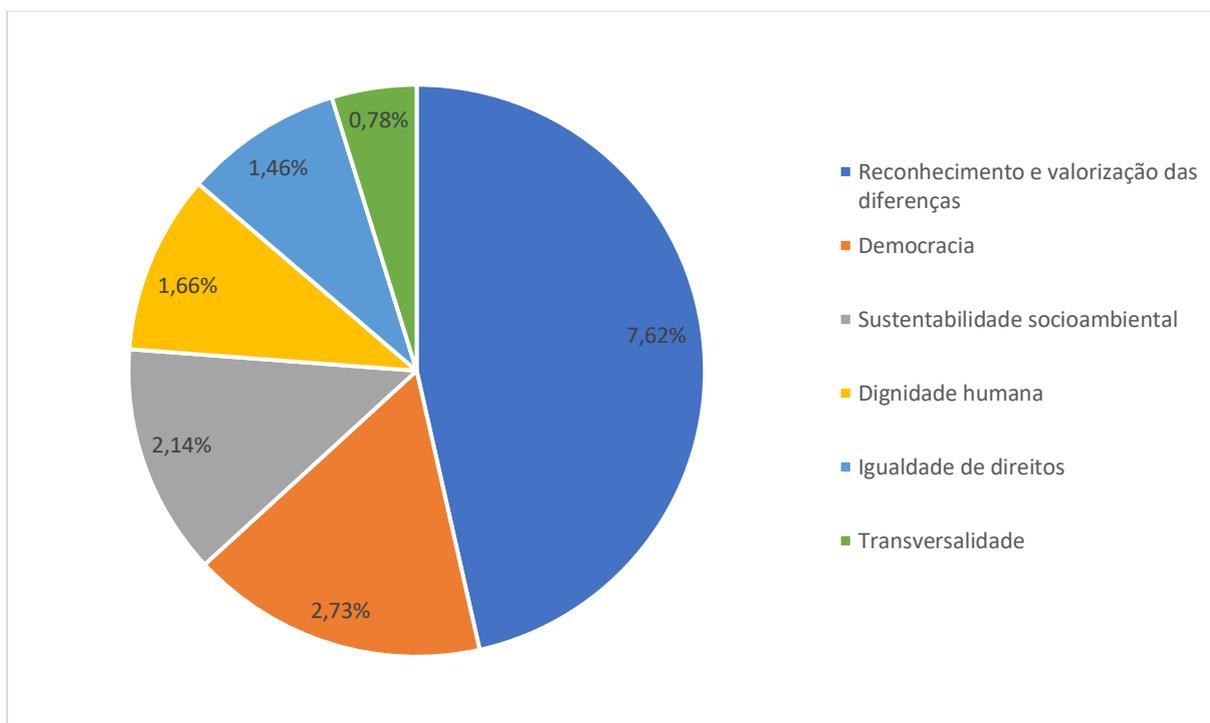


Fonte: o autor (2019)

A presença deste percentual (16,40%) de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nas ementas pesquisadas, especialmente nas disciplinas obrigatórias, sugere, *a priori*, que os discentes das Licenciaturas terão, obrigatoriamente, a oportunidade de vivenciar a EDH durante sua formação inicial, na graduação. Entretanto, os dados evidenciam que os

elementos textuais identificados configuram uma presença fragmentada, em pequenos retalhos, e de forma desigual de tais princípios nas Licenciaturas e suas matrizes curriculares, conforme demonstra o Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4: Presença dos princípios nas ementas



Fonte: o ator (2020)

Identificou-se que o princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades foi o mais evidenciado nas ementas pesquisadas, presente em 7,62% (sete vírgula sessenta e dois por cento) de todas as Licenciaturas referidas. Registra-se a presença de elementos textuais relacionados a esse princípio, especialmente nas disciplinas Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades, bem como na ementa do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

A ementa da disciplina Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades, presente na maior parte das Licenciaturas, destaca, por exemplo, a seguinte abordagem:

Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.

A ementa da disciplina Sociologia da Educação, por sua vez, igualmente presente na maioria das Licenciaturas pesquisadas, aborda esse princípio da seguinte maneira:

Discussões sobre políticas públicas e fundamentos dos direitos humanos assim como diversidade religiosa e sexual no ambiente escolar; Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades busca promover efetivo enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. Nessa visão, a formação inicial dos/as educadores/as deve ser configurada numa perspectiva emancipatória dos diversos sujeitos de direitos, especialmente daqueles a quem se recusa a participação em processos decisórios, e que, em geral, estão submetidos a resistentes processos de exclusão. A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional demanda um processo de formação cujos princípios e objetivos estão comprometidos com a construção de uma sociedade justa, inclusiva, não discriminatória, portanto, deve problematizar todas as formas de exclusão e discriminação.

As Instituições de Educação Superior que ministram programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério devem contemplar, em seus projetos de formação, as questões éticas, estéticas, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia, conforme explicitam 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.

Nessa perspectiva, a presença de elementos textuais relativos ao princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades em 7,62% (sete vírgula sessenta e dois por cento) das ementas pesquisadas e em todas as Licenciaturas é um indicativo de que tão importantes e necessárias questões são abordadas durante a formação inicial dos/as educadores/as egressos das Licenciaturas da UFPI, ainda que não alcancem a amplitude devida, eis que algumas disciplinas que contemplam tais conteúdos sejam optativas.

O segundo princípio que obteve maior percentual de presença nas amentas pesquisadas foi o princípio da Democracia na Educação, com 2,73% (dois vírgula setenta e três por cento) de registros de unidades de texto. No entanto, não se identificou elementos textuais referentes a esse princípio em todas as Licenciaturas. As disciplinas Legislação e Organização da

Educação Básica e Gestão Escolar são as que registram elementos textuais que mais se aproximam dos conteúdos principiologicos demandados. Naquela, a ementa assim registra:

A dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira; A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96). Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da educação: composição e disposições gerais e específicas. Gestão e financiamento da educação.

Nesta, a ementa dispõe:

A gestão democrática da Educação: os Sistemas de Ensino e os mecanismos de gestão: a descentralização. A gestão da escola básica e o princípio da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A escolha do Diretor da escola e a constituição das equipes pedagógicas: a gestão participativa. A estrutura organizacional de uma escola. O clima e a cultura da escola como fatores determinantes da gestão escolar.

Naquela, o enfoque é a dimensão normativa. Nesta, a abordagem é meramente administrativa. No Parecer que fundamenta as DNEDH, o princípio da Democracia na Educação é traduzido pelo reconhecimento, defesa e promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. A democracia está vinculada à garantia de tais direitos. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, portanto, expressa-se como ação política, para além das dimensões normativa e de gestão. O princípio da democracia na educação não deve enfatizar a democratização circunscrita ao ambiente escolar, mais também deve ressaltar a necessária participação do educando na comunidade e na sociedade a que ele pertence.

O exercício da docência é permeado por dimensões técnicas, éticas e estéticas, mas também política, a qual colabora para ampliar a visão e a atuação do/a educador/a. Nesse sentido, embora presente nas ementas pesquisadas, a democracia na educação configura-se negligenciada, posto que fragmentada, restrita e não acessível à maioria dos/as educadores/as durante sua formação inicial.

O terceiro princípio na ordem de percentuais de presença nas ementas pesquisadas foi o princípio da Sustentabilidade Socioambiental, com o registro de 2,14% (dois vírgula catorze por cento). Também não se encontra presente em todas as Licenciaturas, apesar das disposições normativas específicas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental as quais, dentre outras orientações, explicitam que a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A

disciplina Educação Ambiental, presente em várias Licenciaturas, ora obrigatória, ora optativa, assim registra em sua ementa:

A concepções históricas de meio ambiente e natureza. Relação entre saúde, educação e meio ambiente. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. Processos produtivos e sustentabilidade. A emergência da Educação Ambiental no Brasil. Vertentes contemporâneas em Educação Ambiental. Projetos de Educação Ambiental: planejamento, execução e avaliação. Ensino de Educação Ambiental.

As DNEDH incluem os direitos ambientais no conjunto dos direitos internacionalmente reconhecidos e definem que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades também reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental.

Entretanto, os dados coletados a partir da análise das ementas das disciplinas que integram as matrizes curriculares da Licenciaturas pesquisadas evidenciam que a sustentabilidade socioambiental não se constitui efetivamente em princípio estruturante que deve ser reconhecido na formação inicial dos/as educadores/as, mesmo diante do atual contexto nacional e o mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais demandam uma prática pedagógica e educativa nessa perspectiva.

O quarto princípio da EDH na ordem de presença nas ementas pesquisadas é o princípio da Dignidade Humana com 1,66% (um virgula sessenta e seis por cento) de elementos textuais identificados. Para exemplificar, as disciplinas Filosofia da Educação, obrigatória, e Ética em Educação, optativa, ambas do Curso de Pedagogia, registram as seguintes unidades de texto em suas ementas, respectivamente: “Enfoque ético-político da educação: direitos humanos [...]”; “Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: direitos humanos [...]”.

A disciplina Educação, Estado e Direitos Humanos, optativa no Curso de Educação no Campo, num enfoque mais normativo, registra: “Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais”. E a disciplina Antropologia Filosófica, do Curso de Filosofia, registra: “Abordagem histórica das concepções de homem na filosofia ocidental. As dimensões fundamentais do ser humano. Reflexões temáticas sobre a situação do homem no mundo contemporâneo”.

As DNEDH orientam uma concepção de dignidade humana relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos e que assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. Orienta que esse princípio deve

considerar os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e aos grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade. Nessa perspectiva, os elementos textuais identificados nas ementas pesquisadas não são suficientemente indicativos de abordagens que consideram as conotações interculturais de dignidade humana.

O quinto princípio da ordem decrescente de percentuais de presença nas ementas foi o princípio da igualdade de direitos, com 1,46% (um vírgula quarenta e seis por cento) de registros de elementos textuais. Sociologia da Educação e Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório são disciplinas que exemplificam registros de unidades de textos relacionados a esse princípio. “Políticas públicas de direitos humanos”, “inclusão”, “direitos das minorias”, “discriminação” são expressões que indicam a problematização das desigualdades e das discriminações. No entanto, não estão presentes nas ementas com maior frequência e especificidade. *A priori*, deveriam estar contempladas, no mínimo, tanto quanto as referências ao princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, eis que:

Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação (CANDAUI, 2010, p. 400).

Segundo as DNEDH, o princípio da igualdade de direitos está vinculado à garantia de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todas as pessoas, sem distinções discriminatórias, mas considerando-se a necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades. As reflexões sobre os temas referentes a tal princípio exigem posturas críticas não promovidas pela mera reprodução de conceitos-chaves, sem a necessária contextualização das relações históricas, sociais e políticas, as quais não estão remetidas nos elementos textuais identificados, porque fragmentados e estanques.

O sexto princípio da ordem de percentuais de registro foi o princípio da Transversalidade, Vivência e Globalidade, com 0,78% (zero vírgula setenta e oito por cento) de presença nas ementas pesquisadas. Didática (geral e específica) e Fundamentos da Educação são disciplinas que indicam elementos textuais que se aproximam das orientações das DNEDH. Expressões tais como “Cuidar e educar, interações”; “Experiências e áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza”; “Educação infantil: aspectos históricos, legais, pedagógicos, morais, cognitivos, afetivos e motor”, implicam abordagens transversais, vivenciais, globais e interdisciplinares, sob pena de efetivo prejuízo pedagógico e educativo.

Para as DNEDH, a EDH caracteriza-se pelo seu caráter transversal e deve ser trabalhada a partir do diálogo interdisciplinar. A EDH é também vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem sua construção prática, em perspectiva de globalidade, eis que deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. Todavia, as ementas que registram os elementos textuais referidos não são também suficientes para traduzir a configuração desse princípio, eis que genéricos e avulsos, longe de caracterizar as demandas principiológicas orientadoras.

O último da lista foi o princípio da Laicidade do Estado, o qual não foi identificado em nenhuma das ementas pesquisadas, ainda que o fenômeno religioso seja abordado em algumas disciplinas. As DNEDH indicam que esse princípio se constitui em requisito para o exercício da liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. O respeito imparcial a todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, deve caracterizar a ação estatal, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

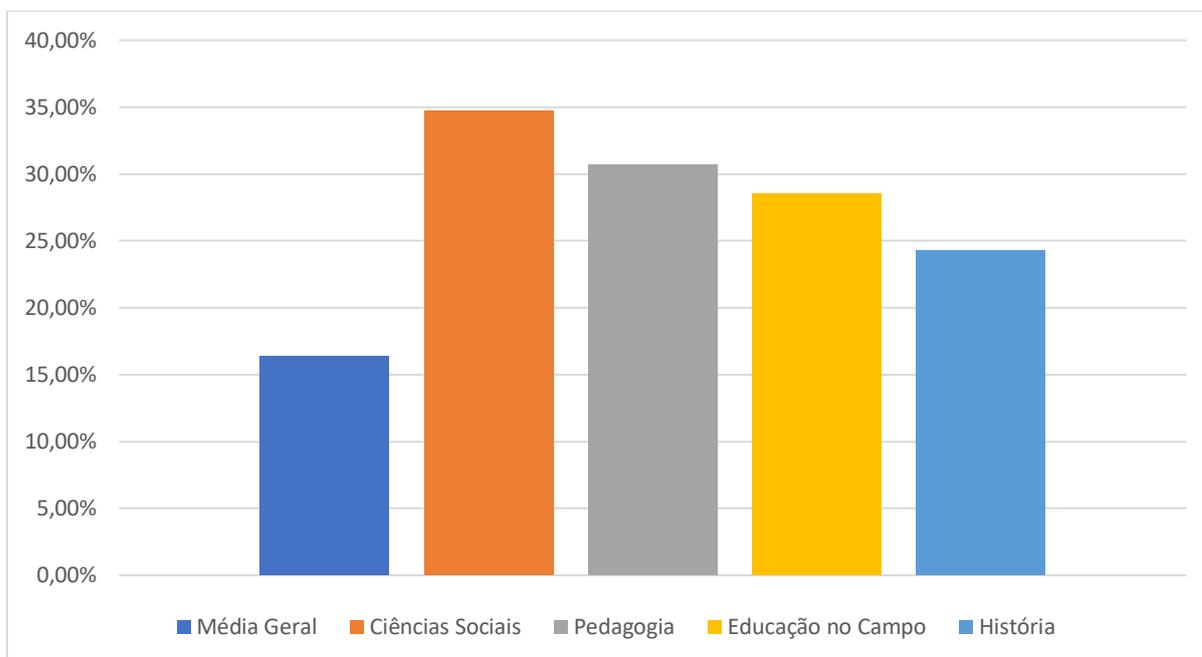
Importa destacar que o princípio da Laicidade do Estado encontra-se em sintonia com os princípios da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, confirmando-se, igualmente, as exigências de não discriminação. Nesse sentido, a ausência generalizada de referências a este princípio confirma o quanto de negligência está evidenciada.

Deve-se ainda considerar que a identificação do percentual de 16,40% de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nas ementas pesquisadas não é garantia de acesso amplo aos enunciados nas ementas, ou seja, não se pode assegurar que os discentes das Licenciaturas terão, obrigatoriamente, a oportunidade de vivenciar a EDH durante sua formação inicial, na graduação. Ademais, nem mesmo essa presença atenuada, fragmentada, retalhada e pontual está efetivamente assegurada na formação inicial dos discentes das Licenciaturas, eis que os enunciados nas ementas não são necessariamente traduzidos em Planos de Cursos das disciplinas correspondentes.

Importa salientar que em algumas Licenciaturas registram-se percentuais consideravelmente mais elevados de presença de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH do que a média geral de 16,40%, especialmente em diversificadas disciplinas obrigatórias, tais como Ciências Sociais, com 34,72% (trinta e quatro virgula setenta e dois por

cento); Pedagogia, com 30,68% (trinta vírgula sessenta e oito por cento); Educação no Campo, com 28,57% (vinte e oito vírgula cinquenta e sete por cento); e História, com 24,24% (vinte e quatro vírgula vinte e quatro por cento), conforme expõe o Gráfico 5, a seguir:

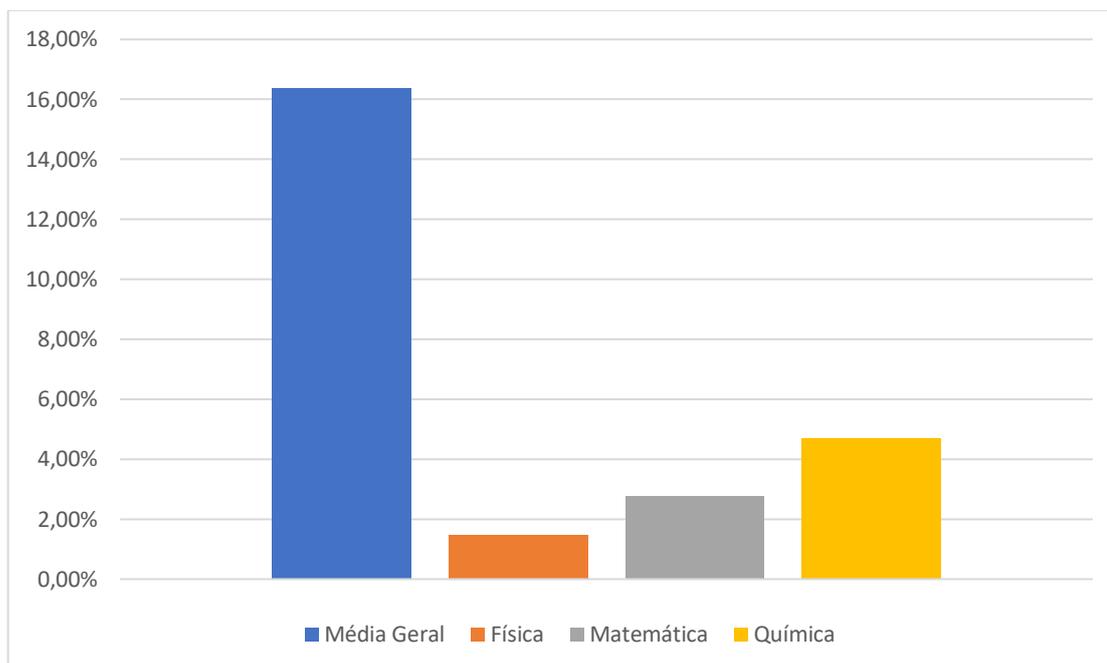
Gráfico 5: Licenciaturas com percentuais acima da média geral



Fonte: o autor (2020)

No entanto, em outras Licenciaturas, registram-se percentuais bem abaixo da média geral, tais como Física, com 1,49% (um vírgula quarenta e nove por cento); Matemática, com 2,77% (dois vírgula setenta e sete por cento); e Química, com 4,69% (quatro vírgula sessenta e nove por cento), conforme expõe o Gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6: Licenciaturas com percentuais muito abaixo da média geral



Fonte: o autor (2020)

Previsível que as Licenciaturas das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Educacionais, indicadas no Gráfico 4, pautassem, com mais ênfase, temáticas relacionadas aos princípios da EDH, eis que potencializam a produção de conhecimento sobre a condição humana a partir de diversificados discursos (sociais, filosóficos, históricos, pedagógicos, antropológicos). Igualmente previsível que as Licenciaturas da área de Ciências Exatas, indicadas no Gráfico 5, registrassem os mais baixos percentuais de ementas com elementos textuais relacionados aos princípios da EDH, posto que, em geral, são fortemente disciplinares, com ênfase e valorização de conhecimentos específicos próprios dos saberes disciplinares de formação técnica, pouco permeáveis às temáticas transversais e diálogos interdisciplinares.

Entretanto, a vocação das Licenciaturas, em todas as áreas, é promover a formação inicial e continuada de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, conforme estabelecem 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<sup>16</sup>, na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais, manifestando organicidade entre os seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (art. 1º, §2º, c/c art. 3º).

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica não deve ficar restrita à dimensão técnica, mas também deve ser permeada pelas dimensões políticas, éticas e estéticas, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Por outro lado, a EDH considera fundamental o reconhecimento da ciência, inclusive das Ciências Exatas como um direito humano em si mesma. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo, em seu artigo 27, dispõe que toda pessoa tem o direito de participar no progresso científico e usufruir dos benefícios que deste resultam. A ciência como direito humano encontra-se também estabelecida no artigo 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Se a EDH se preocupa em promover e defender a ciência como um dos direitos humanos, esses direitos devem ser incorporados à própria ciência, para além dos territórios das humanidades, mas também nos campos das ciências exatas, naturais e tecnológicas. Ou seja, a ciência, em todas as áreas, deveria se preocupar em promover e defender também os outros direitos humanos.

Dos dados analisados infere-se que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH nas Licenciaturas da UFPI, Campus Petrônio Portella, não se efetivou completamente pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente. O conjunto das matrizes curriculares pesquisadas não traduz a EDH na forma estabelecida pelas DNEDH, seja porque fracionadas, incompletas, pontuais, portanto, insuficientes para a configuração de um processo adequado às demandas dos discursos normativos e pedagógicos apresentados.

### **c) A inserção da EDH nas Licenciaturas da UFPI: outras possibilidades**

*A priori*, o objetivo da presente pesquisa já poderia ser considerado vencido, eis que conferidas as possibilidades de inserção dos conhecimentos concernentes à EDH nas Licenciaturas pesquisadas, seja como um conteúdo específico de uma das disciplinas já

---

<sup>16</sup> Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

existentes, seja pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; ou ainda combinando transversalidade e disciplinaridade. Constatou-se, mediante a análise documental, a ausência generalizada de uma disciplina específica nas matrizes curriculares das Licenciaturas pesquisadas e, por outro lado, uma presença fragmentada dos princípios da EDH nas correspondentes ementas, fato que, por si mesmo, revela uma transversalidade e interdisciplinaridade mitigadas.

Entretanto, pelas sucessivas leituras do material coletado, especialmente das entrevistas com os/as coordenadores/as das Licenciaturas, verificou-se que a demandada inserção da EDH nesses cursos pode estar configurada por meio da extensão, não pelo ensino, caminho que foi priorizado pelas DNEDH. Em sua entrevista, L3 afirma:

[...] Com a revalorização da extensão, pensamos que estas questões mais humanísticas devem ser tratadas nos projetos de extensão [...] não são questões só para serem teorizadas em uma disciplina estanque, mas devem ser vivenciadas pelos alunos num contexto mais comunitário, na realidade concreta [...]. A extensão é que ajuda a ver a realidade de perto e é aí que a gente vê o aluno e suas atitudes [...].

L4 também se refere à extensão como um caminho que potencializa as vivências demandadas pela EDH:

[...] Nós temos boas experiências de projetos de extensão. Alguns dos nossos professores realizam projetos de extensão bem interessantes. Já acompanhei um dia numa escola comunitária na periferia e fiquei encantada [...] Era um trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem, junto com os pais e a escola [...].

L6, já no final da entrevista, comentou:

[...] Nós já temos muito conteúdo para trabalhar durante o curso. Não damos conta. É muita coisa e ainda sobra para as optativas. Estas questões deveriam ser tratadas em cursos de extensão, oficinas extras, visitas comunitárias, estas coisas [...]. Já cadastramos novos projetos de extensão para este ano, mas estão parados por conta da pandemia. [...].

Tosi (2010), ao referir-se sobre o processo histórico de afirmação dos direitos humanos no Brasil, afirma que “[...] o tema dos direitos humanos entra para a Academia tardiamente, somente no final dos anos 1980, depois de ter sido levantado pelos movimentos sociais, e se consolida somente no final dos anos 1990, sobretudo através da extensão [...]. Nesse sentido, a extensão, assim como outrora, pode ser a outra possibilidade de inserção dos saberes da EDH.

Identificar elementos da EDH nos projetos de extensão das Licenciaturas pesquisadas tornou-se, portanto, o passo seguinte desta pesquisa, afinal, as DNEDH estabelecem, no parágrafo único do artigo 7º (BRASIL, 2012, p. 2) que:

Art. 7º [...]

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Isso significa que, além da disciplinaridade e da transdisciplinaridade, a EDH poderá ser incluída na Educação Superior mediante outras formas, conforme as características de cada Instituição de Ensino Superior (IES). As DNEDH também ressaltam que as IES devem estimular ações de extensão que tenham como objetivo a promoção dos direitos humanos, o que deve ser feito em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública (BRASIL, 2012, p. 3).

No Brasil, a prática da extensão no âmbito da educação superior é regulamentada atualmente pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do CNE/MEC, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESPB). (BRASIL, 2018, p. 1). Essas Diretrizes dispõem que as atividades acadêmicas de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação e que deverão fazer parte da matriz curricular desses cursos. Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

[...] a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena [...] (BRASIL, 2018, p. 2).

Confere-se, portanto, que as Diretrizes da Extensão estão em sintonia com as Diretrizes da EDH, implicando que os conhecimentos e as práticas concernentes à EDH podem ser inseridos nas Licenciaturas também mediante as atividades de extensão.

Na Universidade Federal do Piauí, o órgão responsável por articular e coordenar as atividades de extensão, através de programas, projetos, cursos, eventos, atividades culturais, prestação de serviços, é a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC). Mediante a Resolução 053/2019, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFPI, o processo de curricularização da extensão, em que a prática extensionista deixa de ser

componente complementar para se tornar componente curricular obrigatório, passou a ser regulamentado em sintonia com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESP/B). Na UFPI, segundo a referida resolução, foi criada a Atividade Curricular de Extensão (ACE), e cada curso terá obrigação de oferecer, no mínimo, uma ACE por semestre. Isso não implica que as atividades de extensão vão integrar a matriz curricular do curso como uma espécie de disciplina, visto que descaracterizaria a própria extensão. Porém, as atividades de extensão passam a ser obrigatórias para todos os alunos e alunas da UFPI.

Realizadas presencialmente, são consideradas atividades curriculares de extensão: programas, projetos, cursos e eventos de extensão, além de prestação de serviço à comunidade externa, e atividades práticas de disciplinas que envolvam atendimento à comunidade, desde que vinculadas a um programa ou projeto de extensão cadastrado e não contabilizado como carga horário da disciplina, e sim como ACE.

Em consulta ao *site* da UFPI, na plataforma SIGAA *extensão*, identificou-se o total de 330 projetos de extensão cadastrados, oriundos de todas as estruturas acadêmicas da UFPI, até o mês de junho de 2020. Para os fins desta pesquisa, desenvolveu-se um esforço para identificação dos projetos vinculados às Licenciaturas pesquisadas, o que resultou no total de 36 projetos. Em seguida, analisou-se o resumo de cada projeto cadastrado, com a intenção de se verificar a presença de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH, utilizando-se as mesmas técnicas de análise realizadas nas ementas das disciplinas das matrizes curriculares.

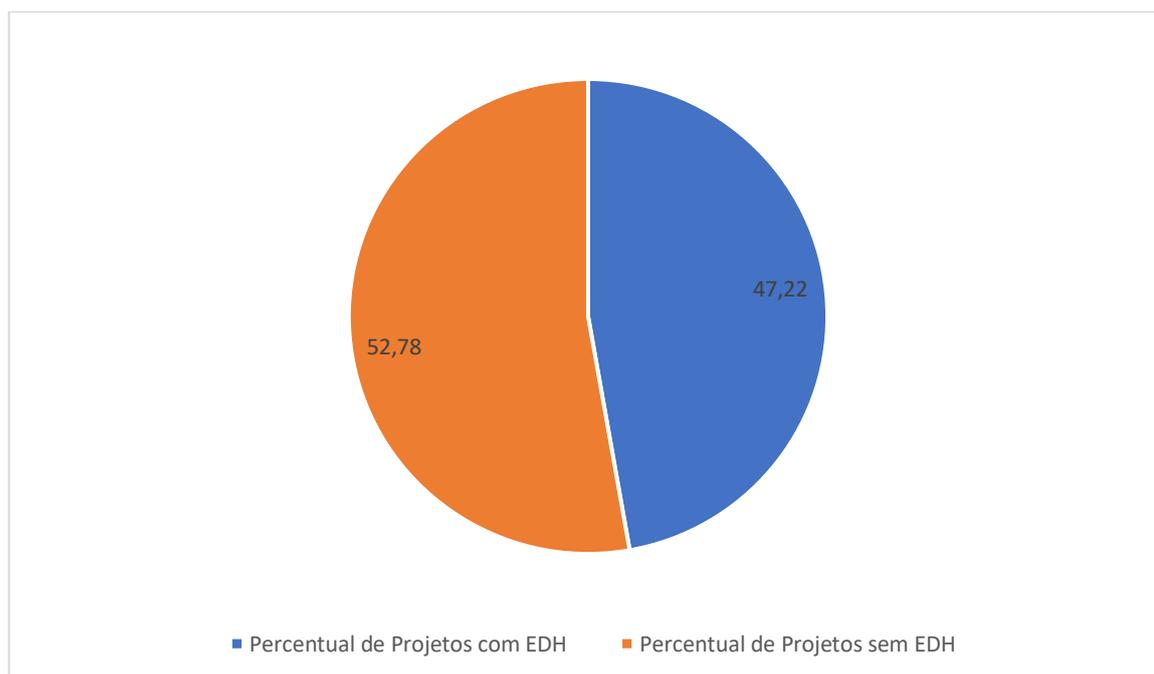
Deve-se destacar que, do total de 36 projetos de extensão apresentados pelas Licenciaturas, 14 (38,88%) foram direcionados ao enfrentamento da COVID-19 e de suas consequências, do que se infere um compromisso coerente com o atual contexto sociocultural das realidades globais e locais. Ademais, confere-se, pela análise dos projetos apresentados, um alinhamento com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEESB) para as quais a extensão constitui-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora com os outros setores da sociedade, especialmente para o enfrentamento de questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.

Nesse sentido, a participação ativa dos estudantes de Licenciatura em projetos de extensão que expressam o compromisso social da UFPI fomenta a formação cidadã desses estudantes. Uma formação marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos que, de forma interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular de seus cursos. Essa participação em projetos de extensão promove esforços de reflexão ética e crítica quanto à atuação da comunidade acadêmica na contribuição ao enfrentamento de outras questões

importantes para a sociedade brasileira. A Educação em Direitos Humanos também se encontra marcada nesse contexto, na medida em que seu objetivo central é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vivência e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global. Entretanto, apesar dos esforços desenvolvidos para o enfrentamento da pandemia pelos projetos de extensão apresentados, devem-se investigar tais projetos também a partir dos objetivos específicos da presente pesquisa, especialmente quanto à presença de elementos textuais que estejam relacionados com os princípios da EDH.

Os dados coletados revelam que, do total de 36 projetos analisados, 17 (47,22%) apresentam em seus conteúdos elementos textuais que evidenciam a presença da EDH, mediante a identificação de enunciados que se relacionam tematicamente com as categorias de análise utilizadas, ou seja, com os princípios da EDH indicados pelas DNEDH, conforme expõe o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 – Projetos de extensão que abordam temas relacionados aos princípios da EDH



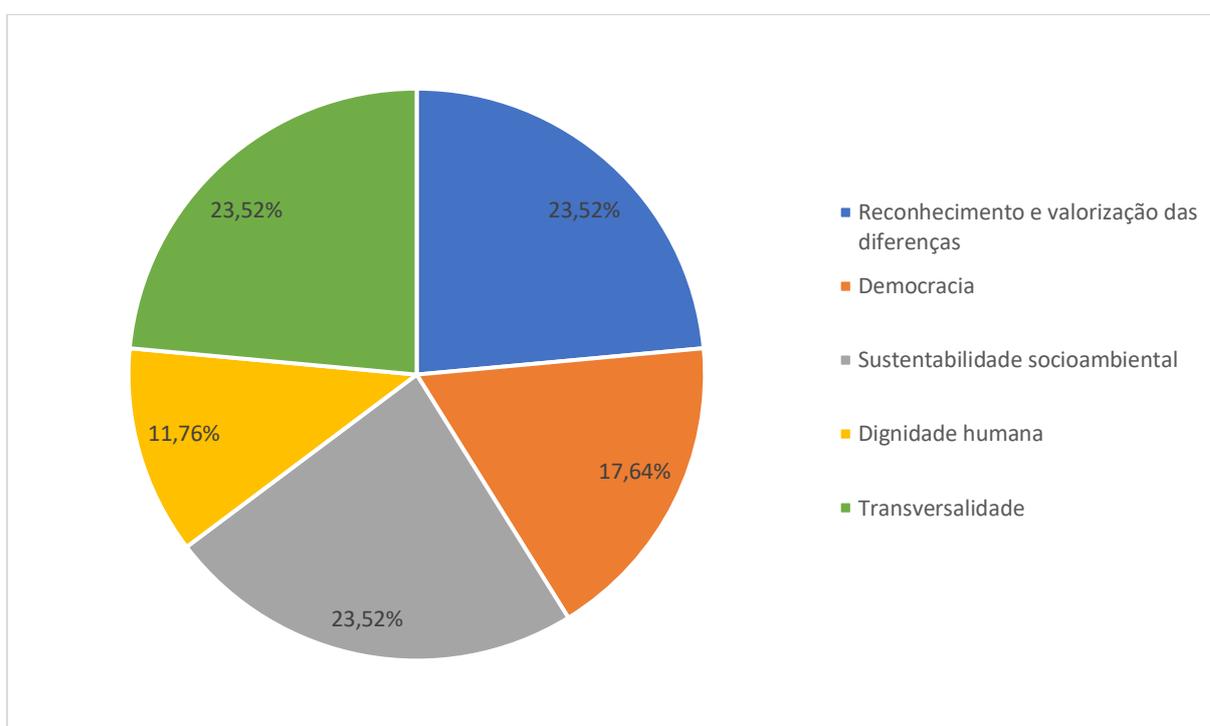
Fonte: o autor (2020)

A presença deste percentual (47,22%) de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nos resumos dos Projetos de Extensão apresentados pelas Licenciaturas pesquisadas é mais do que o dobro do percentual identificado nas ementas das disciplinas da matriz curricular, que foi de 16,40%. Infere-se que a extensão potencializa a inserção da EDH nas Licenciaturas, pois, somados os dois percentuais, de ensino e de extensão, alcança-se o

percentual de 63,62% de presença da EDH, considerando-se, inclusive, que as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) são configuradas como componente curricular obrigatório para todos os cursos da UFPI.

Entretanto, também, resulta dessa análise que discentes das Licenciaturas não terão, necessariamente, a oportunidade de vivenciar plenamente a EDH durante sua formação inicial, na graduação, eis que os elementos textuais identificados nos resumos dos Projetos de Extensão também caracterizam uma presença fragmentada e não equitativa dos princípios da EDH nas Licenciaturas, conforme demonstra o Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8: Presença dos princípios nos Projetos de Extensão



Fonte: o autor (2020)

Constatou-se que o princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades foi novamente o mais evidenciado, desta vez, nos resumos dos Projetos de Extensão analisados, presente em 23,52% (vinte e três vírgula cinquenta e dois por cento) dos projetos referidos. Para exemplificar, no resumo do projeto de extensão denominado “Projeto Covid-19: Narrativas e Cuidados das Pessoas Afrodescendentes em Relação à Pandemia”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dra. Francilene Brito da Silva, do Departamento de Artes do Centro de Ciências da Educação (CCE), registra-se:

[...] Portanto, este projeto é uma tentativa de ampliar essas experiências, já que uma das maneiras de se trabalhar a vulnerabilidade da população afrodescendente é justamente a formação de comunidades que criam redes de colaboração/confiança, bem como, de interação, informação e conhecimento mais seguros diante dos desafios atuais [...]

No resumo do projeto de extensão denominado “Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: Diálogos sobre as Experiências Educativas das Escolas do Campo”, sob a coordenação do Prof. Dr. Elmo de Souza Lima, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação (CCE), registra-se:

[...] objetiva contribuir no fortalecimento do trabalho desenvolvido nas escolas do campo no Piauí, por meio de atividades formativas que favoreçam aos diferentes sujeitos do campo a apropriação crítica dos princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, através de um trabalho de pesquisa-ação interdisciplinar e dialógico [...].

Os dois projetos compartilham olhares de atenção às diferenças e às diversidades para que não sejam transformadas em desigualdades, valorizando-se a garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Além disso, colaboram para a superação das abordagens meramente formais e do tratamento abstrato que tradicionalmente expressam os discursos sobre os direitos humanos. Dessa forma, promovem o empoderamento dos diferentes sujeitos em situação de histórica exclusão, em sintonia com os princípios da EDH.

O princípio da sustentabilidade socioambiental também foi evidenciado em 23,52% (vinte e três vírgula cinquenta e dois por cento) dos projetos de extensão pesquisados. Exemplo é o Projeto de Extensão denominado “GETA Bio (Grupo de Estudos em Temas Atuais da Biologia)”, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Thais Cury de Barros, do Departamento de Biologia do Centro de Ciências da Natureza (CCN). No resumo, identifica-se o objetivo do projeto:

[...] visa à produção de conteúdos digitais e divulgação científica acessível a estudantes do Ensino Fundamental e Médio acerca da temática socioambiental no Brasil e no mundo. O GETA Bio é composto de três frentes de atuação: (1) Grupo de estudos, responsável pela abordagem e produção de conteúdo teórico de temas socioambientais; (2) Jornal da Biologia, responsável pela produção de conteúdo digital e divulgação científica de temas socioambientais; e (3) Bios’Feras, responsável por conduzir performances itinerantes educativas e lúdicas sobre temas socioambientais em uma linguagem acessível a alunos do Ensino Fundamental e Médio [...].

Confirma-se que esse projeto atende a dimensão educativa política do princípio e acolhe a proposta da EDH que assume a necessidade de se estimular o cuidado com o meio ambiente local, regional e global. As frentes de atuação do projeto colaboram para que os

licenciandos vivenciem experiências de compartilhamento de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento sustentável, que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações.

O princípio da transversalidade, vivência e globalidade foi igualmente evidenciado em 23,52% (vinte e três vírgula cinquenta e dois por cento) dos projetos de extensão pesquisados. Exemplifica o projeto denominado “A UFPI em Casa nas Ações Colaborativas da Pedagogia entre Afetos da Pandemia”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Dolores dos Santos Vieira, do Departamento de Fundamentos da Educação, do Centro de Ciências da Educação (CCE). Segundo o resumo:

O Projeto [...] atende ao desejo de vivenciarmos a experiência coletiva e de mão dupla entre Universidade Federal do Piauí-UFPI e discentes da educação regular, presencial do Curso de Pedagogia dos turnos tarde e noite [...] Propomos desenvolver o projeto através de metodologias ativas e sensíveis configuradas nessa proposição em quatro atividades: A primeira será a produção do mapa dos afetos [...] para produção desse mapa, que deve apresentar uma cartografia de afetos das(os) discentes em relação a suas identidades. A segunda atividade que pensamos é a realização de rodas de conversa e escuta virtuais nas quais possamos ouvir e levar mensagens de solidariedade e esperança [...] formando assim, um círculo de amorosidades. A terceira, serão rodas de cultura socio poéticas virtuais com temas-geradores negociados a partir dos temas/problemas levantados durante as rodas de conversa e escuta. A quarta [...] será um Show de Talentos em que discentes e suas famílias farão uma apresentação coletiva desses talentos. [...]. Os resultados obtidos em cada experiência serão registrados em Diário de Itinerância pela professora proponente para análise e produção científica.

Essa longa transcrição se justifica em razão de se valorizarem as belezas do projeto, que relaciona, transversalmente, ações colaborativas, sociopoéticas, educação, psicopedagogia, afetos, pandemia, metodologias ativas, família. Assim, a EDH se caracteriza pelo seu caráter transversal e deve ser promovida a partir do diálogo interdisciplinar. Também se caracteriza por seu caráter vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática de valores, tais como a solidariedade, a fraternidade e a acolhida do outro, conforme o projeto analisado propõe. A perspectiva de globalidade encontra-se evidenciada por envolver alunos/as, professores/as, pais/mães e comunidade local. Além disso, alinhado às características da EDH, o projeto estimula e fortalece os diálogos entre as diferentes perspectivas e experiências dos/as estudantes.

O quarto princípio da EDH na ordem de presença nos resumos dos projetos pesquisados é o princípio da democracia na educação, com 17,64% (dezessete vírgula sessenta e quatro por cento) de elementos textuais identificados. Exemplo disso é o projeto intitulado

“Mediação para a Transformação”, sob a coordenação da Profa. Dra. Raimunda Alves Melo, da Coordenação do Curso de Licenciatura de Educação no Campo, do CCE. O projeto explicita intencionalidades que demandam a participação qualificada dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo, em perspectivas democráticas, no sentido de promover a superação de desafios da educação básica nos municípios beneficiados. Segundo o resumo, o Projeto contemplará a formação continuada dos diversos sujeitos envolvidos:

[...] o primeiro voltado para dirigentes municipais de educação e coordenadores institucionais de políticas de educação do campo no âmbito das Secretarias Municipais de Educação de cada município visando o fortalecimento da competência técnica e liderança para a (re) organização da política educacional [...]. O segundo destinado a gestores escolares e coordenadores pedagógicos pretende ampliar conhecimentos e saberes na área da gestão do ensino e da aprendizagem e sensibilizá-los para lidar com os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola e sua relação com a comunidade [...]. O projeto contribuirá para a produção/ampliação de conhecimentos sobre a implementação de política pública de educação para as escolas do campo com vista a superação dos desafios de acesso, permanência e sucesso na Educação Básica, bem como contribuirá para mudar o cenário das escolas do campo no Território dos Carnaubais onde residem e ou trabalham os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPI de Teresina.

A EDH e a democracia são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo e na construção de estratégias políticas e educacionais que buscam promover transformações dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, ao envolver os alunos de licenciatura em processos de construção de políticas públicas locais, o projeto fomenta processos de reflexão e participação críticas para além das atividades disciplinares, em sintonia com as abordagens sócio-históricas da EDH.

O quinto princípio na ordem decrescente de percentuais de presença nos resumos dos projetos de extensão foi o princípio da dignidade humana, com 11,76% (onze virgula setenta e seis por cento) de registros de elementos textuais. Relacionado a uma concepção de existência humana fundada em direitos, a ideia de dignidade humana assume diferentes concepções em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.

O projeto de extensão intitulado “Arquivo Hannah Arendt”, sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Abreu dos Passos, vinculado ao Departamento de Filosofia, do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), pretende “[...] traduzir, agrupar em ordem cronológica e

temática diversos manuscritos que não foram publicados, que constitui o “Arquivo Hannah Arendt” e disponibilizar para o público que tem interesse na filosofia de Hannah Arendt [...]”.

A dignidade humana é uma temática presente ao longo da obra de Hannah Arendt. Conforme Turbay (2013), Arendt, uma das principais estudiosas do totalitarismo, problematiza o caráter universal que a tradição ocidental atribui à dignidade humana, a qual somente se torna efetiva quando as pessoas fazem parte de uma comunidade na qual compartilham a liberdade e a responsabilidade. Isso é impossível sob o totalitarismo, em que o princípio da dignidade humana pode ser substituído pela descartabilidade em massa, sob um aparente véu de legitimidade. Nesse ponto de vista, o projeto de extensão colabora para fomentar reflexões críticas junto aos discentes acerca do princípio da dignidade humana, oportunidade que não foi ofertada no âmbito disciplinar.

O princípio da igualdade de direitos e o da laicidade do Estado não foram identificados em nenhum dos resumos dos projetos de extensão pesquisados. Pode-se atribuir essa ausência em razão da priorização aos projetos de extensão voltados ao enfrentamento da pandemia da COVID-19. Entretanto, nestes tempos de pandemia, as situações de desigualdade estão ainda mais expostas, como é notório o gravoso aumento do desemprego e o déficit de leitos hospitalares no Sistema Único de Saúde (SUS), afetando principalmente os mais pobres. As concepções de igualdade são geralmente engendradas em oposição às desigualdades sociais, conforme Andrade (2010). Inegavelmente explicitada e produzida, a desigualdade deve ser insistentemente problematizada e, portanto, desafia permanentemente a Universidade a desenvolver projetos, ações e estratégias, no seu âmbito de atuação.

Quanto à laicidade, as DNEDH indicam que esse princípio se constitui em requisito para o exercício da liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. O respeito imparcial a todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, deve caracterizar a ação estatal, sem praticar qualquer forma de proselitismo, especialmente em razão da necessidade de proteção às confissões minoritárias, vítimas de insistentes processos de discriminação.

Importa destacar que o princípio da laicidade do Estado encontra-se em sintonia com os princípios da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, confirmando-se, igualmente, as exigências de não discriminação. Nessa perspectiva, a ausência generalizada de referências a esse princípio, seja nas ementas das disciplinas, seja nos projetos de extensão, confirma o quanto de negligência está evidenciada e o quanto o princípio encontra-se esquecido no espaço acadêmico pesquisado.

Os Projetos de extensão apresentados pelas licenciaturas pesquisadas demonstram as potencialidades dessa atividade como importante e necessário caminho por onde a EDH pode transitar. Inserida na dimensão acadêmica da extensão, a EDH poderá estimular a formação crítico-propositiva dos estudantes em relação às políticas públicas, por meio de processos de interação dialogal da universidade com a sociedade, além de comprometer a universidade com os espaços e as populações com as quais atua por meio da extensão. Articulada ao ensino e à pesquisa, a extensão incrementa as possibilidades de inserção da EDH nas licenciaturas.

Zenaide (2010, p 155) ao referir-se à experiências extensionistas como aquelas primeiras iniciativas acadêmicas que responderam às demandas dos direitos humanos, reconhece que a extensão universitária em direitos humanos tem contribuído para ampliar as possibilidades de inovação no ensino e na pesquisa, como também na relação da universidade com a sociedade, especialmente com os movimentos sociais organizados a partir de setores socialmente excluídos:

[...] das denúncias de violações de direitos emergiram práticas e assessorias jurídico-populares em direitos humanos; dos trabalhos de educação popular, gestaram-se cursos de extensão e até especialização em direitos humanos; das reuniões, organizaram-se eventos (seminários e encontros); dos informativos e cartilhas, avançou-se para jornais, vídeos, livros e outros materiais educativos; dos diagnósticos, emergiram dossiês, relatórios, pesquisas e estudos [...].

Exemplo de ocorrência dessa afirmação foi o Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos promovido pela UFPI, mediante sua Comissão de Direitos Humanos, em parceria com a Comissão Arquidiocesana de Direitos Humanos da Arquidiocese de Teresina, em 1999<sup>17</sup>. Nessa direção, a extensão universitária, concebida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade, demanda que seja desenvolvida em função das exigências da realidade.

A inserção da EDH na extensão universitária possibilita a superação dos processos de disseminação dos padrões conservadores e elitistas tradicionais, que fomentam a mercantilização das atividades acadêmicas, o que dificulta o cumprimento da vocação institucional da Universidade Pública. A extensão universitária configura-se contributo decisivo à formação dos estudantes de licenciaturas, seja pela ampliação do universo de

---

<sup>17</sup> Para um levantamento da extensão universitária em direitos humanos no Brasil até 2009 ver Zenaide (2010).

referência que ensejam, seja pelo contato direto com as importantes questões e problemas atuais que possibilitam, seja ainda porque promovem o protagonismo estudantil no processo de mudança da educação superior. A vivência extensionista em EDH também possibilita o enriquecimento das experiências discentes em termos teóricos e metodológicos, ao tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da UFPI.

A inserção da EDH na Educação Superior em geral e, especialmente, nos cursos de licenciatura deve ser transversalizada em todas as dimensões institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No que se refere à pesquisa, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) anuncia como um de seus objetivos gerais “[...] estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos [...]” (BRASIL, 2007, p. 27). Ao referir-se à Educação Superior, o PNEDH enfatiza que “[...] na pesquisa, as demandas na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar [...]” (BRASIL, 2007, p. 38).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) também destacam que “[...] os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos [...]” (BRASIL, 2012, p.3). Ademais, conforme qualquer outra área de conhecimento, o desenvolvimento de saberes e ações no campo da Educação em Direitos Humanos também se desenvolve mediante a realização sistemática de pesquisas. Segundo Adorno e Cardia (2008, p. 196):

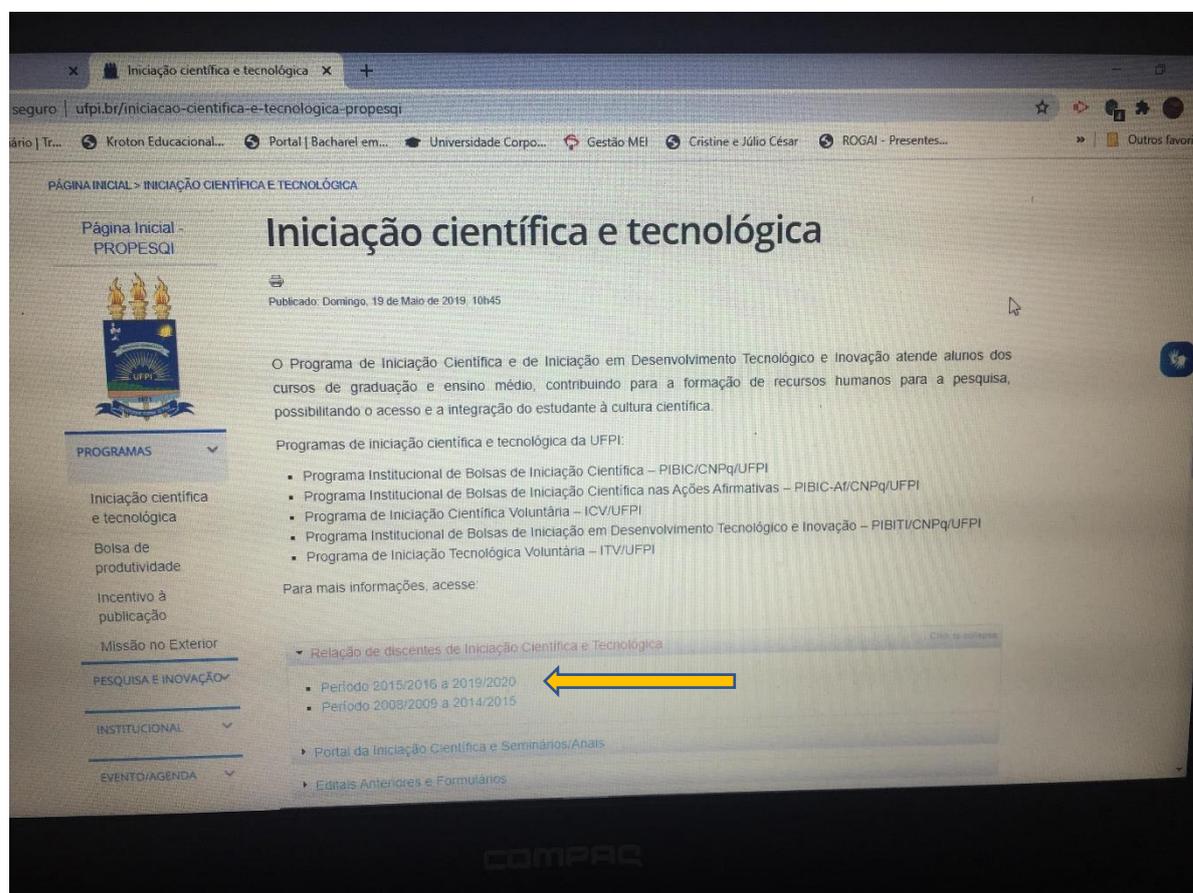
A pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas e políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades.

Nessa perspectiva, a inserção da EDH nos cursos de licenciatura também demanda, seja promovida pela realização de estudos e pesquisas. Na UFPI, o órgão responsável por articular e coordenar as atividades de pesquisa é a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPEQI). A principal ação institucional de pesquisa na UFPI é o Programa de Iniciação Científica e de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, que atende alunos dos cursos de graduação e que busca fomentar a pesquisa entre os discentes. São cinco iniciativas: a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq/UFPI; b) Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas – PIBIC-Af/CNPq/UFPI; c) Programa de Iniciação Científica Voluntária – ICV/UFPI; d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBITI/CNPq/UFPI; e) Programa de Iniciação Tecnológica Voluntária – ITV/UFPI, conforme indica o *site* da UFPI.

No sistema SIGAA Pesquisa, podem-se consultar os nomes dos discentes que desenvolveram ou estão desenvolvendo pesquisas. E esses nomes podem ser pesquisados em dois períodos: a) 2008/2009 a 2014/2015; b) 2015/2016 a 2019/2020. Optou-se pelo período mais atualizado, que abrange os últimos cinco anos (2015/2016 a 2019/2020), conforme indica a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Tela de identificação do período temporal para relação dos discentes



Fonte: <http://ufpi.br/iniciacao-cientifica-e-tecnologica-propesqi>. Acesso em 20 de jun de 2020

Ao clicar no link correspondente ao período escolhido, abre-se a plataforma do sistema SIGAA, no critério de busca de discentes. O passo seguinte foi acionar a busca geral sem indicação de qualquer critério, com a intenção de se verificar o universo pesquisado. O resultado dessa busca inicial, geral, resultou em 5.021 (cinco mil e vinte e um) bolsistas encontrados, no período pesquisado, conforme Figura 2:

Figura 2 – Tela geral de consulta de discentes de iniciação científica

The screenshot shows the SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) interface for the Universidade Federal do Piauí. The page title is "CONSULTA DE DISCENTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA". The main section is titled "CRITÉRIOS DE BUSCA DOS DISCENTES" and contains a search form with the following fields:

- Aluno:
- Orientador:
- Edital: -- SELECIONE UM EDITAL --
- Modalidade: -- SELECIONE UMA MODALIDADE --
- Centro: -- SELECIONE UM CENTRO ACADÊMICO --
- Curso: -- SELECIONE UM CURSO --

Below the search criteria, there are buttons for "Buscar" and "Cancelar", and a link to "<< voltar ao menu principal". The footer of the page contains the text: "SIGAA | Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPI - (86) 3215-1124 | sigjb05.ufpi.br:instancia1 vSIGAA\_3.12.390 26/06/2020 19:44".

Fonte: [https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/pesquisa/consulta\\_bolsistas.jsf](https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/pesquisa/consulta_bolsistas.jsf). Acesso em 25 de jun de 2020

Em seguida, para filtrar a pesquisa, utilizou-se o critério de busca por curso. Indicando-se, um a um, todos os 18 cursos de licenciatura do Campus Ministro Petrônio Portella, o que resultou em 1.110 (um mil cento e dez) bolsistas encontrados. Ao fazer a busca por curso, o resultado de cada busca é a lista de bolsistas naquele curso, a qual indica o nome do aluno bolsista, o título do projeto de pesquisa, o nome do/a orientador/a, o período da pesquisa e a modalidade do programa ao qual a pesquisa está vinculada, conforme demonstra a Figura 3:

Figura 3 - Exemplo de resultado de busca por curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
**SIGAA**  
 Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

CONSULTA DE DISCENTES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

**CRITÉRIOS DE BUSCA DOS DISCENTES**

Aluno:  
 Orientador:  
 Edital: -- SELECIONE UM EDITAL --  
 Modalidade: -- SELECIONE UMA MODALIDADE --  
 Centro: -- SELECIONE UM CENTRO ACADÊMICO --  
 Curso: CCE - ARTES VISUAIS - Presencial - Teresina

Busca Cancelar

**ALUNOS ENCONTRADOS**

Discente	Modalidade
COTA PIBIC 2019-2020 <b>JESSICA AGNE CAMPELO NUNES</b> Título: Neopragmatismo e Webcomics: análise de Zen Pencils. Orientador: HERALDO APARECIDO SILVA Período: 01/08/2019 - Em Andamento.	PIBIC UFPI (IC)
COTA ICV 2015/2016 <b>TAMARA RAQUEL BARBOSA FEITOSA GÓES</b> Título: O Cuidado de si na terceira fase de Foucault. Orientador: FERNANDA ANTONIA BARBOSA DA MOTA Período: 01/11/2015 - Em Andamento.	ICV/UFPI (IC)

2 bolsistas encontrados

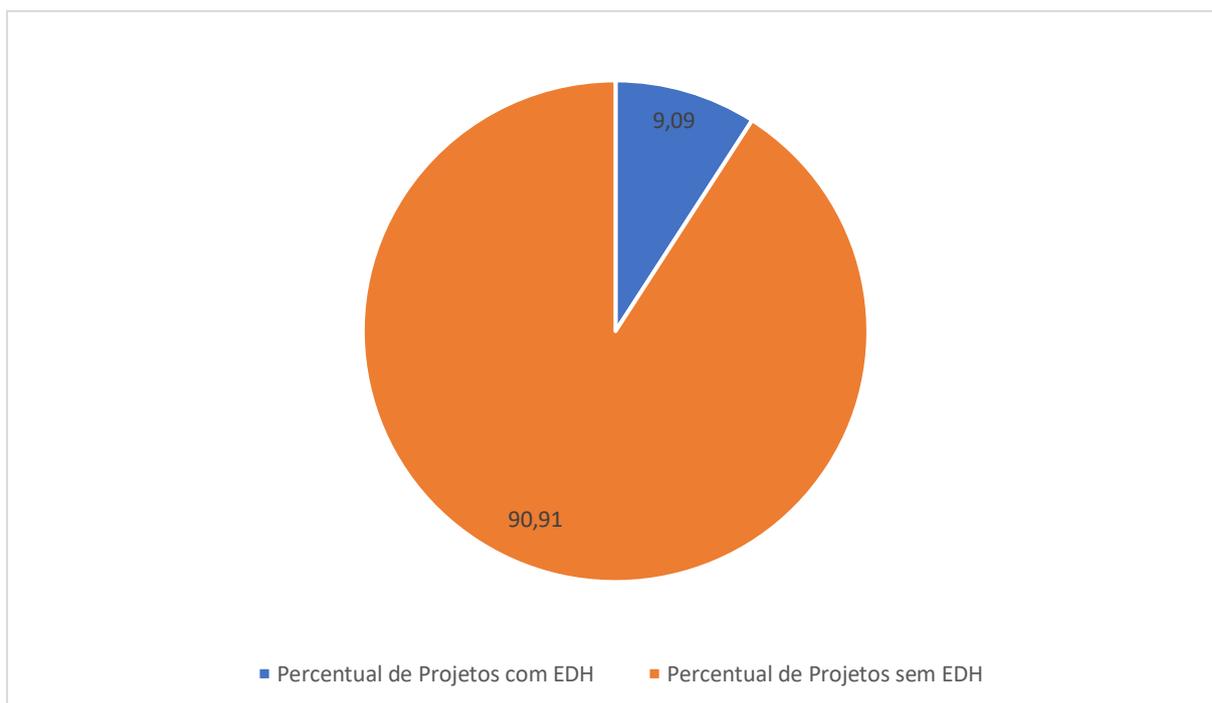
<< voltar ao menu principal

Fonte: [https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/pesquisa/consulta\\_bolsistas.jsf](https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/pesquisa/consulta_bolsistas.jsf). Acesso em 25 de jun de 2020

Em relação aos projetos de pesquisa, não se tem acesso aos seus conteúdos ou a algum resumo, apenas aos títulos. A tentativa de buscar relações dos projetos de pesquisa com a EDH foi realizada por meio das mesmas categorias de análise aplicadas às ementas das disciplinas e aos projetos de extensão, ou seja, princípios da EDH e palavras correlatas, desta vez como descritores aplicados aos títulos dos projetos. Assim, elencaram-se os seguintes descritores relacionados aos princípios da EDH: “dignidade”; “violência”; “igualdade”; “gênero”; “afro”; “negra”; “ações afirmativas”; “feminismo”; “mulher”; “idoso”; “direitos”; “direitos humanos”; “diferenças”; “diversidades”; “democracia”; “controle social”; “participação”; “empoderamento”; “emancipação”; “laicidade”; “transversalidade”; “sustentabilidade”; “socioambiental”; “educação ambiental”; “sustentabilidade”.

Dessa forma, aplicados os descritores aos títulos dos projetos de pesquisa dos 1.110 bolsistas das licenciaturas no período escolhido, resultou no total de 101 projetos (9,09 %), nos quais alguns dos descritores foram registrados nos títulos dos projetos, conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Presença de descritores relacionados à EDH nos títulos dos Projetos de Pesquisa



Fonte: o autor (2020)

Deve ainda observar que o resultado decorreu de novas leituras após a aplicação dos descritores, com o objetivo de se verificar alguma distorção. Exemplo, nesse sentido, foi o resultado da aplicação dos descritores “diversidade” e “gênero”, dos quais se encontrou o seguinte resultado da Licenciatura em Biologia, que foi desconsiderado, eis que poderia gerar erro quantitativo na análise documental:

**ANDRESSA VIEIRA DA ROCHA**

ICV/UFPI (IC)

*Título:* **Diversidade** de formigas cortadeiras do **gênero** Atta (Hymenoptera: Formicidae) em Unidades de Conservação da Microrregião de Teresina, Piauí, Brasil.

*Orientador:* SANDRA REGINA CARDOSO VITORINO

*Período:* 01/10/2017 a 31/07/2018

A presença do percentual de 9,09% de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nos títulos dos Projetos de Pesquisa apresentados pelas licenciaturas pesquisadas também colabora para potencializar a inserção da EDH nas Licenciaturas, pois, somados os percentuais de ensino, de extensão e de pesquisa, alcança-se, *a priori*, o percentual de 72,71% de presença da EDH. Deve-se considerar que a escolha do tema, do problema e do objeto da pesquisa decorre, em geral, de decisão compartilhada entre discente e orientador, cuja interação dialógica fomenta a autonomia e o protagonismo dos pesquisadores bolsistas.

Tosi, Ferreira e Zenaide (2014, p. 44), referindo-se à importância da pesquisa em direitos humanos, entendem que “[...] a pesquisa em Direitos Humanos é o espaço acadêmico onde a Universidade pode dar a sua contribuição mais específica e qualificada, em relação à produção social do conhecimento”. Nessa perspectiva, da análise do conjunto dos títulos dos projetos de pesquisa identificados, constata-se uma pluralidade de temáticas que abordam especificidades e recortes diversos relacionados aos princípios da EDH.

O princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades foi o mais evidenciado nos títulos dos projetos de pesquisa dos discentes das licenciaturas, presente em 42,57% (quarenta e dois vírgula cinquenta e sete por cento) dos títulos dos projetos de pesquisa dos discentes das licenciaturas referidas. Registra-se a presença de elementos textuais relacionados a esse princípio, especialmente nos seguintes descritores: “gênero”; “afro”; “negra”; “ações afirmativas”; “feminismo”; “mulher”; “idoso”; “diferenças” e “diversidades”. Exemplificam os seguintes projetos de pesquisa:

Na Licenciatura em Educação no Campo:

<b>FRANCINALDO DA SILVA</b>	<b>ICV/UFPI (IC)</b>
<i>Título:</i> A política de <b>ações afirmativas via cotas raciais</b> na UFPI nos últimos 5 anos: quem são e onde estão os (as) estudantes cotistas?	
<i>Orientador:</i> MARIA SIMONE EUCLIDES	
<i>Período:</i> 01/08/2019 - <i>Em Andamento.</i>	

Na Licenciatura em Pedagogia:

<b>THALLYNE SUELLY MARQUES ALMEIDA</b>	<b>ICV/UFPI (IC)</b>
<i>Título:</i> Algumas <b>mulheres brasileiras afrodescendentes</b> de sucesso educacional: analisando as produções de 2014 a 2016	
<i>Orientador:</i> FRANCIS MUSA BOAKARI	
<i>Período:</i> 01/10/2016 a 31/07/2017	
<b>ANA MARICE LINS DA SILVA</b>	<b>PIBIC (IC)</b>
<i>Título:</i> Educação, corpo e movimento: Saberes, lugares e afetos sobre o <b>gênero na educação</b> para futuros pedagogos em formação, realçando outros modos de educar no contemporâneo	
<i>Orientador:</i> SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD	
<i>Período:</i> 01/10/2016 a 31/07/2017	

## Na Licenciatura em Letras Português:

**GABRIELA NATHANA DE SOUSA CUNHA****ICV/UFPI (IC)***Título:* **Negras somos!** e **Antología de mujeres poetas afrocolombianas**, antologias de poesia negra americana*Orientador:* ALCIONE CORREA ALVES*Período:* 01/08/2019 - *Em Andamento.*

## Na Licenciatura em LIBRAS:

**IAGO FERRAZ NUNES****ICV/UFPI (IC)***Título:* Meu corpo é Político: compreensões sobre o discurso de ativistas **LGBTs***Orientador:* MARAISA LOPES*Período:* 01/08/2018 - *Em Andamento.*

Os processos discriminatórios operam para recusar ou restringir direitos e oportunidades culturais, sociais, políticas e econômicas de diversos grupos populacionais submetidos à exclusão, em contextos de dominação, que as pesquisas retiram da invisibilidade. A EDH problematiza as relações de poder centradas na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade, ao mesmo tempo, demanda abordagens interculturais, dialógicas, que recusam os processos discriminatórios que se disseminam a cada vez que se deparam com corpos diferenciados pela raça e pelo sexo, “realçando outros modos de educar no contemporâneo” e promovendo o desenvolvimento de processos reflexivos críticos nos “futuros pedagogos em formação”, conforme explicita o título do projeto citado de Ana Marice Lins da Silva, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad.

O princípio da democracia foi identificado em 17,82% (dezessete vírgula oitenta e dois por cento) dos projetos de pesquisa, percentual maior do que os registrados nas disciplinas (2,73%) e nos projetos de extensão (17,64%). Em tempos de persistentes ataques à democracia, o desenvolvimento de pesquisas que investigam essa temática demonstra o compromisso da UFPI, mediante as licenciaturas, com a desafiadora realidade social e política brasileira atual, ao tempo em que expressa sintonia com as demandas da EDH. Exemplificam os seguintes projetos desenvolvidos na Licenciatura em História:

**NATHIELY DE ARAUJO SILVA****PIBIC Af CNPq (IC)***Título:* OS PARLAMENTARES E A **DEMOCRACIA** NO BRASIL (2015-2016)*Orientador:* CLAUDIA CRISTINA DA SILVA  
FONTINELES*Período:* 01/08/2019 - *Em Andamento.*

**ISABELA SOUSA MOURA**

**PIBIC CNPq (IC)**

*Título:* **DEMOCRACIA** X AUTORITARISMO: HISTÓRIA E IMPRENSA (DÉCADAS DE 1960 E 1970)

*Orientador:* CLAUDIA CRISTINA DA SILVA  
FONTINELES

*Período:* 01/08/2018 - *Em Andamento.*

Ferreira (2010, p. 200), referindo-se às aproximações necessárias entre a EDH e o direito à memória e à verdade, considera que “[...] as relações entre a construção da memória e o processo de desvelamento da realidade se constitui em elemento fundamental para uma proposta de Educação em Direitos Humanos [...]”. Nessa direção, os projetos de pesquisa exemplificados expressam a conexão necessária entre história, memória, democracia e EDH, especialmente considerando-se que a construção da democracia, inclusive em âmbito educacional, também está relacionada com o desvelamento do passado histórico não raras vezes omitido da história oficial.

A EDH considera a memória como pressuposto da democracia, pois “[...] enquanto a sociedade brasileira não for capaz de [...] rever sua história de privilégios e autoritarismo, a cultura dos direitos humanos permanecerá ameaçada pelo preconceito e pelo medo, e a democracia poderá ficar à mercê de aventureiros [...]”, conforme asseveram Viola e Zenaide (2014, p. 241).

O descritor “violência” é o terceiro com maior percentual de presença nos títulos dos projetos de pesquisa das licenciaturas, com 16,83% (dezesesseis vírgula oitenta e três por cento). A violência encontra-se impregnada no cotidiano da realidade brasileira e se constitui gravosa violação dos direitos humanos. O termo “violência” relaciona-se, em geral, aos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, da democracia na escola. Exemplificam os seguintes projetos de pesquisa:

Na Licenciatura em Pedagogia:

**MARIA CECÍLIA RIBEIRO BARBOSA DE CARVALHO**

**ICV/UFPI (IC)**

*Título:* As **violências** e subjetividades: percepção de alunos do ensino médio

*Orientador:* ROSA MARIA DE ALMEIDA MACEDO

*Período:* 01/10/2016 a 31/07/2017

Na Licenciatura em Ciências Sociais:

**JANAINA RODRIGUES DE SOUSA**

**ICV/UFPI (IC)**

*Título:* A concepção de alunos do Ensino Médio público estadual sobre a **violência** na escola

*Orientador:* CASSIO EDUARDO SOARES MIRANDA

*Período:* 01/08/2018 - *Em Andamento.*

Verifica-se, nos dois projetos indicados, em diferentes licenciaturas, evidente interesse acerca da percepção e da concepção de violência e sobre a violência dos alunos do ensino médio. A EDH problematiza as diversificadas formas de violência e busca promover discussões que colaborem com a desnaturalização das violações de direitos humanos. Ao tematizar as violência como objeto de pesquisa, na perspectiva dos próprios alunos, fomenta-se processos reflexivos individuais e coletivos, ao tempo em que se projetam novas possibilidades de convivências dialogais, solidárias, não obstante as tensões e conflitos que permeiam a vida cotidiana.

O princípio da sustentabilidade socioambiental encontra-se presente em 14,85% (catorze vírgula oitenta e cinco por cento) dos títulos dos projetos de pesquisa analisados. A maior parte dos projetos encontra-se na Licenciatura em Geografia, conforme os seguintes exemplos:

<b>RENATA NUNES BARBOSA</b>	<b>ICV/UFPI (IC)</b>
<i>Título:</i> O setor terciário da economia: agentes, processos e <b>responsabilidade socioambiental</b> das empresas prestadoras de serviços de limpeza urbana e de manejo de resíduos sólidos	
<i>Orientador:</i> BARTIRA ARAUJO DA SILVA VIANA	
<i>Período:</i> 01/08/2018 - <i>Em Andamento.</i>	

<b>WAXL SILVA SAMPAIO</b>	<b>PIBIC CNPq (IC)</b>
<i>Título:</i> <b>Educação Ambiental</b> e Ensino de Geografia	
<i>Orientador:</i> RAIMUNDO LENILDE DE ARAUJO	
<i>Período:</i> 01/08/2019 - <i>Em Andamento.</i>	

A EDH também colabora para o entendimento da dimensão política da questão ambiental, problematizando as políticas públicas e as estratégias de educação ambiental em relação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH compromete-se com o fomento de um desenvolvimento sustentável que promova condições de vida mais favoráveis à dignidade da pessoa humana, hoje e no futuro. Nesse sentido, os projetos evidenciam alinhamento com uma sustentabilidade socioambiental em perspectiva crítica e transformadora, em que a questão ambiental deve ser parâmetro da educação e das políticas públicas em diferentes âmbitos.

Com 7,92% (sete vírgula noventa e dois por cento) de registros, o descritor “inclusão”, relacionado aos princípios da igualdade de direitos, da valorização das diferenças e da dignidade humana, também traduz o esforço das pesquisas nos cursos de licenciaturas da UFPI. Essencialmente inclusiva, a EDH demanda que processos educativos recusem seletividades

discriminatórias e inovem metodologias e vivências que fomentem iniciativas insistentemente inclusivas.

Exemplifica o seguinte projeto da Licenciatura em Pedagogia:

<b>FRANCISCA LIMA LOPES MIRANDA</b>	<b>PIBIC CNPq (IC)</b>
<i>Título:</i> Educação, inclusão e movimento: o pensamento de profissionais de pedagogia sobre a inclusão de crianças e adolescentes com síndrome de Down na Educação Básica tendo em vista os Direitos Humanos	
<i>Orientador:</i> SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD	
<i>Período:</i> 01/08/2015 - Em Andamento.	

Ruiz (2010), ao referir-se aos direitos humanos como direitos do outro, ao tempo em que destaca a crítica filosófica ao modelo individualista dos direitos humanos, considera que esses direitos, interpretados como meros princípios formais de enunciação universal, tornam secundária sua aplicação histórica, ou seja, a realidade das injustiças daquelas pessoas a quem os direitos são negados. Para o autor (RUIZ, 2010, p. 201), “[...] os direitos humanos adquirem outra luz quando em vez de ser pensados a partir dos princípios formais do direito, se interpretam a partir do outro injustiçado, ou seja, da alteridade da vítima [...]”.

A EDH, como expressão de uma pedagogia crítica, não se conforma às abordagens universalistas, abstratas, que consideram os direitos humanos um ideal *a priori*. Antes, resulta de processos de luta pela inclusão e pela efetividade dos direitos, seja pela promoção e proteção, seja também pela reparação em face das violações da dignidade humana.

O projeto exemplificado registra, em seu título, descritores que evidenciam as aproximações com os princípios da EDH. Ademais, potencializa os profissionais de pedagogia desenvolverem reflexões sobre os direitos humanos para além dos discursos meramente normativos e fomentem um ambiente educacional benéfico aos direitos humanos e à EDH, bem como desenvolvam atitudes de compromisso com a salvaguarda da dignidade humana, nos âmbitos pessoal e profissional.

A formação inicial e continuada em EDH de profissionais da educação demanda um conjunto de aportes teóricos e saberes experienciais que, inobstante sejam ofertados de maneira disciplinar ou por meio da extensão, pode encontrar na pesquisa o aprofundamento qualificado necessário. A pesquisa em educação, especialmente em EDH, além da produção de conhecimentos como um dos vetores da vocação da Universidade, pode orientar a construção de políticas públicas e inovar tecnologias educacionais que tomem os direitos humanos como seu princípio diretivo e orientador. Nessa perspectiva, a pesquisa nas licenciaturas escolhidas

também se configura importante e necessário contributo à formação dos estudantes de licenciaturas em EDH.

Deve-se lembrar também que as DNEDH indicam que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior em geral e nas licenciaturas, em especial, deve ser transversalizada, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Quanto a gestão afirma-se:

[...] os direitos humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas [...] (BRASIL, 2012, p. 16).

No *site* da UFPI não se encontra nenhuma indicação de que os direitos humanos ou a EDH estejam inseridos no âmbito da gestão, embora a UFPI seja instituição componente do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Piauí, conforme Decreto Estadual nº 12.743/2007.

As DNEDH pressupõem o reconhecimento de que a educação em geral e a EDH, em especial, constituem-se como parte fundamental do processo de construção de uma cultura dos direitos humanos. Nesse sentido, destacam também a necessidade de se implementarem processos educacionais transversais, disciplinares e interdisciplinares, que promovam a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade e a sustentabilidade socioambiental.

A Universidade também tem a vocação institucional de promover processos de inserção da Educação em Direitos Humanos em seus sistemas acadêmicos e de gestão, o que implica seja a EDH considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC); dos modelos de ensino, pesquisa, extensão e de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação, com a intenção de promover a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento, especialmente dos/as profissionais da educação, para que seja configurada como um lugar favorável à EDH.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos são tradicionalmente considerados como universais, inalienáveis, irrenunciáveis, imprescritíveis, indivisíveis e interdependentes. Buscam promover e proteger a dignidade da pessoa humana, que constitui seu principal fundamento, seu núcleo essencial, a qual deve ser promovida, dentre outras formas, mediante o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos que, de um modo geral, vincula-se à educação e, de maneira especial, à Educação em Direitos Humanos (EDH).

Para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, de 1995 a 2004. Em dezembro de 2004, a Assembleia Geral da ONU lançou o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (em vigor desde 2005), estruturado em fases consecutivas, com o objetivo de “[...] promover o entendimento comum dos princípios e das metodologias básicos da educação em direitos humanos, proporcionar um marco concreto para a ação, e reforçar as oportunidades de cooperação e de associação [...]”, desde o nível internacional até o nível local, no âmbito das comunidades (UNESCO, 2012, p. 22).

A primeira fase (2005-2009) do Programa Mundial foi dedicada à integração da Educação em Direitos Humanos nos sistemas de educação primária e secundária. A segunda fase (2010-2014) teve como foco a Educação em Direitos Humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares de todos os níveis. A terceira fase, (2015-2019), dedicou-se a reforçar a implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia.

Em dezembro de 2011, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, a qual considera que a educação em direitos humanos fornece a todas as pessoas conhecimentos e competências, bem como desenvolve suas atitudes e comportamentos, empoderando-as para desfrutar e exercer seus direitos e também respeitar e defender os direitos dos outros. Também declara que os Estados são os principais responsáveis quanto à promoção e à garantia da educação e da formação em direitos humanos.

O Programa Mundial e a Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos destacam a necessidade de inclusão da Educação em Direitos Humanos no ensino superior, bem como nos programas de formação de professores, orientando os Estados-membros no desenvolvimento de políticas de educação em direitos humanos, de acordo com o sistema educacional de cada país. Destacam ainda a necessidade de se revisar as políticas de

formação inicial e continuada, certificando-se de que elas incluem a formação em direitos humanos.

No Brasil, a principal referência que expressa os compromissos do Estado brasileiro com a efetivação de uma política nacional de Educação em Direitos Humanos é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003/2006, como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). O PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

O PNEDH foi estruturado em cinco áreas temáticas, dentre as quais a Educação em Direitos Humanos no ensino superior. Nessa área, destaca-se que “[...] sua missão é ofertar à sociedade uma reflexão relevante sobre a situação dos direitos humanos no país, incentivando e realizando debates capazes de garantir seu exercício e zelo [...]”. Além disto, a universidade deve comprometer-se com “[...] a formação de profissionais e acadêmicos sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometida com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais [...]” (BRASIL, PNEDH, 2003, p. 34).

Em 2012, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As Diretrizes destacam a Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos. Estabelecem que a EDH, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior (IES); dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão. Ainda segundo as Diretrizes, a EDH 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, além de estar presente na formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa investigou os processos de inserção da EDH nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro

Petrônio Portella. Para isso, desenvolveu-se, inicialmente, um conjunto de reflexões teóricas que referenciasse o processo de investigação desenvolvido, buscando-se o embasamento teórico necessário. Na primeira parte, intitulada “Direitos Humanos, percursos e discursos”, promoveu-se um conjunto de reflexões com a intenção de se explicitar as diferentes concepções que se desenvolveram sobre Direitos Humanos, especialmente no Brasil.

Desenvolveu-se uma contextualização do processo de afirmação histórica dos direitos humanos. *A priori*, considerou-se que os processos de construção histórica dos direitos humanos resultam de diversificadas contribuições filosóficas, antropológicas, religiosas, políticas, jurídicas e sociológicas, em diferentes épocas e sociedades. São produtos culturais surgidos em contextos históricos reais e decorrem de lutas sociais e coletivas pela dignidade humana. Nada obstante a historiografia tradicional apresentada, em perspectiva eurocêntrica, forjada a partir dos marcos disseminados em perspectiva liberal burguesa – Magna Carta, *Bill of Rights*, Declaração Americana, Declaração Francesa, Constituições do México, Alemanha e Rússia, Carta das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos e a emergência dos direitos ambientais nos anos 1990 do século XX – recusou-se apresentar a história dos direitos humanos como se fosse linear, como um *continuum* temporal, tão caro à tradição colonialista.

Destacou-se a necessidade de se reconhecer outras tão importantes contribuições que, inobstante silenciadas, consideram que processos de construção histórica dos direitos humanos também evocam contextos latino-americanos, dentre outros, diferentemente do que propugna o discurso tradicional, hegemônico e eurocêntrico dos direitos humanos, que confina as suas origens e o seu desenvolvimento nos destacados episódios político-burgueses da modernidade europeia. Abordou-se o processo de afirmação histórica dos direitos humanos para além na narrativa hegemônica desenvolvida a partir do Norte global, com a intenção de colaborar para uma compreensão dos diferenciados discursos epistemológicos sobre os direitos humanos, os quais colaboram fortemente para o desenvolvimento dos diferentes discursos sobre a Educação em Direitos Humanos.

Discutiu-se a polissemia e a polifonia dos discursos sobre os direitos humanos, desde as concepções do senso comum, reducionistas e estigmatizantes, que designam os defensores dos direitos humanos como “protetores de bandidos”; os discursos indicados como tradicionais, universalizantes, essencialistas, atemporais, que consideram os direitos humanos como aqueles que cabem ao homem enquanto homem, que induz à existência de direitos que pertencem a um homem abstrato, essencial e eterno; os discursos que enfatizam os direitos humanos como

produto da civilização humana, como direitos históricos, mutáveis, suscetíveis de transformação e ampliação.

Indicaram-se as perspectivas críticas e pós-críticas, sob a influência dos discursos pós-estruturalistas, das abordagens multiculturais, descolonialistas, de pensamento pós-abissal, que confrontam as concepções eurocêntricas, universalistas, jusnaturalistas e positivistas, concepções tradicionalmente hegemônicas dos direitos humanos. Os direitos humanos, naquelas concepções, devem ser entendidos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, resultantes de processos de luta pela efetivação da dignidade material, que não se reduzem a uma única linha histórica e a uma única dimensão jurídico-formal.

Tecidas as considerações sobre os processos de afirmação histórica dos direitos humanos, bem como os diversificados discursos sobre suas concepções e abordagens epistemológicas, na segunda parte do referencial teórico, intitulada “Direitos Humanos e Educação, um encontro necessário”, promoveu-se a problematização das concepções discursivas de Educação em Direitos Humanos, em que se destacaram os discursos normativos e os discursos pedagógicos sobre a EDH. Os discursos normativos apresentados, elaborados em diferentes contextos históricos e sociais, expressam diversificados entendimentos sobre os direitos humanos. Inobstante pretendam-se dominantes, referenciais e estabilizadores de concepções, coincidem em propugnar pelo desenvolvimento de estratégias de EDH e confirmam a necessidade de se promover esforços para que se consolide uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Os discursos pedagógicos confirmaram a polissemia da expressão Educação em Direitos Humanos. As concepções mais tradicionais de EDH atribuem à EDH o papel de difusora de informações, geralmente de âmbito normativo, em perspectiva restritiva, mais tecnicista e utilitarista. Importa a difusão de conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los. Outras vertentes, igualmente tradicionais, enfatizam a EDH como educação em valores, abstendo-se ou mitigando-se sua natureza política, concorrendo para a tradicional perspectiva principiológica desses direitos, conforme registram diversos discursos normativos internacionais.

Concepções mais críticas enfatizam a dimensão sócio-histórica da EDH, destacando-se a necessidade de vincular seu caráter pedagógico ao combate às desigualdades sociais e a proteção de grupos considerados vulneráveis. Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos deve assumir-se como um processo contextualizado, com posicionamento ético e político, sistemático e multidimensional que oriente a formação de sujeitos de direitos, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão. A EDH não é apenas expressão formal dos discursos

normativos, tampouco um adendo pedagógico, uma tarefa, uma atividade subsidiária, mas configura-se, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte substantiva do direito à educação e, também, configurando-se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro.

Na terceira parte do embasamento teórico desenvolvido, denominada “as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos aplicáveis às Licenciaturas”, promoveu-se uma análise das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, no esforço de entender como essas diretrizes concebem a EDH e como dispõem que essa educação seja implementada nos Cursos de Licenciatura. Ratificou-se que o discurso normativo constitucional explicita a educação como direito social fundamental, reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser 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. Além disso, a educação deve ser regida pelos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, p. 12).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) assegura que, no exercício de sua autonomia, as universidades têm a atribuição de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes e que os conteúdos sobre direitos humanos deverão ser incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Somente em 2003, a Educação em Direitos Humanos é configurada como objeto de uma política nacional mediante a edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2003, pela então Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). Revisado em 2006, o PNEDH tem como objetivos fundamentais, dentre outros, contribuir para a efetivação dos compromissos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito dos instrumentos e programas internacionais e nacionais; orientar políticas educacionais direcionadas para o respeito aos direitos humanos e estabelecer concepções, objetivos, princípios e ações para a elaboração de programas e projetos na área de educação em direitos humanos.

Também a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, confirmou a necessidade de se promover esforços para a implementação da EDH como política pública nos sistemas de ensino. E os principais atos normativos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Nacional de Educação (CNE), tais como as Diretrizes

Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio assumem os direitos humanos como um de seus princípios orientadores.

Em 2012, o MEC, por meio do CNE, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. As diretrizes estabelecem as orientações gerais que parametrizam a efetivação da EDH nos processos educacionais, incluindo-se as universidades, nas quais a Educação em Direitos Humanos deve ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão. Ainda segundo as Diretrizes, a EDH deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação.

Ao se analisarem as disposições normativas das DNEDH, considerou-se que essas normas assumiram uma concepção tradicional de direitos humanos, enfatizando-se a dimensão jurídica de tais direitos, recorrendo-se ao discurso normativo e à classificação positivada e geracional, fundamentada na dignidade humana. Utilizando-se da linguagem universalista, as Diretrizes expressaram uma sintonia com a linguagem do discurso normativo internacional sobre os direitos humanos.

Por outro lado, sobre a concepção de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes assumiram uma aproximação com discursos pedagógicos mais críticos, não se deixando reduzir à dimensão normativa, formal, mas configurar-se como processo multidimensional, sistemático, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, sujeitos ativos e não apenas reativos, críticos, reflexivos, transformacionais, participativos, dialogais, éticos, politicamente engajados para lutar pela efetivação de seus próprios direitos e os da coletividade. EDH cujo objetivo central é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, p. 2).

Segundo as DNEDH, a Educação em Direitos Humanos fundamenta-se nos princípios da dignidade humana; da igualdade de direitos; do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; da laicidade do Estado; da democracia na educação; da transversalidade, vivência e globalidade; e, da sustentabilidade socioambiental. Esses princípios irradiam os sentidos e significados que servem de critério para a compreensão e inteligência da EDH, conferindo-lhe harmonia e identidade pedagógica. Em sintonia com o PNEDH, as DNEDH estabelecem que a inserção da EDH nos currículos da educação superior poderá ocorrer das

seguintes formas: a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Sobre a transversalidade, discutiu-se que não se trata de enxertar conteúdos dos direitos humanos nas disciplinas tradicionais, contribuindo-se apenas para um aumento do programa de tais disciplinas. A transversalidade que se busca também não se caracteriza por remendos na aula para se “dá o conteúdo do tema transversal”, abordando-se apenas um ou outro aspecto do conteúdo transversal. Isso configura uma transversalidade meramente aparente, formal e artificial. Nessa perspectiva, se um tema for abordado apenas em relação aos aspectos relacionados aos saberes escolares, ainda que numa perspectiva interdisciplinar, a transversalidade não estará configurada nos termos indicados pelas Diretrizes. Realiza-se a transversalidade nas situações em que ocorre ou se objetiva a ocorrência de efetiva transformação no modo de ser dos alunos. Ou seja, quando se produz mudança nos padrões de conduta no grupo envolvido.

Além de transversal, as Diretrizes indicam que a EDH deve ser interdisciplinar. A transversalidade refere-se às dimensões didático-pedagógica e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ambas se complementam, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. Ademais, ao referir-se especialmente à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as Diretrizes demandam um tratamento diferenciado, qual seja, a EDH 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, ou seja. concluiu-se que a inserção da EDH nas Licenciaturas deve ser operacionalizada por meio de uma disciplina integrante da matriz curricular, com carga horária definida e que traduza o projeto político pedagógico do curso ofertado, a fim de que tenha eficiência e validade. Além disso, essa inserção deve abranger também a pesquisa, a extensão e a gestão.

Desenvolvido o embasamento teórico e discutidas as concepções, os princípios, as intencionalidades e as estratégias estabelecidas pelas DNEDH para a inserção da EDH nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a pesquisa passou a investigar os processos de operacionalização da EDH nos Cursos de Licenciatura da UFPI, universidade escolhida por ser a maior do Estado do Piauí e que conta com o maior número de licenciaturas ofertadas.

A pesquisa foi desenvolvida utilizando-se a Metodologia do Estudo de Caso na perspectiva de Yin (2001). Para esse autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real. É um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos, requer a familiarização do pesquisador com o universo a ser investigado, além de permitir o uso de diversificadas técnicas de pesquisa.

Nessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa documental junto aos Projetos Pedagógicos atuais dos Cursos de Licenciatura da UFPI – Campus Petrônio Portella - nos quais, mediante técnicas de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), buscou-se identificar, nas ementas de cada componente curricular, elementos que evidenciassem a presença da EDH, utilizando-se, como categorias de análise, os princípios da EDH, seja pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; seja como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; ou ainda de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Ao mesmo tempo realizaram-se entrevistas, algumas presenciais outras remotas, com os/as coordenadores/as dos Cursos de Licenciaturas, eis que aos coordenadores/as compete também coordenar os processos de atualização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos e sintonizá-los com as Diretrizes estabelecidas pelo MEC/CNE. Nessa etapa do procedimento, promoveram-se os cotejamentos discursivos, identificando-se outros sentidos nos discursos, combinando-se o processo de Análise de Conteúdo dos dados decorrentes da análise de documentos com o processo de Análise de Discursos das entrevistas.

Do resultado das análises das matrizes curriculares das licenciaturas pesquisadas, constatou-se a inexistência generalizada de um componente curricular obrigatório, ou seja, uma disciplina específica de EDH, nos termos indicados pelas DNEDH, seja rejeição à disciplinaridade, seja por equivocada suposição de que o conteúdo considerado como objeto de conhecimento da EDH estaria alcançado pela disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, presente nas quase totalidade das matrizes curriculares pesquisadas; seja ainda por desconhecimento da existências das DNEDH. Constatou-se também que, do total de 1.182 disciplinas analisadas, 1.024 (86,63%) constavam suas respectivas ementas. Desse total, 168 ementas (16,40%) apresentaram em seus conteúdos elementos textuais que evidenciam a presença da EDH, mediante a identificação de enunciados que se relacionam tematicamente com as categorias de análise utilizadas, ou seja, com os princípios da Educação em Direitos Humanos indicados pelas DNEDH.

Diante de tais resultados, inferiu-se que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH nas licenciaturas pesquisadas, não se efetivou completamente pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente. O conjunto das matrizes curriculares pesquisadas não traduz a EDH na forma estabelecida pelas DNEDH, eis que fracionadas, incompletas, pontuais, portanto, insuficientes para a configuração de um processo adequado às demandas dos discursos normativos e pedagógicos apresentados.

Entretanto, constatou-se um significativo percentual (47,22%) de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nos Projetos de Extensão apresentados pelas licenciaturas pesquisadas. O que implica que a extensão potencializou a inserção da EDH nas licenciaturas, pois, somados os dois percentuais, de ensino e de extensão, alcança-se o percentual de 63,62% de presença da EDH, considerando-se, inclusive, que as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) são configuradas como componente curricular obrigatório para todos os cursos da UFPI, inobstante os elementos textuais identificados nos Projetos de Extensão também configurem uma presença fragmentada e não equitativa dos princípios da EDH.

Inferiu-se que a extensão universitária nas licenciaturas pesquisadas configura-se contributo decisivo à formação dos estudantes de licenciaturas, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as importantes questões e problemas atuais da realidade, seja porque também fomentam o protagonismo estudantil nos processos de transformação da própria educação superior. A vivência extensionista em EDH também possibilita o enriquecimento das experiências discentes em termos teóricos e metodológicos, ao tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da UFPI.

Por outro lado, ao estender as análises para o âmbito da pesquisa, identificou-se a presença do percentual de 9,09% de elementos textuais relacionados aos princípios da EDH nos títulos dos Projetos de Pesquisa apresentados pelas licenciaturas, dado que também colabora para potencializar a inserção da EDH, pois, somados os percentuais de ensino, de extensão e de pesquisa, alcança-se, *a priori*, o percentual de 72,71% de presença da EDH. Considerou-se que a formação inicial e continuada em EDH dos profissionais da educação demanda um conjunto de aportes teóricos e saberes experienciais que, inobstante sejam ofertados de maneira disciplinar ou por meio da extensão, pode encontrar na pesquisa o aprofundamento qualificado necessário. Além disso, a pesquisa em EDH, além da produção de conhecimentos como um dos vetores da vocação da UFPI, pode orientar a construção de políticas públicas e inovar tecnologias educacionais que tomem os direitos humanos como seu princípio diretivo e orientador.

Acerca da possibilidade e da necessidade de inserção da EDH também no âmbito da gestão organizacional da UFPI e nas licenciaturas em especial, apesar dos esforços de investigação, não se identificou nenhuma indicação de que os direitos humanos ou a EDH estejam inseridos no âmbito da gestão, embora a UFPI seja instituição componente do Conselho Estadual de Direitos Humanos do Piauí, conforme Decreto Estadual nº 12.743/2007.

Pode-se concluir que a Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portella, em Teresina, promoveu processos de inserção da Educação em Direitos Humanos de maneira diferente daquela estabelecida pelas DNEDH, confirmando-se a tese proposta. Constatou-se a presença da EDH no âmbito do ensino, pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, ainda que de forma fragmentada e pontual. Atestou-se a presença da EDH nas atividades de extensão e de pesquisa, inobstante não se configurem como processo sistemático e multidimensional. Indicou-se as potencialidades da UFPI, mediante suas licenciaturas, para que os direitos humanos e a EDH sejam considerados princípios norteadores de sua missão institucional.

Entretanto, alguns desafios devem ser enfrentados. O primeiro desafio é a consideração da EDH na construção do Plano de Desenvolvimento Institucionais (PDI), da UFPI, para o período 2020-2024. O PDI é um documento que identifica a Universidade no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; sua missão; seus princípios; e orienta as atividades acadêmicas que desenvolve e o que pretende implementar. Trata-se das escolhas políticas, acadêmicas, administrativas e institucionais que a UFPI deve fazer, para esse quinquênio. Atualmente, a minuta do PDI 2020-2024 aguarda aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUN)<sup>18</sup>. A ausência da Educação em Direitos Humanos no PDI implica em fragilização das possibilidades de operacionalização de processos de inserção da EDH nas licenciaturas em conformidade com as DNEDH.

Um segundo desafio diz respeito à concepção de EDH que a UFPI deve assumir, a partir de que horizonte pretende caminhar e o que pretende alcançar. Desafiada a colaborar para a desconstrução das concepções que vinculam os direitos humanos à “defesa de bandidos”, a UFPI é desafiada a considerar a EDH como processo sistemático e multidimensional, inclusivo, dialógico, integral, não apenas eventual ou pontual e fragmentada, reduzida apenas a ser tema

---

<sup>18</sup> A minuta do PDI 2020-2024 encontra-se disponível em [https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDI\\_2020\\_DOC\\_ANEXOS\\_consun8\\_compressed.pdf](https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PDI/PDI_2020_DOC_ANEXOS_consun8_compressed.pdf). Acesso em 28 de junho de 2020.

gerador de aulas isoladas, mas como um princípio orientador no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

Um terceiro desafio diz respeito à necessidade de se desenvolver no interior da UFPI um ambiente educativo favorável à EDH. A Universidade é desafiada a problematizar as resistências epistemológicas e pedagógicas que dificultam a inserção da EDH em suas entranhas, o que implica em engajar pedagogos/as, filósofos/as, cientistas sociais, matemáticos/as, físicos/as, químicos/as, biólogos/as, educadores/as físicos/as e do campo, geógrafos/as, historiadores/as, artistas visuais, músicos/as, educadores/as em línguas, todos/as os/as que promovem processos de formação de educadores/as, em questões de EDH, permitir-se impregnar pelos direitos humanos, assumindo-os como seu princípio estruturante e norteador, permear a formação inicial e continuada dos/as professores/as, o projeto político pedagógico das licenciaturas, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre os diversos sujeitos.

A EDH deve ser assegurada para além do discurso normativo – declarações, convenções, leis, resoluções ou similares e muito além de prescrições de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares. A Educação em Direitos Humanos é conquista, direito dos alunos/as da UFPI e se configura, em si mesma, um direito humano, fundamental, constituindo-se em parte do direito à educação e, também, configurando-se como uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Sergio; CARDIA, Nancy. A universidade e os Direitos Humanos. In: MARCILIO, Maria Luiza. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos: sessenta anos: sonhos e realidade**. São Paulo: USP, 2008.
- ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. São Paulo: Ícone, 2000.
- ALVES, Cleber Francisco. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: o enfoque da doutrina social da igreja**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- AMORIM, Celso. O Brasil e os direitos humanos: em busca de uma agenda positiva. **Revista Política Externa**, v. 18, n. 2, set./out./ nov. 2009.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa**. Coimbra, PT: Almedina, 1987. p. 11.
- ANDRADE, Marcelo. Direitos humanos, diferença e tolerância. In FERRREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005
- AN-NA IM, Abdullahi Ahmed. Human rights in the muslim world. In: STEINER, Henry; ALSTON, Philip. **International human rights in context**. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2000.
- ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos Humanos na ordem mundial**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Ética e direitos humanos na formação docente. In: FERREIRA, L. F.G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.
- ARENDT, H. **As Origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Documentário, 1979.
- AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 50, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2010.

BARROS, José D'assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciencias humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BARROS, Sérgio Resende de. **Direitos Humanos: paradoxo da civilização**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003. p. 36-48.

BARRETO, Vicente de Paula. **O fetiche dos direitos humanos e outros temas**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação**. Versão provisória para debate público, dezembro de 2010. Mimeografado

BASOMBRÍO, Carlos. **Educación y ciudadanía**. La educación en derechos humanos en América Latina. Santiago: CEAAL, 1992.

BAUER, W. Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e Justiça. **Revista da FDE**, São Paulo, 1994.

BICUDO, Hélio Pereira. **Direitos humanos e sua proteção**. São Paulo: FTD, 1997.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

BLANCHON, Flora. **Arts et histoire de Chine**. Paris: Presses de L'Université de Paris-Sorbonne, 1993.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 17-32.

BOMFIM, Georgina Maria de Omena. **Educação em direitos humanos: análise da política pública à luz da sociedade aberta dos intérpretes constitucionais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

BONAVIDES, Paulo. Os Direitos Humanos e a Democracia. *In*: SILVA, Reinaldo Pereira e (org.). **Direitos Humanos como Educação para a Justiça**. São Paulo: LTr, 1998. p. 16.

BOROWITZ, Eugene B. Ética das grandes religiões e direitos humanos. **Revista Concilium**, Petrópolis, n. 228, 1990/2.

BOSON, Gerson de Britto Mello. **Direito internacional público: o estado em direito das gentes**. Belo Horizonte: Del Rey, 1994;

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Contribuições Teóricas Latino-Americanas para a Universalização dos Direitos Humanos. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 13, fev./maio 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos,

Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.** Brasília, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 23 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CP. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Direitos Humanos - 3.** Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 2010.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. In PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** 7 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos – metodológicos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2007.

CANDAU, Vera Maria. 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 (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

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

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição.** 5ª ed. Coimbra: Almedina, 2002. p. 369.

CARBONARI, Paulo César. **Realização em direitos humanos.** Coletânea de referências. Passo Fundo, RS: Ed. IFIBE, 2006.

CARBONARI, Paulo César. Ensino de Filosofia e educação em direitos humanos: subsídios para a graduação em Filosofia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e direitos humanos, reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C.B, TOSI, Giuseppe (org.). **Democracia e**

**educação em direitos humanos numa época de insegurança.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.

CARBONARI, Paulo César. 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, 2009.

CARROZA, Paolo G. Esboços históricos de uma tradição latino-americana da ideia de direitos humanos. *In:* BAEZ, Narciso Leandro Xavier *et al.* (org.). **A Realização e a Proteção Internacional dos Direitos Humanos Fundamentais: desafios do Século XXI.** Tradução de Fernanda Frizzo Bragato. Joaçaba-SC: Editora UNOESC, 2011.

CARVALHO RAMOS, André de. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARVALHO RAMOS, André de. **Curso de Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva, 2014.

CASTILHO, Natalia, Martinuzzi. **Reinventando os direitos humanos a partir do sul:** Herrera Flores e a crítica descolonial. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. **A fonte húngara.** *In:* \_\_\_\_\_. Socialismo ou Barbárie. O conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COIMBRA, J. de Á. A. Considerações sobre a Interdisciplinaridade. *In:* PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo *et al.* **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais.** São Paulo: Signus, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/us000001.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2005.

CORDIOLLI, M. **A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta:** notas para um debate conceitual. III Jornada de Educação do Norte-Nordeste: Livro da Jornada; Curitiba: Futuro, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Bases para uma definição curricular da educação para os direitos humanos.** Brasília: SEDH, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 691-713, out. 2007.

DUSSEL, Enrique. Philosophy of Liberation, the Postmodern Debate, and Latin American Studies. *In:* MORAÑA, M.; DUSSEL, E; JÁUREGUI, A. (Ed.). **Coloniality at large: Latin American and the Postcolonial Debate.** Durham: Duke University Press, 2008

DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.** Madrid: Trotta, 1998.

ENGUIA, Mariano F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCHI, Alessandra. **I diritti nell'Europa multicultural**. Editoris Laterza. Libri del Tempo. Roma-Bari, 2001.

FARIAS, Edilsom. **Liberdade de Expressão e Comunicação: teoria e proteção constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

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 (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia***. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos humanos fundamentais**. 7. ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco. **O Direito de Antena em face do Direito Ambiental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2000.

FLOWERS, Nancy. How to define humans rights education? A complex answer to a simple question. *In: GEORGI, Viola B. e SEBERICH, Michael. **International perspectives in Human Rights Education***. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. p. 105-127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GANDHI, M.K. **Statement to Disorders Inquiry Committee**. January 5, The Collected Works of Mahatma Gandhi, v. 19, p. 206. 1920.

GAVÍDIA, V. A Construção do Conceito de Transversalidade. *In: ÁLVAREZ, M. N. et al. **Valores e Temas Transversais no Currículo***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. *In: BAUER, W. Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático***. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, Sept. 2012.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302012000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 07 out. 2019.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stump. **Democracia e conselhos de controle de políticas públicas. Uma análise comparativa.** 2000. 327f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Disponível em: [http://www6.ufrs.br/cienciapolitica/teses/Tese\\_1.pdf](http://www6.ufrs.br/cienciapolitica/teses/Tese_1.pdf). Acesso em: 03 set. 2019.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos: curso elementar.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito.** Rio de Janeiro: Forense, 1998.

GUTMANN, Amy. THOMPSON, Dennis. **Why Deliberative Democracy?** Tradução e adaptação de Vítor João Oliveira. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

HÄBERLE, Peter. A dignidade como fundamento da comunidade estatal. In: SARLET, Ingo Wolfgang (coord.). **Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito constitucional.** Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora Ltda, 2009.

HÄBERLE, Peter. **Libertad, igualdad y fraternidad: 1789 como história, actualidad y futuro del Estado Constitucional.** Tradução de Ignacio Gutiérrez. Madrid: Trotta, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do Outro.** Estudos de Teoria Política. Loyola: São Paulo, SP, 2004.

HERKENHOFF, João Batista. **Curso de Direitos Humanos.** v. I. São Paulo: Acadêmica, 1994. p. 30.

HERRERA FLORES, Joaquim. **Los derechos humanos como productos culturales: critica del humaismo abstracto.** Madrid: Catarata, 2005.

\_\_\_\_\_. **A (re)invenção dos direitos humanos.** Florianópolis: Fundação Boiteauax, 2009.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos; uma história.** Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. **Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos.** Un estudio en 19 países. Parte II: Desarrollo en el currículo y textos escolares. San José: IIDH, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONAS, H. **O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica.** Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

KINCHELOE, J. L. **La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir.** In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: GRAÓ, 2008.

KLINGEN, Germán Doig. **Direitos humanos e ensinamento social.** São Paulo: Loyola, 1994.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos.** São Paulo: Companhia das letras, 1988.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana; danças, piruetas e mascaradas.** 6 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAS CASAS, Bartolomé de. **A Short Account of the Destruction of the Indies.** Tradução de Nigel Griffin. Londres: Penguin Books, 1992.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. **Teoria dos direitos fundamentais sociais.** Porto Alegre. Livraria do Advogado, 2006.

LOPES, Alice. **Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração.** In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 147-163.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Os direitos humanos: última tentativa de salvação da teoria do direito subjetivo. **Revista de Informação Legislativa,** Brasília, v. 37, n. 148, p. 127-139, out./dez. 2000. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2019.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **Direito, Utopia e Justiça.** Rio de Janeiro: Instituto de Apoio Jurídico Popular. Fase, 1992. Coleção Seminários n. 09

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre.** 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2002.

LÜCHMANN, Lígia Helena H. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova,** São Paulo, n. 70, 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGENDZO, A. Formación de Profesores para una educación para la Vida Democrática y el respeto a los Derechos Humanos. In: MAGENDZO, A. (Org.) **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica.** Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto (Ed.). **Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina.** San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

MAGENDZO, Abraham. **Pedagogía crítica y educación en derechos humanos**. Paulo Freire, 2003.

MAGENDZO, A. **Educación en Derechos Humanos, un desafío para los docentes de hoy**, Editorial LOM, 2006, Santiago de Chile.

MARTINS, Antonio Manuel. Modelos de democracia. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 11, 1997.

MELO, Celso Antônio Bandeira. **Curso de Direito Administrativo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros. 2009

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 03 de agosto de 2019.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Transversalidade (verbetes). In: \_\_\_\_\_. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cat/dic/>. Acesso em: 22 maio 2018.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**, Tomo IV. 21. ed. Coimbra, PT: Coimbra, 1993. p. 204.

MONDIN, Batista. **O homem, que é ele?** Elementos de antropologia filosófica. São Paulo: Paulinas, 1980.

MONTEIRO, Aída. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. VIOLA, Solon Eduardo Annes. Diretrizes para educação em direitos humanos na educação superior: alguns subsídios. In TOSI, Giuseppe *et al* (org). **A formação em direitos humanos na educação superior o Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

MONZONI NETO, M. P.; LLOSA, S. **Critérios de Sustentabilidade para Projetos MDL no Brasil**. Belém: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), 2005

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 39.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI; Maria do Carmo, Freitas, José Vicente de. (org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: ED Unijuí, 2005. p. 86; 90; 97.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria D. *et al*. **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOVAES, Carlos Eduardo. LOBO, César. **Cidadania para principiantes**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 05 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Human rights teaching**. v. VIII. The International Congress on Education for Human Rights and Democracy. UNESCO: Paris, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161096eo.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. Brasília: UNESCO, 1995. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112874por.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PEREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Humanos, estado de derecho y Constitución**. 3. ed. Madri: Teccnos, 1990.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

POOL, Hilary *et al* (org). **Direitos humanos,, referências essenciais**. Tradução de Fábio Larsson. São Paulo: Ed. USP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

PORTELA, E. **A reconstrução da disciplina**. Ed. Rev. TB. Rio de Janeiro, 1992.

RÉMOND, René. **O século XX: de 1914 aos nossos dias**. São Paulo: Cultrix, 1993

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 10 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. Direitos Humanos como direitos do outro. *In*: FERRREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

SACAVINO, Susana *et al*. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP, 2009.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Universitária, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. (org.). **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

\_\_\_\_\_. **Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, M. de. P. (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. **Pensando melhor**. Iniciação ao Filosofar. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 11.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na educação básica: qual o significado? In: SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Selma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos**. Exame Teórico-Prático. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 7. ed. ver. e ampl. de acordo com a nova Constituição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991. p. 157.

SILVA, Tomaz Tadeu *da*. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIME, L. Educacion, Persona y proyecto histórico. In: MAGENDZO, A. (org.). **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

SIRONDO, Fernando. **Os direitos através da história**. Brasília: UNB 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TOSI, Giuseppe. O que são esses “tais de direitos humanos?”. *In*: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi ((org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2010.

TOSI, Giuseppe. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, tendências e desafios. *In*: RODINO, Ana Maria *et al.* (org.) **Cultura e educação em direitos humanos na américa latina**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

TOSI, Giuseppe. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TURBAY, Luana. **A dimensão política da dignidade humana em Hannah Arendt**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

UFPI - PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**/Universidade Federal do Piauí. - Teresina: Ed. UFPI, 2015.

UNESCO. **Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos** – Primeira Etapa: 2005-2009. New York: Genebra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2012.

\_\_\_\_\_. **Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education**. Paris: UNESCO, 13 Nov. 1993. Seção I, §1, (a). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096716mb.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2007.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro. TAVARES, Selma (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em direitos humanos e sociedade: para além do liberalismo. *In* RODINO, Ana Maria *et al.* (org.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A carência de direitos humanos e os limites da democracia. *In*: TOSI, Giuseppe *et al.* (org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014.

VITÓRIA, Francisco de. **Os índios e o direito da guerra**. Tradução de Arno Dal Ri Júnior. Ijuí: Unijuí, 2006.

WALVY, O.W.C. **Construindo saber docente Interdisciplinar**: a termogravimetria em um laboratório didático. Tese (Doutorado em Ensino de Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

WEBER, Max. **Sociologia da Religião**: tipos de relações comunitárias religiosas. Brasília: UnB, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de casos: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. **Políticas de extensão universitária e a disputa pela hegemonia**: a questão dos direitos humanos na UFPB. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

**APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

<b>Licenciatura em Educação Física</b>			
<b>Informações sobre a Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	44	0	12
Optativas/Eletivas	20	0	0
Total	64	0	12
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e Opcionais	Não consta
Igualdade de direitos	1. Sociologia da Educação	Obrigatória	Discussões sobre políticas públicas e fundamentos dos direitos humanos assim como diversidade religiosa e sexual no ambiente escolar; Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
	2. Estágio curricular supervisionado obrigatório I – ensino infantil e fundamental menor.	Obrigatória	Planejamento de atividades práticas para alunos especiais, assim como o trabalho da inclusão quanto a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
	3. Educação física adaptada	Obrigatória	Contextualização histórica das Deficiências. Conceituação, classificação, características, causas e implicações das deficiências: Intelectual/Mental, Física/Motora, Auditiva e Visual. Questões educacionais, culturais, sociais e psicológicas. Contextualização da Legislação. Educação, práticas esportivas, lazer e trabalho concernentes às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - PNE's.
	4. Língua brasileira de sinais – LIBRAS	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Conceituação. História da educação dos surdos. Abordagens educacionais, legislação, identidades e cultura da comunidade surda. Aspectos Linguísticos da Libras e o uso da língua. Pedagogia surda.
	1. História da Educação Física, ética e cidadania	Obrigatória	Diversidades ético-raciais e responsabilidade social do professor de Educação Física.
	2. Psicologia da educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	3. Dança escolar	Obrigatória	Estudo da linguagem expressiva desenvolvida pela dança como elemento universal das manifestações artísticas e culturais, e suas possibilidades na formação humana nas diferentes faixas geracionais assim como discussões da dança nas diversidades de gênero e etnia.
	4. Sociologia da educação	Obrigatória	Discussões sobre políticas públicas e fundamentos dos direitos humanos assim como diversidade religiosa e sexual no ambiente escolar; Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
	5. Estágio curricular supervisionado obrigatório I – ensino infantil e fundamental menor	Obrigatória	Planejamento de atividades práticas para alunos especiais, assim como o trabalho da inclusão quanto a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
	6. Educação física adaptada	Obrigatória	Contextualização histórica das Deficiências. Conceituação, classificação, características, causas e implicações das deficiências: Intelectual/Mental, Física/Motora, Auditiva e Visual. Questões educacionais, culturais, sociais e psicológicas. Contextualização da Legislação. Educação, práticas esportivas, lazer e trabalho concernentes às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - PNE's. Planejamento e execução de atividades físicas para PNE's no âmbito escolar.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e Opcionais	Não consta
Democracia na educação	1. Legislação e organização da educação básica	Obrigatória	A dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira; A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96).
	2. Gestão escolar	Obrigatória	A gestão democrática da Educação: os Sistemas de Ensino e os mecanismos de gestão: a descentralização. A gestão da escola básica e o princípio da autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A escolha do Diretor da escola e a constituição das equipes pedagógicas: a gestão participativa. A estrutura organizacional de uma escola. O clima e a cultura da escola como fatores determinantes da gestão escolar.
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	Obrigatórias e Opcionais	Não consta
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	Obrigatórias e Opcionais	Não consta

**APÊNDICE B – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

<b>Licenciatura em Ciências Biológicas</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	44	5	4
Optativas	37	7	6
Total	81	12	10
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	A Dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Sustentabilidade socioambiental	Ética Profissional, Bioética e Biossegurança	Obrigatória	Noções sobre Ética e Moral. Ética na Educação. Ética profissional. História, conceitos e princípios da bioética. Aspectos bioéticos na pesquisa com seres humanos e animais. Lei da Biodiversidade e SISGEN. Noções de biotecnologias tradicionais e atuais. Biodireito. Introdução à biossegurança.
	Educação Ambiental	Obrigatória	A concepções históricas de meio ambiente e natureza. Relação entre saúde, educação e meio ambiente. Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania. Processos produtivos e sustentabilidade. A emergência da Educação Ambiental no Brasil. Vertentes contemporâneas em Educação Ambiental. Projetos de Educação Ambiental: planejamento, execução e avaliação. Ensino de Educação Ambiental.
	Legislação Ambiental	Optativa	As principais causas de problemas ambientais no mundo contemporâneo. A importância da conservação do meio ambiente. Programa de Conservação ambiental. Efeitos da degradação ambiental do meio ambiente. A importância da conservação ambiental. Queimadas. Desmatamento. Lixo. Poluição ambiental. Impacto ambiental das grandes barragens.

			<p>Problemas de impacto ambiental no Piauí. Aspectos legais e político administrativo. Código de água. Código de florestal. Código de minas. Leis de proteção à fauna. Leis de proteção à pesca. Outras leis/códigos. Dificuldades técnicas e econômicas. Políticas nacionais de preservação e controle da poluição ambiental. Elaboração de EIA/RIMA.</p>
	Geologia Ambiental	Optativa	<p>Rios - Atividades geológicas e assoreamento. Exploração de material de construção em margem de rios. Problemas geoambientais na faixa litorânea do Piauí. Águas subterrâneas – cuidados com zonas de recarga de aquíferos confinados. Impacto ambiental da mineração aluvionar em zonas urbanas. Papel das características geológicas na desertificação das áreas de Gilbués e Serra da Capivara. Cavernas no Estado do Piauí.</p>
	Ecologia Humana	Optativa	<p>Ecologia cultural. Sociobiologia. Modelos de transmissão cultural. Modelos de subsistência. Etnobiologia, ênfase em etnoecologia, etnobotânica e etnozootologia. Outras áreas de interface: economia ecológica e psicologia evolutiva. Aplicações em comunidades humanas, em especial de caiçaras, pescadores artesanais, índios e caboclos.</p>
	Etnobiologia e Conservação	Optativa	<p>Cultura e sustentabilidade. Etnoconservação e conhecimento local. Importância e aplicação da Etnobiologia para a conservação dos recursos naturais por comunidades humanas e no estudo das relações entre humanos e a natureza. Avanços da pesquisa etnobiológica aplicada a conservação no final do século XX e as primeiras décadas do século XXI, com ênfase em estudos e realidades das regiões tropicais.</p>
	Geodiversidade e Geoconservação	Optativa	<p>Geodiversidade, Patrimônio Geológico e Geoconservação. Geoturismo, Geoparques e Sustentabilidade.</p>
	Biologia da Conservação	Optativa	<p>A conceituação de biodiversidade e biologia da conservação, relacionando às principais ameaças relacionadas à biodiversidade do planeta. Avaliação dos status de conservação de elementos da fauna e flora brasileiras. Noções gerais sobre comunidades biológicas, com enfoque em áreas protegidas. Uso sustentável dos recursos naturais e o elo com a Biologia da Conservação –uma ferramenta teórico-prática. Principais métodos de estudos relacionados à riqueza biológica e manejo de vida silvestre.</p>

**APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA**

<b>Licenciatura em Ciências da Natureza</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	43	0	06
Optativas	23	7	01
Total	66	0	07
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Filosofia da Educação	Obrigatória	As teorias e práticas educativas e suas dimensões ética, política e estética: as discussões sobre gênero, diversidade étnico-racial, sexual, religião e questões geracionais.
	Psicologia da Educação	Obrigatória	Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	A Dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Sustentabilidade socioambiental	Educação Ambiental	Obrigatória	Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania
	Impacto Ambiental	Obrigatória	Conceitos em impacto ambiental; Poluição ambiental e tipos de poluição; Efeitos da degradação ambiental no meio ambiente; a importância da conservação ambiental; os principais problemas ambientais; problemas de impacto ambiental no Piauí.
	Biologia da Conservação	Optativa	A biodiversidade e sua importância; Ameaças à diversidade biológica; Viabilidade de populações; Fragmentação, efeito de borda e corredores ecológicos; Estratégias de conservação de populações e comunidades; Ecologia da restauração.

## APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM FÍSICA

<b>Licenciatura em Física</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	44	07	01
Optativas	23	0	00
Total	67	0	01
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Não consta	-	-
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

## APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

<b>Licenciatura em Matemática</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	27	05	01
Optativas	09	0	00
Total	36	0	01
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Não consta	-	-
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

## APÊNDICE F – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM QUÍMICA

<b>Licenciatura em Química</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	46	03	03
Optativas	19	06	00
Total	64	09	03
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro Educação na Constituição Federal de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Química e Educação Ambiental	Obrigatória	Tipos de poluição do ar e suas origens. Efeito Estufa. Controle de poluição atmosférica. Química em meios aquáticos. Fontes energéticas. Impacto ambiental. Poluição por polímeros e por detergentes. Tratamentos de resíduos.

**APÊNDICE G – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
NO CAMPO**

<b>Licenciatura em Educação no Campo</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	47	00	07
Optativas	08	04	03
Total	55	04	10
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Ética e Educação	Obrigatória	Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: meio ambiente, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e geracional.
	Educação, Estado e Direitos Humanos	Optativa	Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Cidadania no Brasil.
Igualdade de direitos	Ética e Educação	Obrigatória	Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: meio ambiente, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e geracional.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Libras	Obrigatória	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo/ouvinte. Descrições de pessoas e cenários. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Construções negativas e interrogativas
	Filosofia da Educação	Obrigatória	Abordagens contemporâneas da Filosofia da Educação: gênero e filosofia, diversidade étnico-racial.

	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Obrigatória	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-
Democracia na educação	Legislação E Organização Da Educação Básica  Educação e Movimentos Sociais do Campo	Obrigatória  Optativa	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da educação: composição e disposições gerais e específicas. Gestão e financiamento da educação.  Estado, movimentos sociais e sociedade civil como construção histórica. Educação e cidadania. A escola como espaço de disputa social. Luta popular pela educação pública e gratuita.
Transversalidade, vivência e globalidade	-	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Educação Ambiental	Optativa	A Educação Ambiental e o processo histórico de aprovação dos recursos naturais. Educação Ambiental: origem, princípios, fundamentos, marco conceitual e teorias pedagógicas. Metodologia da Educação Ambiental: Programa Nacional de Educação Ambiental. Elaboração de Projetos de Educação Ambiental. Metodologia da Pesquisa em Educação Ambiental

**APÊNDICE H – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

<b>Licenciatura em Ciências Sociais</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	40	00	14
Optativas	32	00	11
Total	72	00	25
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Sociologia do Envelhecimento	Optativa	A construção social da velhice. Práticas discursivas sobre o envelhecimento; Produções de sentido sobre o envelhecer. Subjetividades na velhice. Corpo envelhecido. Velhice e o processo saúde-doença. Representações sociais na velhice. Imagens da velhice. Políticas do envelhecimento. Memória e envelhecimento. Longevidade populacional.
	Sociologia da Saúde	Optativa	Políticas Sociais de Saúde. Sociologia do Corpo. Movimentos Sociais e Saúde. Mercantilização da saúde. A humanização no campo da saúde. Temas do cotidiano (morte, velhice, violência, drogas, religião) e as relações com a experiência da saúde-doença-morte.
	Antropologia da Saúde e Doença	Optativa	Panorama do campo da Antropologia da Saúde, destacando as suas diversas atividades e pesquisas sobre a relação entre saúde, sociedade e cultura de uma perspectiva antropológica. Interfaces entre política, ciências e corpo: saber médico, biopoder, bioidentidades e biossocialidades. Relação entre sistemas religiosos, cosmológicos e a saúde. Saúde e deficiência. Sexualidade e saúde reprodutiva. Representações e narrativas da dor e do sofrimento.
	Direitos Humanos, Política e Direito	Optativa	Debate teórico internacional relativo aos direitos humanos. Mudanças a partir do início dos anos noventa, nos instrumentos jurídicos internacionais de direitos humanos e nas instituições multilaterais dedicadas à sua proteção e promoção. Debates de teoria política, relações internacionais e estudos culturais concernentes à natureza e a efetividade dos direitos humanos face à soberania estatal na ordem internacional. Temas da universalidade e relatividade dos direitos humanos e suas relações com as normatividades sociais. Políticas de implementação dos direitos humanos, promovidas por instituições multilaterais, estatais ou por organizações da sociedade civil.

Igualdade de direitos	Sociologia do Trabalho	Optativa	As transformações no mundo do trabalho no Brasil. Dilemas centrais do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Pensamento Social Brasileiro	Obrigatória	Estado, Nação, Eugenia, Raça, Mestiçagem, Etnia e identidade Nacional. Ideologia, Classe e Poder. Mito da Democracia racial.
	Sociologia Rural	Optativa	Desenvolvimento territorial e políticas públicas. Povos, culturas e sociabilidades: atores sociais em inserções de classe, étnicas, geracionais e de gênero. Ruralidades contemporâneas: processos e atores sociais.
	Relações Étnico Raciais	Optativa	Conceitos de raça e etnia. Identidade e Etnicidade. Relações Interétnicas. Os estudos de relações raciais. Os estudos de desigualdades raciais. Política racial no Brasil.
	Antropologia e Educação	Obrigatória	Conceitos de cultura, diversidade, alteridade e suas repercussões nos debates sobre diferenças e desigualdades. A especificidade do discurso antropológico sobre multiculturalismo, interculturalidade e alternativas políticas de reconhecimento da diversidade (classe, raça/etnia, cultural, religiosa, sexual, geração e gênero) no espaço escolar e não escolar.
	Teoria de Currículo e Sociedade	Obrigatória	Relações Étnico-Raciais e educação.
	Identidades Coletivas e Processo de Territorialização	Optativa	Estado e políticas territoriais (indígenas, quilombolas e trabalhadores rurais).
	Etnologia Indígena	Optativa	Estudo dos povos ameríndios com destaque para os temas considerados clássicos, como parentesco, organização social, política, guerra, mito, ritual, xamanismo, natureza e cultura. Investigações acerca de aspectos históricos, intercâmbios econômicos, relações interétnicas e transformações indígenas.
	Antropologia da Religião	Optativa	análise das formas contemporâneas da religiosidade brasileira - religiões de matriz africanas, neo-pentecostalismo; catolicismo popular e outros movimentos religiosos que se constroem no território brasileiro.
Infâncias, Juventudes e Sociedades	Obrigatória	Infância e a juventude como produtoras de relações e ações simbólicas na sociedade e na cultura. Percepção e a participação das crianças e dos jovens nos seus diversos contextos sociais e culturais, as categorias etárias; as transições; as culturas juvenis, processos grupais enquanto espaço de constituição identitária dos jovens e as políticas públicas de juventude, relações de trabalho, religiosidades.	

	Gênero, Identidades e Diversidades	Obrigatória	Abordagem das questões de gênero, identidades e diversidades na contemporaneidade, com foco na reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica. Destaca o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade etnicorracial, sexual e de gênero, o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência relacionada ao racismo, ao sexismo a homofobia e a desigualdade de gênero, propondo elementos que auxiliem na transformação das práticas de ensino, no que diz respeito à desconstrução da discriminação e na superação do ciclo de sua reprodução na/pela escola.
	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	História Social e Política do Brasil	Obrigatória	As ideias republicanas: experiências republicanas, práticas autoritárias, partilhas de poder e cidadania. O Brasil pós-1930: Estado, classes sociais, processo de substituição de importações e as políticas do trabalho. Revolução tecnológica e crise social. Populismo e militarismo. O processo de redemocratização. Democracia populista e o movimento de 1964. A constituição de 1988 e os novos direitos civis, sociais e políticos. Rearranjos demográficos no Brasil e conquista dos direitos das minorias étnico/raciais.
	Teoria Política II	Obrigatória	Análise das principais vertentes teóricas desenvolvidas: elitismo democrático, pluralismo democrático, as teorias participacionistas, neo-insitucionalismo, neocontratualismo, deliberacionismo, comunitarismo e o debate redistribuição X reconhecimento.
	Pensamento Social Brasileiro	Obrigatória	Pensamento político e autoritarismo. As reflexões sobre a democracia e a modernização do Brasil na década de 50 e desdobramentos recentes do campo.
	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Análise contextual da atual legislação básica e complementar da Educação. Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da Educação: composição e disposições gerais e específicas. Formação e carreira dos profissionais da Educação. Gestão e financiamento da Educação.

	Estudos Latino-Americanos	Obrigatória	Leituras sobre a colonização e a ideia de América Latina; independência e revolução; subdesenvolvimento e dependência; democracia, populismo e autoritarismo.
	Sociologia da Educação	Obrigatória	Educação como processo social. Bases sociológicas da educação no pensamento clássico e contemporâneo. Análise sociológica da escola.
Transversalidade, vivência e globalidade	Teoria de Currículo e Sociedade	Obrigatória	Teorias curriculares, Concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Experiências curriculares formais e não formais.
	Fronteiras, Interculturalidade e Mobilidades	Optativa	Fronteiras, interculturalidade e mobilidade, análise, limites e definições. Fronteira geográfica, definições de gênero e de grupo étnico. Considerações sobre transposições e processos de redefinições ou deslocamentos. Articulações entre global e o local, a identidade e a diferença, etnicidade, raça e cultura; fronteiras de espaços territoriais, fronteiras entre grupos sociais (ou que definem grupos sociais); mobilidades transacionais, mobilidade urbanas.
Sustentabilidade socioambiental	Geografia Humana e Ambiental	Obrigatória	Estados modernos e a função estratégica dos recursos naturais em tempos de globalização. Legislação ambiental, crescimento econômico e seus impactos territoriais e ambientais. Conservacionismo. As reservas de bens comuns e os territórios das comunidades tradicionais.

## APÊNDICE I – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM FILOSOFIA

<b>Licenciatura em Filosofia</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	38	04	05
Optativas	37	08	01
Total	75	12	06
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	História da Filosofia Moderna	Obrigatória	O Iluminismo Francês. A filosofia transcendental de Kant.
	Antropologia Filosófica I e II	Obrigatórias	Abordagem histórica das concepções de homem na filosofia ocidental. As dimensões fundamentais do ser humano. Reflexões temáticas sobre a situação do homem no mundo contemporâneo.
	Filosofia Social	Optativa	A reflexão de Hannah Arendt sobre a condição humana nas sociedades contemporâneas. A Escola de Frankfurt e a crítica à sociedade industrial e administrada. O projeto social neoliberal e a crítica comunitarista.
Igualdade de direitos	Filosofia do Direito	Obrigatória	Relações entre normas jurídicas e outros tipos de normas da conduta humana, principalmente as normas morais. Análise histórico-filosófica acerca da reflexão sobre o fenômeno do direito ao longo da existência da Civilização Ocidental. Os fins do Direito e a questão da justiça; os vários conceitos de justiça elaborados na história do pensamento ocidental; as diversas reflexões sobre as relações entre as ideias de justiça e o direito positivo; o debate contemporâneo sobre a justiça.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade; desenvolvimento e aprendizagem; transtornos e dificuldades de aprendizagem.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-
Democracia na educação	Legislação e Educação da Educação Básica	Obrigatória	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

## APÊNDICE J – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

<b>Licenciatura em Geografia</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	46	02	06
Optativas	15	05	01
Total	61	07	07
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Geografia da População	Obrigatória	Desenvolvimento econômico versus condições de vida da população.
Igualdade de direitos	Não consta	-	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Organização política administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Hidrografia	Obrigatória	Bacias hidrográficas. Aproveitamento das águas e impactos sócio ambientais.
	Biogeografia	Obrigatória	Os biomas brasileiros. Aspectos das paisagens naturais piauienses. Biodiversidade: Natureza, perdas, estratégias de conservação e recuperação.
	Geologia Ambiental e Geodiversidade	Optativa	Impactos ambientais em áreas urbanas, mudanças na rede drenagem urbana, ocupação do solo e riscos ambientais, erosão dos solos e impactos ambientais, canalização de canis fluviais, construção de barragens e impactos ambientais.

## APÊNDICE L – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM HISTÓRIA

<b>Licenciatura em História</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	38	03	09
Optativas	28	07	07
Total	66	10	16
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da Edh</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	História Contemporânea I e II	Obrigatória	Revolução Industrial. Revolução Americana. Revolução Francesa. Análise dos principais movimentos econômicos, políticos e culturais que contribuíram para formação do mundo contemporâneo.
Igualdade de direitos	História Contemporânea I	Obrigatória	Revolução Industrial. Revolução Americana. Revolução Francesa. Análise dos principais movimentos econômicos, políticos e culturais que contribuíram para formação do mundo contemporâneo.
	História Contemporânea II	Obrigatória	Revolução cultural: sexualidade, família e relações de gênero. O ensino da história contemporânea na escola básica.
	História e Gênero	Optativa	A história das mulheres. A categoria gênero e sua relação com as categorias classe e raça/etnia. As feminilidades e as masculinidades.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Cultura Afro-Brasileira	Optativa	A historiografia da cultura africana. O conceito de cultura afro-brasileira. Diversidade sociocultural das etnias africanas que imigraram para América Portuguesa. Contribuições africanas na construção da cultura brasileira. A cultura afro-brasileira como tema para o ensino na escola básica.
	História da África	Optativa	Cultura e sociedade africanas antes da Colonização europeia. Expansão marítimo comercial e colonialismo. Imperialismo e dependência. A “Construção” do Terceiro Mundo. Descolonização da África. A África na Atualidade.
	História Indígena	Optativa	Diversidade cultural e sócio-política das sociedades indígenas brasileiras.
	História da Infância e da Juventude	Optativa	A invenção da infância e da juventude na cultura ocidental. Diferentes percepções das idades da vida. Características da historiografia. História

			da infância e da juventude na cultura ocidental, no Brasil e no Piauí.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-
Democracia na educação	História Contemporânea II	Obrigatória	Regimes totalitários. Socialismo, fascismo, nacionalismos. Descolonização e reordenamento dos espaços geopolíticos.
	História do Brasil República	Obrigatória	As ideias republicanas e a Proclamação da República. As relações sócio-políticas na República Velha.
	História do Brasil Contemporâneo	Obrigatória	O processo de industrialização pós-trinta: o papel do estado, as classes sociais e a questão social sindical. O populismo e o militarismo: o caso brasileiro.
	História da América Latina	Optativa	Diagnóstico contemporâneo da América Latina. A influência ideológico/cultural norte-americana e as culturas locais. O nacionalismo. A Revolução Cubana. As ditaduras. As redemocratizações.
	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Legislação educacional no Brasil: modelos e trajetórias. A legislação educacional brasileira atual, seus princípios normativos e sua organização estrutural.
Transversalidade, vivência e globalidade	História da América Latina	Optativa	Culturas locais e Cosmopolitismo. O Mercosul e a Globalização.
Sustentabilidade socioambiental	História e Meio Ambiente	Obrigatória	A relação entre a sociedade e o meio-ambiente. História do ambientalismo e dos movimentos sociais ambientalistas. O debate ambientalista na história e a educação ambiental. Gênese e desenvolvimento do pensamento e dos movimentos ambientalistas no Brasil.

## APÊNDICE M – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

<b>Licenciatura em Língua Inglesa</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	45	02	06
Optativas	16	04	05
Total	61	06	11
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Ética e Educação	Obrigatória	Concepções de Ética. Ética moral e direito. Ética e cidadania. Ética e relações étnico-raciais.
	Crítica Literária Feminista	Optativa	Estudo da Crítica Literária Feminista abordando as relações entre a Literatura e as opressões econômicas, políticas, sociais e psicológicas da mulher
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Ética e Educação	Obrigatória	Concepções de Ética. Ética moral e direito. Ética e cidadania. Ética e relações étnico-raciais.
	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Etnia e Diversidade Cultural na Literatura Norte Americana	Optativa	Estudo Literário das diferentes representações das identidades culturais na literatura Norte-Americana (Afro-Americana, Nativo-Americana, Hispano-Americana e Asiático Americana) em relação aos conceitos de Etnia/Raça, Hibridismo Cultural, Identidade Cultural, Nacionalismo, Globalização e Diversidade Cultural.
	Crítica Literária Afro-Americana	Optativa	Estudo Literário das Representações Afro-Americanas em relação aos conceitos de Etnia/Raça, Hibridismo Cultural, Racismo/Preconceito, Nacionalismo, Globalização e Diversidade Cultural na Literatura Norte Americana.
	Relações Étnico Raciais Gênero e Diversidade	Optativa	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-

Democracia na educação	História da Educação  Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória  Obrigatória	Visão histórica dos elementos mais significativos da educação brasileira e piauiense, considerando o contexto social, político, econômico e cultural de cada período.  A dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Educação Ambiental	Optativa	As principais causas de problemas ambientais; efeitos da degradação ambiental do meio ambiente; a importância da conservação ambiental.

**APÊNDICE N – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM LÍNGUA FRANCESA**

<b>Licenciatura em Língua Portuguesa e Francesa</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	36	00	02
Optativas	26	00	02
Total	62	00	04
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Crítica Literária Feminista	Optativa	Estudo da Crítica Literária Feminista abordando as relações entre a Literatura e as opressões econômicas, políticas, sociais e psicológicas da mulher. Estudo de autores mundiais, brasileiros, portugueses e piauienses que são considerados feministas ou abordam temas de gênero.
	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Optativa	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Não consta	-	-
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

**APÊNDICE O – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

<b>Licenciatura em Letras - Português</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	44	00	02
Optativas	29	00	02
Total	73	00	04
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Igualdade de direitos	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Libras	Obrigatória	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceito, características, pressupostos teóricos - históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos, Aspectos linguísticos: fonologia, morfologia e sintaxe.
	Crítica Literária Feminista	Optativa	Estudo da Crítica Literária Feminista abordando as relações entre a Literatura e as opressões econômicas, políticas, sociais e psicológicas da mulher. Estudo de autores mundiais, brasileiros, portugueses e piauienses que são considerados feministas ou abordam temas de gênero.
	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Optativa	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Não consta	-	-
Transversalidade, vivência e globalidade	Não consta	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

## APÊNDICE P – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM LIBRAS

<b>Licenciatura em Letras - Libras</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	42	00	10
Optativas	19	00	03
Total	61	00	13
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	História da Educação	Obrigatória	História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos.
	Estudos Surdos II	Optativa	História educação de surdos. História cultural. Literatura surda. Política surda. Resistências surdas. Pedagogia surda. Legislação.
Igualdade de direitos	Estudos Surdos II	Optativa	História educação de surdos. História cultural. Literatura surda. Política surda. Resistências surdas. Pedagogia surda. Legislação.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	História da Educação	Obrigatória	História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos.
	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Libras I, II, III e IV	Obrigatórias	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo/ouvinte. Descrições de pessoas e cenários. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Construções negativas e interrogativas
	Estudos Surdos I	Obrigatória	Identidade e cultura surda; Fatores teóricos que contribuem para a visão contemporânea da cultura surda. Artefatos culturais e a língua de sinais; Abordagens tradicionais do currículo na escolarização dos surdos: práticas e discursos; Identificações e locais das identidades: família, escola, associação, faixas geracionais etc. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais. Relações éticas.
	Didática Geral	Obrigatória	Educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na

	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Optativa	educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.  Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Não consta	-	-
Transversalidade, vivência e globalidade	Didática Geral	Obrigatória	Educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos
Sustentabilidade socioambiental	Não consta	-	-

## APÊNDICE Q – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

<b>Licenciatura em Artes Visuais</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	47	00	06
Optativas	13	00	00
Total	69	00	06
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	-	-	-
Igualdade de direitos	-	-	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	História da Arte no Brasil I	Obrigatória	As manifestações expressivas do indígena brasileiro.
	Libras	Obrigatória	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo/ouvinte. Descrições de pessoas e cenários. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Construções negativas e interrogativas
	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Obrigatória	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da educação: composição e disposições gerais e específicas. Gestão e financiamento da educação.
Transversalidade, vivência e globalidade	-	-	-
Sustentabilidade socioambiental	Arte e Meio Ambiente	Obrigatória	O valor e a função da arte na preservação do meio ambiente; pesquisa de projetos que sejam voltados para o despertar do pensamento crítico em relação ao meio ambiente; realização de oficinas que tenha como matéria prima o material reciclado.

## APÊNDICE R – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM MÚSICA

<b>Licenciatura em Música</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	41	00	04
Optativas	26	00	01
Total	67	00	05
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	-	-	-
Igualdade de direitos	-	-	-
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	História da Arte no Brasil I	Obrigatória	As manifestações expressivas do indígena brasileiro.
	Libras	Obrigatória	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo/ouvinte. Descrições de pessoas e cenários. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Construções negativas e interrogativas
	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Optativa	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	Obrigatórias e optativas	-
Democracia na educação	Legislação e Organização Da Educação Básica	Obrigatória	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da educação: composição e disposições gerais e específicas. Gestão e financiamento da educação.
Transversalidade, vivência e globalidade	-	-	-
Sustentabilidade socioambiental	-	-	-

## APÊNDICE S – QUADRO DE ANÁLISE - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

<b>Licenciatura em Pedagogia</b>			
<b>Informações da Matriz Curricular</b>			
Tipo de Disciplina	Quantidade de Disciplinas	Disciplinas sem ementa	Quantidade de ementas em que constam Princípios da EDH
Obrigatórias	43	00	19
Optativas	45	04	08
Total	88	04	27
<b>Quadro de Análise da Matriz Curricular</b>			
<b>Tema: Princípios da EDH</b>			
Categorias	Disciplinas	Tipo de Disciplina	Unidade de contexto presente na ementa
Dignidade humana	Filosofia da Educação I	Obrigatória	Enfoque ético-político da educação: direitos humanos e meio ambiente.
	Epistemologia, Ética e Pedagogia	Obrigatória	Temas em Direitos Humanos.
	Ética e Educação	Optativa	Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: meio ambiente, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e geracional.
	Educação, Estado e Cidadania	Optativa	Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Cidadania no Brasil.
Igualdade de direitos	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	A educação de jovens e adultos como direito.
	Ética e Educação	Optativa	Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: meio ambiente, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e geracional.
Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Psicologia da Educação I	Obrigatória	A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.
	Fundamentos Antropológicos da Educação	Obrigatória	Escola e Diversidades
	Sociologia da Educação II	Obrigatória	O campo educativo: sujeitos e diversidades.
	Libras	Obrigatória	Princípios organizatórios da conversação em Libras. Estratégias interacionais para iniciar, interromper e fazer manutenção de tópicos e reparos na conversa face-a-

			face em língua de sinais. Negociação de sentidos na interação intercultural surdo/ouvinte. Descrições de pessoas e cenários. Uso do corpo e do espaço para estabelecimento de referentes. Construções negativas e interrogativas
	Filosofia da Educação II	Obrigatória	Abordagens contemporâneas da Filosofia da Educação: gênero e filosofia, diversidade étnico-racial.
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	A diversidade da educação de jovens e adultos
	Fundamentos da Educação Infantil	Obrigatória	Educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Desenvolvimento infantil: aspectos moral, cognitivo, afetivo e motor.
	Fundamentos da Educação Especial	Obrigatória	Princípios da educação especial e inclusiva. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiência/habilidades/potencialidades. Inclusão sócio educacional.
	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	Obrigatória	Diferenças e distúrbios de aprendizagem. Abordagem multifatorial da aprendizagem e seus problemas: os fatores orgânicos, emocionais e psicossociais.
	Ética e Educação	Obrigatória	Problemas Fundamentais de Ética Contemporânea: meio ambiente, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e geracional.
	Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade	Optativa	Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As

			diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.
Laicidade do Estado	Não consta	-	-
Democracia na educação	Legislação e Organização da Educação Básica	Obrigatória	Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. Educação na Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da educação: composição e disposições gerais e específicas. Gestão e financiamento da educação.
	Financiamento da Educação Básica	Obrigatória	Os programas de descentralização dos recursos para a escola. Gestão dos recursos da educação.
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	Obrigatória	A gestão dos sistemas e o processo de democratização de educação básica.
	Educação e Movimentos Sociais	Optativa	Estado, movimentos sociais e sociedade civil como construção histórica. Educação e cidadania. A escola como espaço de disputa social. Luta popular pela educação pública e gratuita.
Transversalidade, vivência e globalidade	Didática da Educação Infantil	Obrigatória	Cuidar e Educar, Interações e Brincadeiras: o papel do professor na educação infantil. Currículo: Campos de Experiências e áreas de conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza. Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e práticas.
	Linguagem, Corpo e Movimento	Obrigatória	O processo de desenvolvimento humano: corpo, gestos e movimentos. A relação entre cultura, corpo e movimento. Cultura corporal: jogos, danças, lutas e esportes. Atividades corporais na escola.

	<p>Didática da Arte</p> <p>Práticas Educativas e Multireferencialidade</p>	<p>Obrigatória</p> <p>Optativa</p>	<p>Artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança na escola. O multiculturalismo e a arte como fator de inclusão social.</p> <p>Prática educativa e multireferencialidade. Sexualidade. Cidadania. Direitos Humanos (direitos da criança). Diferenças de natureza étnico-racial; gêneros; faixas geracionais; classe social, religiões. Meio ambiente e ecológica. Educação e trabalho. Multiculturalismo. Ética</p>
<p>Sustentabilidade socioambiental</p>	<p>Filosofia da Educação I</p> <p>Educação Ambiental</p>	<p>Obrigatória</p> <p>Optativa</p>	<p>Enfoque ético-político da educação: direitos humanos e meio ambiente.</p> <p>A Educação Ambiental e o processo histórico de aprovação dos recursos naturais. Educação Ambiental: origem, princípios, fundamentos, marco conceitual e teorias pedagógicas. Metodologia da Educação Ambiental: Programa Nacional de Educação Ambiental. Elaboração de Projetos de Educação Ambiental. Metodologia da Pesquisa em Educação Ambiental</p>