Relatório de atividades de Pós Doutoramento

A Educação em Direitos Humanos no contexto educacional unespiano

Dr. Samuel Iauany Martins Silva

Samuel Iauany Martins Silva

A Educação em Direitos Humanos no contexto educacional unespiano

Relatório de Pós-doutorado realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Departamento de Educação, Rio Claro-SP.

Supervisor(a): Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Financiado pelo Edital 15/2024/PROPe/OEDH

Rio Claro-SP

2025

1.Introdução 3
2.Descrição dos Resultados 4
2.1. Produção científica 4
2.2. Atividades de formação e colaboração 5
2.3. Internacionalização 5
2.4. Apresentação da pesquisa 6
2.4.1. Introdução e justificativa 6
2.4.2. A pesquisa 8
2.4.3. Discussão 13
2.4.4. A questão do contexto concreto 18
2.4.5. Questões desde o contexto unespiano 24
3. Previsão de atividades para 2026 e justificativa para renovação 26
3.1. Produção científica e internacionalização 28
3.2. Atividades de formação e colaboração 28
4. Referências 29

1.Introdução

O presente relatório tem como objetivo apresentar uma descrição das atividades que realizamos dentro do primeiro ano de pós-doutoramento, financiado pelo Edital 15/2024/PROPe. Trata-se de um trabalho executado em duas esferas, uma, junto ao Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp (OEDH), e outra, junto ao Departamento de Educação do IB/Unesp, sob orientação da profa. Dra. Débora Cristina Fonseca. O objetivo geral inicial do nosso projeto de pesquisa foi a realização de um diagnóstico sobre a presença da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação da Unesp, bem como a pesquisa teórico-conceitual de algumas categorias importantes para a área.

Com respeito à experiência na esfera do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp, o trabalho foi majoritariamente orientado para uma expansão da rede de contatos e de colaborações entre docentes unespianos dentro do campo da Educação em Direitos Humanos em nossa universidade. Neste sentido, participamos de reuniões mensais do OEDH, onde pensamos sobre sua estrutura e suas frentes de atuação, além de reuniões específicas com objetivos pontuais com cada membro do grupo. Organizamos eventos, escrevemos o projeto para a criação de uma Rede Temática e fomentamos o contato e a organização entre os professores que hoje compõem esta Rede. Também estudamos material bibliográfico sobre a Educação em Direitos Humanos e produzimos manuscritos que tocam o campo de atuação deste Observatório, aprofundando neste núcleo temático e procurando contribuir com materiais inéditos ao grupo. Além disso, fomos convidados para realizar palestras em eventos, representando o OEDH.

No âmbito do trabalho junto ao Departamento de Educação do IB/Unesp, sob supervisão da profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, nos inserimos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH), e realizamos atividades de ensino, de pesquisa e de colaboração. Com efeito, ministramos uma disciplina optativa em Educação em Direitos Humanos, participamos de orientações de pesquisas, estudamos material bibliográfico sobre a EDH e sobre temas específicos do grupo, organizamos eventos, avaliamos trabalhos e produzimos manuscritos. Ainda nesta esfera, escrevemos um projeto de pesquisa que será submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e tem como objetivo expandir o cronograma e o escopo do nosso trabalho atual.

Na sequência, apresentamos o descritivo específico dos resultados do primeiro ano de bolsa, além de apresentarmos um resumo da pesquisa realizada até aqui, junto a um possível cronograma para o caso de uma renovação da bolsa.

2.Descrição dos Resultados

2.1. Produção científica

a) Escrita do artigo *A Educação em Direitos Humanos nos cursos de Graduação da Unesp,* submetido ao periódico "Educação: Teoria e Prática";
b) Escrita do artigo *O contexto concreto da educação unespiana nos limites do capitalismo dependente brasileiro*, que será submetido ao periódico "Revista Brasileira de Educação"
c) Escrita e tradução do artigo *Limits and possibilities of psychoanalysis in Brazilian dependent capitalism*, a ser submetido em periódico internacional, ainda não definido;
d) Aprovação e apresentação de resumos nos eventos *19 INTEGRAP*, *III Encontro de EDH: (Re)existências no Sul-Global e II Encontro Regional Sudeste da Rede Brasileira de EDH e VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista. Sobre Formação de Educadores;*
e) Publicação de resumos nos anais dos eventos em que tivemos participação, quais sejam, *19 Integrap: Educação e mercado: debates sobre a mercantilização do ensino*, *III Encontro de EDH: (Re)existências no Sul-Global e II Encontro Regional Sudeste da Rede Brasileira de EDH e VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista. Sobre Formação de Educadores;*
f) Participação no evento *13 Encontro de Educação em Direitos Humanos da Unesp*, organizado pelo OEDH;
g) Realização da pesquisa "A EDH no contexto educacional Unespiano", que será apresentada ao final da descrição dos resultados.

2.2. Atividades de formação e colaboração

a) Atividade docente na disciplina Educação em Direitos Humanos, ofertada pelo Departamento de Educação do IB/Unesp para as licenciaturas do IB e do IGCE. Ministramos aulas para alunos da Pedagogia, da Física e da Geografia;

b) Escrita conjunta do projeto para criação da Rede Temática de Extensão em Educação em Direitos Humanos da Unesp; colaboração com o contato entre os docentes componentes da Rede;

c) Convite para apresentação como palestrante nos eventos *Diálogos sobre permanência: pesquisas e resistências*, no IB/Unesp, organizado pelo Observatório de Vivências Estudantis da Unesp; e no *XI Encontro de*

Integração da Universidade Estadual do Norte do Paraná, voltado para a formação dos bolsistas de licenciaturas desta universidade, no *campus* de Jacarezinho – PR;

d) Participação como avaliador de trabalhos no *XXXVII Congresso de Iniciação Científica* do IB/Unesp;

e) Organização e participação como comissão científica dos seguintes eventos: *III Encontro de EDH: (Re)existências no Sul-Global e II Encontro Regional Sudeste da Rede Brasileira de EDH,* no qual estamos responsáveis pela publicação dos Anais; *VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista. Sobre Formação de Educadores,* avaliando trabalhos no eixo da EDH*;*

f) Participação como mediador de apresentações de trabalhos no *19 Integrap: Educação e mercado: debates sobre a mercantilização do ensino;*

2.3. Internacionalização

Com respeito ao movimento de internacionalização de nossas pesquisas, inciamos o contato com alguns docentes de Havana, Cuba, de Manchester e de Londres, Inglaterra. De modo geral, este contato é mediado pelo interesse nos temas da Educação em Direitos Humanos, Políticas Públicas com jovens em conflito com a lei, pensamento decolonial, Psicologia Crítica e Pedagogia Crítica. Com efeito, conhecemos a Profª Drª Ana Hernández Martín e a Profa. Dra. Juliette Ortiz Gómez, coordenadoras do projeto *Escaramujo,* da Universidade de Havana. O contato se deu por ocasião da vinda delas ao *III Encontro de EDH: (Re)existências no Sul-Global e II Encontro Regional Sudeste da Rede Brasileira de EDH*, proporcionada pela parceria iniciada pela profa. Dra. Débora C. Fonseca e pelo prof. Dr. Rinaldo Correr. Além disso, iniciamos o contato com os professores Dr. Paul Giladi, do Critical Pedagogy Group da SOAS University of London, e com Dr. Ian Parker, professor honorário da Univerty of Manchester e figura importante no campo da Psicologia Crítica, com quem conversamos sobre a publicação do manuscrito traduzido.

2.4. Apresentação da pesquisa

Durante o primeiro ano de bolsa de pós-doutoramento, executamos uma pesquisa intitulada “A Educação em Direitos Humanos no contexto educacional unespiano”. Nosso objetivo foi realizar um diagnóstico inicial acerca da presença da EDH nos cursos de graduação da Unesp. Durante o trabalho, alargamos nosso recorte e começamos a procurar respostas para uma outra questão, qual

seja, como a especificidade do contexto concreto brasileiro pode afetar a realização do direito à educação na Unesp? Esta segunda pergunta foi impulsionada pelo estudo bibliográfico da EDH, no qual encontramos materiais que demonstravam a importância do pensamento de Paulo Freire para a EDH brasileira, bem como outras referências que, juntas, nos levaram a entender a importância da noção de “contexto concreto” (FURTADO, FONSECA, LOPES, 2024). Tal noção é postulada como o ponto de partida necessário para a realização de uma EDH crítica, que seja emancipatória e tenha o potencial de formar sujeitos engajados com sua realidade social e política. Neste sentido, cumpre posicionarmos a educação unespiana no cenário concreto nacional, que tem suas especificidades com respeito aos limites do campo da Educação se comparado com outros países.

2.4.1. Introdução e justificativa

Tendo em vista o documento Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, Ministério da Educação, 2012) todas as instituições de Ensino Superior no Brasil, têm a responsabilidade de trabalhar a EDH nos diferentes cursos de graduação por elas desenvolvidos. A EDH no ensino superior é desafiadora porque implica articular os temas debatidos com as áreas de formação dos universitários e produzir uma reflexão crítica aguda sobre as contradições que ocorrem na prática profissional.

Em 2025, retomando os esforços de fomentar a EDH, os planos Nacionais e Estaduais de Educação em Direitos Humanos estão sendo reavaliados, sendo este um momento oportuno para analisar o estado atual do desenvolvimento da EDH na universidade, pois nosso breve diagnóstico pode contribuir com o fortalecimento institucional da EDH na UNESP, considerando a necessidade de fazer frente ao recente período de ataque à esfera dos DH enquanto política nacional, bem como ao risco eminente também em nível estadual.

Para contextualizar melhor o mencionado período de ataque aos DH no Brasil, vislumbremos um breve resumo do que foi o último governo (2019-2022). Primeiramente, Direitos Humanos perdeu o status de ministério, e se constituiu como uma pasta no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que estava sob direção de Damares Alves. A então responsável pela pasta EDH, Natammy Bonissoni, chegou a afirmar que esta pasta não tinha visão, missão e valores próprios (Instituto Aurora, 2022)

Em suma, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2019, bem como a ruptura com o Pacto Universitário para a Educação em Direitos Humanos. Ainda, com o Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, foram extintos e limitados vários conselhos e órgãos colegiados, o que afetou diretamente políticas de direitos humanos, igualdade racial, populações indígenas, áreas rurais, urbanas, LGBTQIA+ e meio ambiente. Por fim, um último ataque, em 2022, com a finalização da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP).

Apesar de o governo atual já se empenhar em recuperar várias destas perdas, o ataque foi tão grande que ainda levará um tempo para compreendermos efetivamente o prejuízo. No caso de São Paulo, somos considerados pelo Instituto Aurora1 como um estado com alto grau de institucionalização, ou seja, possui documento orientador, órgãos colegiados de EDH e órgãos de governo de EDH. No entanto, sabemos qual é o alinhamento político do atual governo do estado, que é o mesmo do panorama nacional de 2019 a 2022, o qual resultou naquela série de descontinuações mencionadas. Em outros termos, todo movimento em EDH precisa ser fortalecido em todas as esferas possíveis, conforme demanda o panorama atual.

Dentro da UNESP, a EDH está oficialmente presente desde 2007, momento em que começa a atuação do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH), sediado na UNESP de Bauru-SP, no Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, por meio do trabalho do prof. Clodoaldo Meneguello Cardoso. O OEDH está vinculado ao IPPRI - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP, São Paulo. Ele surge apenas um ano após o Plano Nacional de EDH, dentro de um movimento latinoamericano, ligado principalmente à Associação de Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM), que iniciou em 2007 as atividades de formação nesta área em várias universidades pela America Latina. O OEDH emerge com o compromisso de olhar para a realidade da educação básica, universitária e midiática, visando realizar ações de fortalecimento da cultura de DH na UNESP.

A ideia da pesquisa surge da percepção de que, apesar do panorama político de ataque a estruturas básicas de direitos, já existe uma corrente forte de EDH na UNESP, que precisa ser demarcada e correlacionada ao panorama da universidade. O Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp tem realizado periodicamente encontros entre todos os docentes e comunidade unespiana que se reconhecem trabalhando com EDH no ensino, na extensão e na pesquisa. O 13º Encontro de Direitos Humanos da UNESP, ocorrido em dezembro de 2024, que contou com a participação de 17 docentes apresentando e debatendo suas experiências de EDH, e o Edital 15/2024/PROPe/OEDH, que disponibilizou duas bolsas de pós-doutorado para desenvolver atividades de pesquisa e extensão junto ao observatório, evidenciam que a EDH é relevante na universidade.

Neste encontro, vislumbramos a existência de atividades transversais de EDH espalhadas pelos diversos campi da UNESP. Falamos de iniciativas pedagógicas presentes em cursos como Artes, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Comunicação, Direito, Educação Física, Letras, Matemática, Medicina, Música, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais e Turismo. Além disso, percebemos como tais iniciativas podem contemplar todos os eixos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), agenda 2030, somando-se ao cenário internacional da luta.

2.4.2. A pesquisa

Realizamos, no começo do ano de 2025, um levantamento quantitativo e uma análise qualitativa acerca da presença da Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de graduação da UNESP. Fizemo-lo por meio da lista disponível no portal da Pró-reitoria de Graduação. Procedemos com a busca pelas palavras-chave “educação em direitos humanos” e “direitos humanos”, para identificação quantitativa, bem como pela leitura dos projetos buscando identificar qualitativamente a posição e o embasamento que era apresentado para as atividades, no sentido de entender se são apenas menções ou trata-se de proposições pensadas com profundidade.

De nossa perspectiva, este olhar para os PPPs é importante por algumas razões. Primeiro, desde as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), em teoria, toda oferta de curso superior no Brasil deveria incluir o prisma da EDH. Além disso, a promoção de iniciativas que visem a transformação social por meio dos Direitos Humanos está presente em partes importantes das leis e resoluções que regulamentam as atividades de ensino, pesquisa e extensão no país.

Os projetos político pedagógicos são partes fundamentais para solidificação da EDH nas instituições de ensino – seja de nível básico, médio ou superior. Para Klein (2015), os PPPs são trabalhos coletivos que dão a ver aquilo que a instituição é e, ao mesmo tempo, de que modos ela deseja se transformar. Apesar de sua análise ser direcionada a escolas, podemos dizer o mesmo sobre cursos de ensino superior, a saber,

> […] opções sobre aquilo que fará parte do currículo e aquilo que ficará de fora são decisões políticas, na medida em que expressam uma concepção de sociedade, educação, participação social e a escolha de conteúdos que materializarão estas concepções (Klein, 2015, p.280).

Assim, adotar a EDH como uma diretriz que efetivamente oriente o projeto político pedagógico exige que os princípios e valores de diversidade dos estudantes e seus direitos sejam explicitados. Para nós, além de explicitados eles devem estar abertamente relacionados à EDH de modo crítico, caso

contrário, falamos de uma simples menção rotineira de polimento institucional. Além disso, a EDH, como os próprios DH, abrange múltiplas dimensões do educar, não somente seus conteúdos. Estes, no ensino superior, vão variar substancialmente dependendo da área em questão; os métodos de ensino precisam ser coerentes com os fins (incorporando valores como emancipação, democracia, diversidade etc), quer dizer, os processos pedagógicos que vão resultar do PPP devem ser democráticos, respeitar a diversidade e proporcionar práticas emancipatórias.

Voltando-nos agora para a execução da pesquisa, ao todo, consultamos 136 PPPs, de 24 campi, divididos em três áreas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas. No quadro geral, apenas 12 projetos mencionam a EDH, 28 mencionam DH e 95 não citam nenhum dos dois (Gráfico 1):

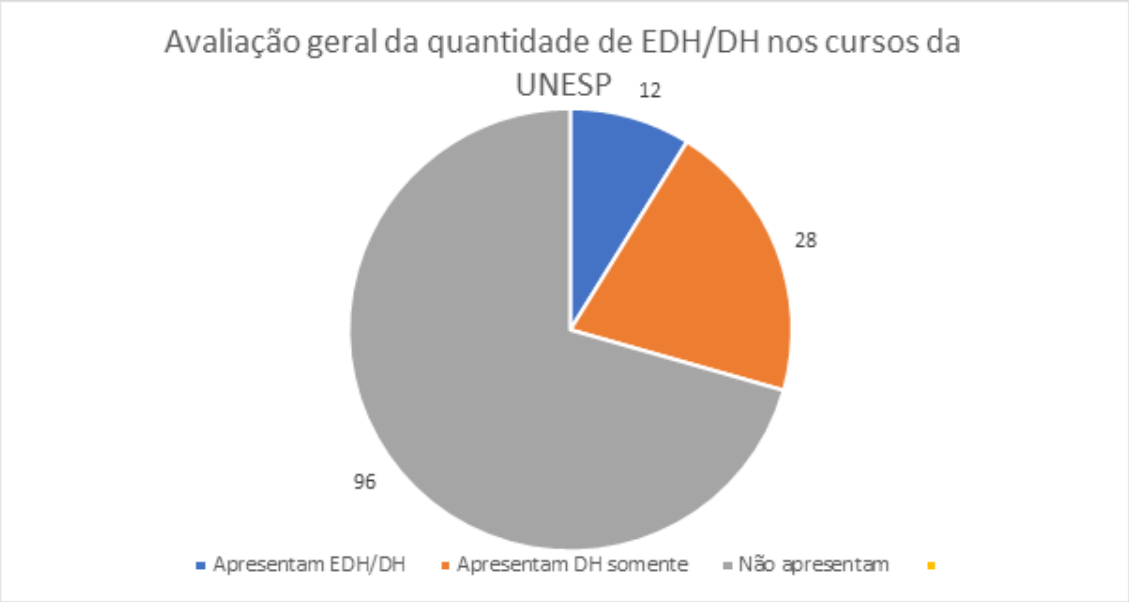


Gráfico 1 – Distribuição da quantidade de EDH/DH nos PPPs dos cursos da UNESP

Se dividimos por área, podemos dizer que a EDH aparece 61% das vezes em Ciências Humanas, 31% das vezes em Ciências Exatas e 8% das vezes em Ciências Biológicas (Gráfico 2). Em Biológicas, apenas 1 PPP menciona a EDH. O que isso pode nos dizer?

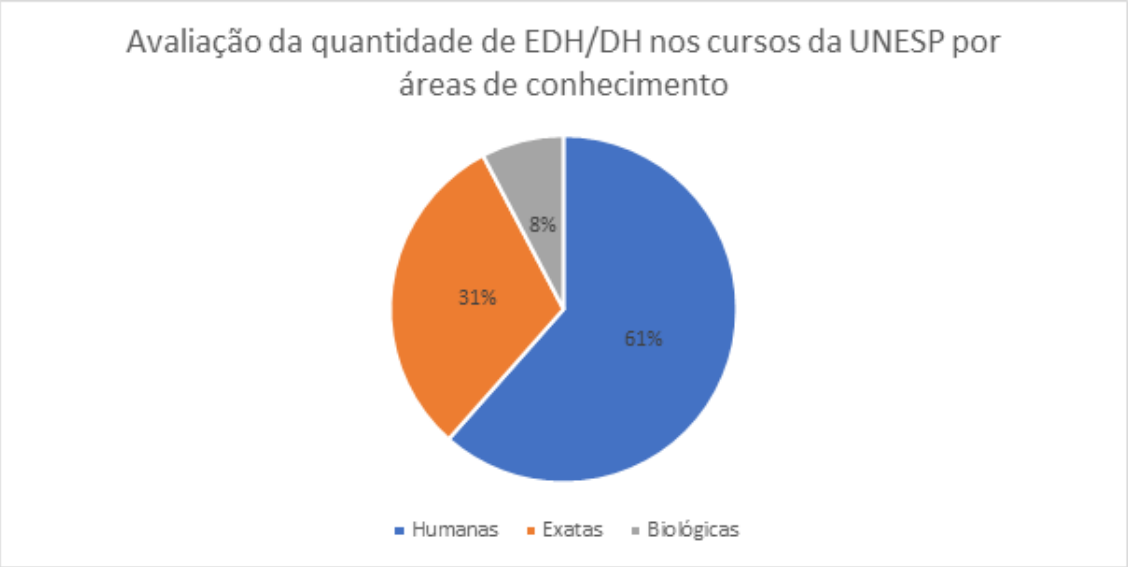


Gráfico 2 – Distribuição por Área da porcentagem de EDH/DH nos PPPs dos cursos da UNESP

Olhando mais de perto para os projetos em que aparece especificamente a EDH, e não somente os DH, são eles: o curso de História, do campus de Assis; Psicologia e Relações Públicas, do campus de Bauru; Relações Internacionais, do campus de Franca; Pedagogia, do campus de Marília; Pedagogia, do campus de Rio Claro; Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Física, Matemática, Letras e Pedagogia, do campus de São José do Rio Preto; e, por fim, Engenharia de Controle e Automação, do campus de Sorocaba.

Na 1) Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP de Assis-SP, curso de História, a EDH aparece por meio de um programa guarda-chuva de extensão denominado *A História está em todo lugar: educar em espaços não formais – educação e gênero,* que trabalha meios de ensinar história crítica à classe trabalhadora, priorizando o protagonismo popular e a emancipação social. Um dos temas propostos pelo programa se chama *Educação em espaços não formais: direitos humanos*. O projeto, no entanto, não conta com um embasamento histórico-político sobre EDH, apesar de indicar que este embasamento é trabalhado concretamente durante as atividades.

Na 2) Faculdade de Ciências (FC) da UNESP de Bauru-SP, curso de Psicologia, o tema geral dos DH está posicionado desde o início da Fundamentação Teórica-Prática e seus Princípios Básicos. Assim, coloca-se como objetivo da formação em psicologia promover uma reflexão contínua sobre

os DH em sua história e contexto atual. Esse primeiro aparecimento é incentivado pelo Código de Ética da Psicologia, em seu princípio numero um, e também se relaciona com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, pensados como meios de erradicação da pobreza, proteção do meio ambiente e promoção de paz.

Na seção de princípios e compromissos, o projeto também se coloca a tarefa de sempre se engajar numa atuação interdisciplinar de resposta a demandas sociais e defesa dos DH. Além disso, eles aparecem no Objetivo do curso como um horizonte declarado para formação dos discentes em direção a atuação profissional, além de aparecer nas ênfases, e também como parte de determinadas disciplinas.

É importante notar que a EDH, em específico, além de compor com as menções amplas aos DH, também está no embasamento teórico-técnico do próprio PPP do curso. Com efeito, o projeto se presta a definir a EDH como comprometida,

> […] principalmente a criar condições educativas em que minorias possam ser empoderadas e em que se reconheça que a história da humanidade contém elementos de barbárie que não podem ser esquecidos, ou seja, educar em direitos humanos implica uma crítica da sociedade tal como se organiza (UNESP, 2002c, p.9).

No geral, a EDH e os DH têm lugar central, posicionados como meios de uma busca constante pela transformação social, e sua presença não é apenas um tema mencionado, mas parece efetivamente compor, enquanto perspectiva ética, a elaboração do PPP.

Na 3) Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC) da UNESP de Bauru-SP, curso de Relações Públicas, os DH aparecem em um dos artigos das diretrizes do curso, como necessidade de gerar a competência profissional para atuação em DH. Ele está, também, nas bases da Formação Geral, onde todas as vertentes de ciências humanas do curso se voltam para questões éticas e para os DH. Já a EDH é mencionada no contexto dos fundamentos das atividades de extensão, onde se expõe a necessidade de se consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais de EDH, mas sem muita discussão ou definições do tema. De qualquer forma, posicionado nos fundamentos de

atividades de extensão, podemos pensar que a EDH esta colocada não apenas como tema a ser ensinado, mas como lugar ético, técnico e político de embasamento dos trabalhos de extensão realizados no âmbito do curso.

Na 4) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da UNESP de Franca-SP, curso de Relações Internacionais, DH aparece como uma disciplina do eixo de formação voltado à atividade profissional, denominada “Ações Humanitárias Internacionais e Direitos Humanos”, e também aparece em diversas disciplinas como tema principal. Já a EDH é mencionada no compromisso do PPP de inserir-se nas Diretrizes Nacionais de EDH, o que nos leva a presumir que ela deve estar inserida tanto como tema quanto como proposta pedagógica, porém, isso não fica devidamente embasado.

Na 5) Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP de Marília-SP, curso Pedagogia, os DH são citados como eixo de inúmeros projetos de extensão, mas que não são nomeados no arquivo. Os DH também são o foco admitido das Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA) executadas pelo curso. Já a EDH aparece como um eixo temático da extensão do curso, vinculado às ODS da agenda 2030 da ONU.

No 6) Instituto de Biociências (IB) da UNESP de Rio Claro-SP, curso de Pedagogia, por sua vez, a EDH surge na apresentação da nova proposta curricular que pretende se enquadrar nos 17 ODS e nas 8 Áreas Temáticas da Política Nacional de Extensão Universitária. Em resumo, foram incorporadas novas atividades extensionistas aos Projetos Integradores já existentes, às disciplinas correlacionadas e à Semana de Estudos. Tais atividades estão sobre o eixo denominado como Educação em Direitos Humanos e Justiça. No entanto, o PPP não apresenta discussão nem embasamento sobre o tema.

No 7) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP de São José do Rio Preto-SP, a EDH diagonaliza vários cursos por meio do Programa “Educação, Ciência e Sociedade”. Nele, existe a Ação 12, coordenada pela profa. Dra. Ana Maria Klein, denominada como “Direitos Humanos em contextos formais e não formais de educação”. Seu objetivo é articular a universidade com a população atendida pela Assistência Social do município, em torno de questões dos DH. Esta Ação engloba os cursos de Ciência da Computação, Física, Matemática, Letras e Pedagogia. Na pedagogia existem, também, disciplinas do terceiro ano denominadas Educação em

Direitos Humanos I e II, e nas Ciências Biológicas a EDH também é uma disciplina curricular.

Por fim, no 8) Instituto de Ciência e Tecnologia da UNESP de Sorocaba-SP, curso de Engenharia de Controle e Automação, a EDH é citada em um tópico de conteúdos típicos previstos em disciplinas optativas.

Apesar de serem poucos cursos de graduação que apresentam a EDH em seus PPPs, cumpre dizer que existem atividades transversais desenvolvidas por docentes na UNESP que são em EDH, mas que não estão necessariamente indicadas nos PPPs, como veremos no tópico a seguir. Esta presença reduzida nos PPPs dos cursos de graduação da Unesp evidencia que a Educação em Direitos Humanos na universidade ainda não se constitui como uma diretriz institucional presente em todos os cursos. Parece ser uma iniciativa peculiar de cada curso/grupo de professores que conhecem as DNED/2012 e se sentem implicados com esta responsabilidade.

2.4.3. Discussão

Passemos para a discussão de alguns fundamentos e notas sobre nossas percepções deste diagnóstico inicial. É oportuno dizer que posicionar a EDH como fio condutor das práticas de ensino demanda uma priorização da formação integral dos estudantes, que Ana M. Klein (2015) divide em três dimensões: "[…] epistemológica (acesso ao conhecimento e informações relativas aos direitos humanos); axiológica (vivenciar valores relacionados aos Direitos Humanos) e práxis (agir de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos)" (Klein, 2015, p.279).

A dimensão epistemológica é de extrema importância, evidentemente, principalmente em um contexto com muito déficit educacional sobre o campo dos direitos humanos, como no Brasil. A ignorância sobre o assunto é sistematicamente produzida, e além disso há uma resistência ao tema que provem não da falta de conhecimento, mas de um posicionamento de extrema-direita deliberadamente assumido. Boicotam a discussão e produzem perspectivas políticas conservadoras – que, convenhamos, são muito disseminadas no país. Este é o movimento que observamos se intensificar no último governo, o qual descontinuou tantas políticas em DH. Apostamos que as ações de EDH, sendo divulgadas e ampliadas, podem criar um contexto

educativo em que a rejeição aos DH não prolifere, e em que os direitos de todos os envolvidos nos processos educativos sejam respeitados – em todas as esferas, principalmente naquelas mais relegadas à margem da sociedade.

Outro ponto que se destacou é que a EDH passa a ser trabalhada no Brasil de maneira mais ampla partir da redemocratização, ou seja, desde o princípio ela foi utilizada como ferramenta contra a ascensão do autoritarismo, como uma forma de criar memória quanto a seus desdobramentos. Para Silva (Silva, T. V., 2021), isso tem a ver com a educação ser um direito que abre as portas para o acesso a outros direitos, o que ajuda a nos manter em um ambiente democrático – e também reforça a importância de políticas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para nós, as dimensões axiológica e da práxis só são possíveis quando a relação com o conhecimento é voltada para a ética, e não para o código. Este último tipo trata o saber como inventario, e pretende transmitir e acumular conhecimento especulativo bem como criar uma regra de vida, ou um manual de comportamento. Já a relação voltada para a ética pretende ser aquilo que, em psicologia, hoje, se tem nomeado como subjetivante, isto é, pretende atingir os modos de vida, o engajamento dos sujeitos com o mundo, e não apenas com as ideias, para a partir disso criar os preceitos éticos (Silva, S. I. M., 2022). Neste sentido, podemos observar se, nos PPPs, a EDH aparece mais como tema ou como uma posição ética devidamente engajada com a realidade. Afinal, nas palavras de Fonseca (2024), “[n]ão se trata de ensinar direitos humanos ou legislações/tratados sobre esses direitos ou mesmo sobre dignidade humana” (Fonseca, 2024, p.239), mas formar sujeitos políticos e autônomos, utilizando a própria EDH como metodologia de transmissão.

Podemos imaginar um cenário em que a formação não apenas ensine temas propostos pela EDH, mas que use a EDH como embasamento para a forma de avaliação do curso em questão. Sobre isso, Ana Klein (2015) afirma:

> Para que a avaliação esteja a serviço do conhecimento ela deve ir alem de suas funções classificatórias e buscar métodos e técnicas variadas que considerem a complexidade humana e a importância da autoavaliação e da heteroavaliação para o educando. Numa perspectiva pautada pelos Direitos Humanos, trata-se de colocar o estudante como o centro do processo e reconhecer seus

> direitos no que tange ao conhecimento dos critérios que serão utilizados para avaliá-lo (Klein, 2015, p.288).

Se o PPP não cria uma integração entre os sujeitos da comunidade educativa, proporcionando uma proposta democrática, dialogada e respeitosa acerca de demandas que envolvem todo ambiente pedagógico, ele torna-se meramente, nas palavras de Klein (2015), uma "[…] carta de boas intenções" (Klein, 2015, p.286). Neste mesmo sentido, vale ressaltar que apenas leis ou menções rotineiras a pedagogias alternativas não garantem a mudança das concepções e das ações educativas. Assim, também sentimos falta, neste breve diagnostico, de propostas que incluam formação continuada dos próprios docentes e técnicos da universidade, que é algo que está nas Diretrizes Nacionais para a EDH (2012), afinal, adotar EDH como forma de conduzir a vida na instituição de ensino exige conhecimento de seus princípios e práticas. É sabido que na Unesp, no último período reitoral, iniciativas formativas foram introduzidas, através de cursos EAD. Essa formação, se efetivada, pode incidir, em um futuro próximo, sobre as reformulações do PPPS dos cursos de graduação.

Sintomático, também, é a realidade das licenciaturas e, de modo especial, os cursos de pedagogia da UNESP, que formam futuros educadores, mas pouco embasam suas propostas metodológicas com EDH. Pensamos a EDH como um trabalho de alteridade – já que falamos de inclusão e diversidade, mas também é paradoxalmente um trabalho de identidade, qual seja, reconhecer que todos precisamos da interação humana para advirmos como sujeitos – e é aqui a importância das pedagogias, pois atuam desde cedo nessa interação. E, se precisamos disso para tornarmo-nos sujeitos, um dos pilares fundamentais é nos mobilizarmos para desnaturalizar, desde as primeiras experiencias pedagógicas, as diversas violências físicas e simbólicas comuns ao nosso modo de sociedade (Fonseca, 2024).

Podemos pensar na atuação em um ambiente escolar primário, mas também em outras realidades em que a educação ainda precisa ser introduzida. Um exemplo são os jovens em conflito com a lei, que, apartados do direito à educação, parecem entrar naquilo que Fonseca (2024) denomina como "[…] ciclo da repetição das violências naturalizadas" (p.240), pelo qual tornam-se violadores da dignidade de outrem enquanto eles mesmos também são

vitimados. Como ela afirma, “[s]ão crianças que crescem reféns de um modelo societal que admite violências e violações, a depender de quem são os sujeitos envolvidos” (FONSECA, 2024, p.240). Vale lembrar, aqui, a ideia da EDH como uma pedagogia da não-repetição.

A questão de uma dimensão de violência naturalizada em diversos aspectos da vida educacional dos cidadãos brasileiros, desde a escola até o fim da universidade, em certo sentido, deve ser um dos principais nortes da EDH. Para Silva (2021), é

> […] necessário que a instituição […] representada pelos governantes assuma práticas e ações que possibilitem aos alunos e comunidade escolar o conhecimento acerca de seus direitos, e que os mesmos possam compreender quando estão sofrendo algum tipo de violação. E não somente compreender quando seus direitos estão sendo violados, mas quando se constitui como agente violador ou ainda, desenvolva a alteridade, reconhecendo quando outros vivenciam situações que ferem a dignidade humana. (Silva, T. V., 2021, p. 46-47)

Complementando um pouco mais a discussão sobre a formação de professores, em especial a pedagogia, pensamos que devem ser especialmente relacionadas à EDH pela luta por garantia de direitos das crianças e adolescentes. Esta é uma vertente importante no Brasil desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Aqui, boa parte das primeiras experiencias sociais das crianças acontecem nas creches, lugar privilegiado de atuação de pedagogas – realidade determinada historicamente desde o surgimento das creches, que tinham como principal função auxiliar “[…] a classe trabalhadora feminina pobre sobre a qual recaia toda a responsabilidade pelo cuidado com os filhos. Dessa forma, as creches surgem enquanto depósito, sem a preocupação com o educar” (Polido, 2021, p.33). Assim, a base da creche no Brasil é o cuidado assistencialista, tanto que no começo ela era de responsabilidade da Assistência Social (Polido, 2021). Segundo a autora:

> Com o passar do tempo, podemos observar um grande progresso, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) as creches passam a ser de domínio das Secretarias da Educação. Atualmente, a Educação Infantil

> é a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com as leis vigentes, é um direito de toda criança, das famílias, e um dever do Estado. (Polido, 2021, p.33)

O direito à educação infantil é, portanto, considerado imprescindível para o trabalho em EDH, e essa importância tem relação com o contexto moderno ocidental. Na realidade, desde antes do período industrial as crianças são historicamente alvo de diversas violações, e o advento das escolas modernas começa a transformar um pouco o cenário (Polido, 2021). Mas esta é uma transformação insuficiente, tendo em vista o caráter classista das escolas, que, nos dias de hoje, não são capazes de proteger e inserir educacionalmente um número enorme de crianças da classe trabalhadora, submetidas a diversos tipos de exploração, como trabalho doméstico em condições análogas a escravidão (Peto, 2020), por exemplo.

Deste modo, seja na educação infantil, no ensino fundamental, médio, na EJA ou no ensino superior, a EDH deve estar transversalmente presente na formação de estudantes e professores, como já inserido nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), nos Planos Nacionais e Estaduais de Educação em Direitos Humanos, nas diretrizes curriculares dos diferentes cursos de graduação, e a universidade, por ser formadora de professores para todos os níveis, tem a grande responsabilidade de multiplicar agentes de EDH. Por fim, percebemos que os PPPs da UNESP pouco apresentam uma exposição e um embasamento acerca da relação com o contexto concreto brasileiro. Neste sentido, seria interessante que o projeto político pedagógico pudesse incluir um panorama sobre quais são as questões das condições materiais nas quais nos encontramos enquanto país, que mais podem afetar a vida estudantil e a vida social correlacionada à universidade.

2.4.4. A questão do contexto concreto

Para efetivar uma Educação em Direitos Humanos (EDH) crítica, precisamos partir do contexto concreto de nossos educandos (FERNANDES; FONSECA; LOPES, 2024; MAIA, 2025). Este movimento tem como objetivo combater a formação de sujeitos alienados de sua própria experiência, divididos entre os impasses da realidade e as promessas dos mitos pedagógicos tradicionais. Neste sentido, convém propormos uma pesquisa que começa pela

definição do contexto concreto brasileiro. Para tanto, munimo-nos de uma perspectiva genuinamente latinoamericana acerca de nossa realidade social. Trata-se da Teoria Marxista da Dependência (BAMBIRRA, 1978; 2019; LUCE, 2018, 2013; LUCE; OSÓRIO; FERREIRA, 2012; MARINI, 1977; SANTOS, 2018), com a qual pretendemos lançar mão de um complexo lógico-categorial potente para responder à pergunta principal da pesquisa, acerca dos efeitos da especificidade do capitalismo brasileiro na realização da educação superior na Unesp.

Pensamos que cada discente, de cada área, precisa se entender enquanto parte da classe trabalhadora dentro de um ciclo específico de reprodução do capital. No caso do ensino de licenciaturas, por exemplo, significa não apenas instrumentalizar os alunos com uma perspectiva teórica sobre a classe trabalhadora brasileira, para que eles atuem sobre a população nos estabelecimentos de educação pública do país, mas levá-los a compreender que fazem parte dessa mesma classe. Isso vale para todas as outras áreas e profissões.

Como apresentaremos mais adiante, a maioria dos ingressantes na Unesp advêm da classe trabalhadora empobrecida (VUNESP, 2025). Essa leitura ganha mais relevância após a implementação, nos últimos 12 anos, do Sistema de Reserva de Vagas para a Educação Básica Pública (SBVEBP). Trata-se do advento de 50 % das vagas da universidade serem destinadas às cotas para escolas públicas, raciais, entre outras. Porém, definir os alunos (e a nós) enquanto classe trabalhadora não é suficiente. Assim como a noção de direitos humanos, falar em classe também exige contextualização, pois trabalhadores de países dependentes tem um posicionamento e uma carga de extração da força vital diferentes dos trabalhadores de países centrais (LUCE, 2013; 2018).

Existe uma tendência imediata em concebermos o capitalismo como determinado por uma dinâmica endógena às relações de classes europeias, e não em uma divisão internacional do trabalho. Tal fenômeno é próprio da função-eurocentrismo, tal como definida por Peto (2022), parte da estratégia ideológica do modo capitalista de produção que encontra meios de aparecer de maneira escamoteada. O autor afirma que até mesmo na crítica do eurocentrismo vemos predominar uma leitura moral do problema, como se ele representasse apenas

uma dominação estética, uma hierarquia de valores morais no campo cultural – quando, na verdade, ele tem única e exclusivamente a função de instaurar e atualizar a divisão internacional do trabalho.

Em nosso país, o desenvolvimento do capitalismo é intrínseco a modos específicos de expropriação da vida da população preta (PETO, 2020a), razão pela qual essa dimensão histórica é fundamental, e não uma linha secundária na análise das produções capitalistas. Além disso, convém compreender tal fenômeno como parte de uma lógica atual e não apenas enquanto resquício histórico, afinal, o contexto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil conta com a especificidade de uma subsunção formal da exploração do trabalho escravo e uma subsunção real da força de trabalho da população preta à lógica da produção de valor (ALMEIDA, 2018; PETO, 2020b), algo que não acontece da mesma forma em todos os países capitalistas. Ou seja, desde os primórdios da colonização brasileira, no tempo da subsunção formal do trabalho escravo, a técnica de trabalho é pré-capitalista, mas a finalidade já é a extração e a transferência internacional de mais-valor retirado do fundo de vida da população preta (PETO, 2020b).

Em linhas gerais, a formação do capitalismo brasileiro enquanto dependente passou, primeiro, por este processo específico de subsunção da força de trabalho escravo. Segundo, pela inserção no capitalismo internacional pela via da exportação de matérias-primas e produtos agrícolas. Terceiro, pela participação dominante do capital estrangeiro no processo de industrialização, sem criação de bases para uma autonomia neste campo, sendo a burguesia nacional submetida à burguesia internacional, gerando um processo sistemático de transferência de valor para os países centrais (LUCE, 2018).

Ou seja, aqui, a extração de valor é mais intensa na base dos processos produtivos, e os setores que acumulam capital tem mais condições para fazê-lo, principalmente pelo aumento e pela intensificação da jornada exploratória, e pelo impedimento da reposição da força de trabalho. Não é difícil imaginar que qualquer trabalhador brasileiro se reconheça na sensação de que nossa jornada é muito longa, e que o tempo para descanso é muito restrito, vide a problemática das jornadas de seis dias de trabalho por um de descanso.

Essa superexploração pode ser definida em quatro eixos essenciais. Eles são, segundo Peto:

> [R]emuneração abaixo do valor necessário para a reprodução da força de trabalho, aumento do valor necessário para a reprodução da força de trabalho não acompanhado por um aumento compatível da remuneração, extensão da jornada de trabalho para além da extração de valor média produzida pelo mais-valor, e intensificação do processo de trabalho. (PETO, 2020b, p. 4294)

Olhando para a atualidade, podemos vislumbrá-los, por exemplo, quando o salário-mínimo nominal (SMNo) brasileiro é, atualmente, quase cinco vezes menor do que o salário-mínimo necessário (SMNe) para o sustento das famílias, segundo cálculo do DIEESE. Uma das maneiras de ler essa discrepância é a apreensão de que o capital dependente é uma organização social, ou seja, a noção de que ele é um modo de controle "sociometabólico" (PETO, 2020b, p.4288), haja vista não apenas expropriar a força necessária para sua reprodução econômica, como também inviabilizar ao trabalhador o acesso a, entre outras coisas, alimentação adequada, saúde, educação e cultura. Adicionalmente, o fato de que isso pesa de modo especial sobre a população preta ocorre porque, em nosso país, as relações étnico-raciais são "formas necessárias" (PETO, 2020b, p.4291) de organização e atualização do processo que as insere na reprodução social, que é a "relação-capital", passível de perpetuar-se apenas desde a "diferenciação específica assumida por essas formas" (PETO, 2020b, p.4291).

No caso brasileiro, o racismo integra o capitalismo de modo diverso daqueles países em que ele se revela de modo eminentemente xenófobo, pois recai em grupos étnicos ou minorias. Mais especificamente, na cor da pele e no gênero, ainda que, institucionalmente, os sujeitos em conflito tenham a mesma nacionalidade. Constatamos essa realidade em dados estatísticos que se referem não só à diferença de classes, mas também à diferença dentro da própria classe trabalhadora brasileira. De acordo com os dados do informativo *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* (IBGE, 2022), até 2021, mulheres e homens pretos e pardos[1], apesar de mais numerosos do que mulheres e homens brancos entre os trabalhadores, não ocupam cargos formais e de maior remuneração. Em 2021, havia, em cargos gerenciais, 69% de pessoas brancas e 29,5% de pessoas pretas ou pardas, as quais receberam quase metade dos rendimentos auferidos por aquelas. Além disso, a população

preta e parda representava mais de dois terços dos desocupados (64%) e dos subutilizados (65,6%).

Momentos como o atual, em que se instaura uma tensão econômica, política e, até recentemente, sanitária, o racismo tem uma importante função "diversionista" (ALMEIDA, 2018, p.146), qual seja, a de direcionar a fúria e a frustração dos trabalhadores desempregados contra minorias raciais e de gênero. Um exemplo do papel desempenhado por essa função se esclarece no quesito tributário. Como Silvio de Almeida ressalta, o sistema tributário do nosso país é tido como regressivo, ou seja, a tributação ocorre sobretudo sobre salário e consumo, invés de renda e patrimônio, fazendo com que incida mais sobre os pobres e os assalariados, e poupe os mais ricos (ALMEIDA, 2018). Em última instância, a carga tributária alavanca o empobrecimento das mulheres pretas, uma vez que são as pessoas que recebem os menores salários em todas as instâncias possíveis.

No Brasil, a carga média dos tributos sobre os alimentos chega a 22,5%, enquanto a carga média internacional permanece ao redor de 6,5%. A pesquisa *As implicações do sistema tributário brasileiro nas desigualdades de renda* (SALVADOR, 2014) mostra que, em 2009, estimava-se que 10% das famílias mais pobres do país, de maioria preta ou parda, destinavam mais de 32% de sua renda para o pagamento de tributos, enquanto 10% das famílias mais ricas gastavam com isso menos de 21% de sua renda. Em geral, a denegação de tais características basilares do capitalismo surge trajada de críticas a políticas de diminuição da desigualdade social ou mesmo da individualização do problema, como pode ocorrer com a noção de consumo. Pois bem, além de produzir o afastamento dessa população das melhores condições de acesso a todo processo de humanização (PETO, 2020b), no sentido de que mesmo os economicamente ativos tendem a enfrentar uma desvantagem crescente, o capitalismo brasileiro também produz, de maneira direta e sistemática, a pobreza extrema da população preta.

No escopo dessa lógica, a ênfase recai na produção de mortes. Em países centrais, o Estado procura um equilíbrio entre controlar a vida e permitir a morte. Já em países como o Brasil, o controle da vida perde recorrentemente espaço para a produção de mortes, sobretudo quando direcionados a grupos específicos (FOUCAULT, 1988; MBEMBE, 2016; ALMEIDA, 2018). Assim, estatísticas que

mensuram condições extremas de precariedade no trabalho e/ou pobreza mostram que, em 2021, havia 18,6% de pessoas brancas, 34,5% de pessoas pretas e 38,4% de pessoas pardas entre aquelas vivendo abaixo da linha de pobreza, ou seja, com um valor diário menor do que US$ 5.50, o índice sugerido pelo Banco Mundial. Abaixo da linha de pobreza extrema, ou seja, com US$ 1.90 por dia, esses números eram de 5% de brancos e 9% de pretos e 11,4% de pardos (IBGE, 2022). A esse panorama podemos agregar os dados sobre desigualdade por raça ou cor nas condições de moradia informados pelo IBGE: até 2021, 36% da população preta, 45,9% da população parda e 27,8% da população branca residiam em domicílios sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial. Assim, além dessa conformação domiciliar favorecer que pessoas pretas ou pardas cheguem aos hospitais em condições piores, o abastecimento de água e o esgotamento sanitários desconectados de redes gerais são “causas subjacentes e evitáveis de mortalidade infantil” (IBGE, 2019, p.5).

Olhando para este panorama, entendemos que o Brasil não se desenvolveu economicamente, quando muito, aumentou o produto interno bruto (PIB) e a concentração de renda. A isso se pode chamar de “modernização conservadora” (ALMEIDA, 2018, p.150), perspectiva embasada na verificação de que a industrialização brasileira ocorreu sem a devida distribuição de renda e a diminuição das desigualdades sociais, o que se pode afirmar considerando inclusive os anos de governos de esquerda (LUCE, 2013). Em conjunto, os atuais modelos de produção e de acumulação resultam numa austeridade fiscal, ou seja, num “[...] corte das fontes de financiamento dos direitos sociais a fim de transferir parte do orçamento público para o setor financeiro privado por meio dos juros da dívida pública” (ALMEIDA, 2018, p.161), modelos que perduram desde antes do período militar.

Segundo o trabalho de Luce (2013), a ideia de uma sociedade de consumo cresceu no cenário brasileiro a partir dos anos de governos petistas, nos quais assistimos a um “desenvolvimento” industrial e a um crescente poder de compra da classe média (LUCE, 2013). Luce sustenta que, mesmo nesses governos, não se deve falar em consumo, uma vez que a dita classe média continua tendo a possibilidade de consumir limitada a um patamar menor do que o patamar médio para a reposição da força de trabalho. Àquela época, a

classificação de “classe média” comportava rendas familiares que variavam de R$ 291,00 a R$ 1.019,00 per capita, e tomados os parâmetros do ano de seu levantamento (2013), vemos que mesmo o maior salário não estava muito acima do SMNe, o mínimo necessário à estrita reposição da força de trabalho. Como o autor explica, a noção de um aumento do poder de consumo carece de rigor,

> ao apresentar o atributo potencial de consumo [...], ignorando três elementos determinantes: o endividamento das famílias, o aumento do desgaste da força de trabalho para poder acessar tais valores de uso, o barateamento de vários desses produtos, antes bens suntuários, e que passaram à condição de bens de consumo necessário, alterando o elemento histórico-moral do valor da força de trabalho, embora sem que a remuneração recebida tenha acompanhado o aumento do valor da força de trabalho nesse seu componente. (LUCE, 2013, p.171)

Por fim, outro ponto importante que não pode ficar de fora da concreção do cenário brasileiro, é a existência de uma política intensa de perdão de dívidas de grandes empresas e de priorização do pagamento de rendimentos da dívida pública, que também redunda em concentração de renda. Em termos numéricos, conforme o último gráfico do portal da Auditoria Cidadã sobre o Orçamento Federal Executado, o Brasil gastou, em 2024, R$ 1,997 trilhão (42%) com pagamento de juros da dívida pública, enquanto gastou 2,95% com Educação, cerca de R$ 137 bilhões (AUDITORIACIDADÃ, 2025). Essa realidade é plena de consequências para a realização da EDH e afeta o contexto do ensino superior, ainda mais agora com a presença massiva de ingressantes pela política de reserva de vagas.

2.4.5. Questões desde o contexto unespiano

Dados do recente relatório da VUNESP, sobre os *Ingressantes por faixa de renda familiar no período de 2014 a 2024 na Unesp*, mostram que, no geral, 57% dos ingressantes na Unesp são estudantes com faixa de renda familiar menor que 2 salários-mínimos (VUNESP, 2025, p.12). Em outros termos, quase metade dos estudantes podem ser considerados extremamente empobrecidos. Se o salário-mínimo efetivamente pago (SMNo), em junho de 2025, é R$ 1518,00, e o salário-mínimo necessário (SMNe) é R$ 7416,70, como podemos

pensar a relação de nossos educandos com a realização de seus direitos? E que limites e possibilidades para realização da educação podemos vislumbrar dentro deste panorama? Se pegarmos o Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro-SP, onde fica o Departamento de Educação, vemos que, entre 2014 e 2024, 54% dos ingressantes estão na faixa de renda menor que 2 salários-mínimos. Como isso pode impactar em nosso contexto educacional? Como isso aparece em nossas propostas pedagógicas? Quais são as consequências dessa realidade, para os discentes, no contexto do capitalismo dependente brasileiro? Considerando que, no Brasil, a superexeploração da força de trabalho e as consequentes taxas de desigualdades pesam de modo especial na população preta (PETO, 2020b), como lidamos com estes dados no contexto educacional unespiano? Essas são algumas das questões que pretendemos responder ao longo da pesquisa.

Não buscamos uma abordagem específica sobre o estado de São Paulo e sobre as políticas de governo estaduais, porque pensamos que nossa contribuição pode ser mais eficaz se começar por um trabalho acerca da condição de classe dentro de um capitalismo dependente, condição esta que submete as determinações particulares de cada estado. Até então, não encontramos muito material que aborde as questões da Unesp a partir desta perspectiva da dependência, mas podemos destacar a dissertação de Barros (2024), *Estado, racismo e ações afirmativas: uma análise crítica da política de cotas da Universidade Estadual Paulista (Unesp),* que será umas das nossas referências iniciais de estudo.

Convém lembrar que o acesso à educação não garante a permanência do aluno, muito menos a qualidade de sua formação. O movimento de trazer determinados estudantes para dentro da universidade já sofre naturalmente uma oposição de forças, considerando que a tendencia da educação no brasil é a manutenção das desigualdades (FONSECA, 2024). Por exemplo, segundo Barros (2024), dados da Pró-reitora de Graduação mostram que a taxa de evasão dos estudantes PPI (pretos, pardos e indígenas) foi de 12%, em 2014, para 50,23%, em 2022, passando pelo pico de 62%, em 2021. Os anos em que a taxa acumulou consideravelmente foram entre 2019 e 2022. Barros analisa que “[...] tais índices sugerem flutuações nas condições ou políticas internas da universidade que podem impactar diretamente na retenção discente” (BARROS,

2024, p.102). É curioso notar, nesta citação, a ênfase nas condições “internas”, mesmo que em outras passagens do texto lemos que os determinantes da taxa de evasão são multifatoriais, e estão relacionados ao panorama econômico. Para nós, estes dados apontam para a necessidade de se pensar os movimentos próprios de um capitalismo dependente, e sugerem uma intensificação da forma-superexeploração de 2016 em diante - que é o ano em que a taxa de evasão de estudantes PPI na Unesp sai da casa dos 15% e sobe para mais de 30%. É neste sentido que, a princípio, justificamos a coerência em pesquisarmos sobre a dependência para pensarmos o contexto particular unespiano, afinal, o que estes dados podem nos dizer? Por quê sobe tanto a partir de 2016?

Portanto, para somar com a esfera da luta por direitos como o da educação superior, precisamos de reflexões e definições sobre a situação concreta dos discentes, bem como planos debatidos e oficialmente reconhecidos para lidar com nosso contexto. Pensamos que a possibilidade de transversalizar essa discussão dentro da Unesp pode ajudar, primeiro, na criação de consciência aguda sobre as desigualdades (MAIA; GRADELLA JR, 2021, p.11) e mobilização político-afetiva em prol de práticas pedagógicas e de permanência voltadas para os discentes. Como afirma Fonseca (2024)

> No universo educacional brasileiro, qualidade está atrelada a leis e políticas públicas que têm origem em um contexto histórico e social. Acrescentamos a essa análise o que problematizamos e defendemos como direito à educação, a qualidade enquanto formação humana, que permita aos estudantes a compreensão e análise crítica de suas determinações sociais e históricas, bem como a redução do sofrimento ético-político, que permita a construção e reconstrução de sentidos sobre a escola e sobre a aprendizagem, que mobilize necessidade e interesses dos estudantes e educadores, que acolha as diferenças, potencializando as lutas pela equidade e redução dos preconceitos e exclusões (FONSECA, 2024, p.260).

Demarcamo-nos de uma perspectiva materialista dialética, olhando para os estudantes desde uma concreção de sua realidade, buscando demonstrar que os conflitos que fundamentam nossa sociedade, bem como as barbáries de “outrora”, estão na verdade muito presentes. Aliás, eles são formas necessárias colocadas pelo capital *para si* (PETO, 2020b; 2022), visando sua própria atualização. São, portanto, formas que se perpetuam, e a desigualdade

econômica da divisão internacional do trabalho é uma das mais importantes. A barbárie que nos acomete diariamente é a condição de classe trabalhadora em um capitalismo dependente, ela não pode ser camuflada por categorias desconectadas dos tormentos da época.

3. Previsão de atividades para 2026 e justificativa para renovação

Caso haja renovação da bolsa prevista pelo edital 15/2024/PROPe, planejamos prosseguir com as linhas de atuação iniciadas em 2025, bem como aprofundar alguns projetos e assumir novas tarefas. Justificamos o pedido para esta renovação por algumas razões. Primeiro, pelo fato de que nosso movimento de pesquisa inicial foi frutífero e, ao término de um ano, temos mais questões abertas do que respostas, questões importantes que merecem mais tempo de investigação para que sejam devidamente equacionadas, e para que possamos trabalhá-las de tal forma que realmente gere algum impacto para o contexto da educação e da EDH na Unesp. Neste sentido, nosso objetivo é continuar o trabalho para tentar contribuir de forma mais ampla com nossa universidade.

Segundo, justificamos esse pedido de renovação pelo caráter transversal tomado pelo nosso trabalho de pós-doutoramento. Ou seja, além das atividades específicas da parceria com a profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, conseguimos atuar na esfera do Observatório de Educação em Direitos Humanos, bem como compor uma rede que conecta mais de 17 docentes que estão espalhados por diversos *campi*. Com efeito, compusemos o movimento de criação de uma Rede Temática que acabou de ser consolidada, e a renovação da bolsa nos ajudaria a efetivamente começar os trabalhos desta Rede. De modo geral, a condição de pós-doutorando pode facilitar o contato e a efetivação das propostas advindas de docentes que, devido às diversas funções que precisam assumir, estão geralmente muito atarefados. Deste modo, seria fundamental ter um pós-doutorando auxiliando no começo das atividades do grupo.

Terceiro, no âmbito específico do trabalho junto à profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, dentro do Departamento de Educação do IB/Unesp, conseguimos realizar pesquisa, ensino e orientação de trabalhos, bem como uma inserção, ainda a ser fortalecida, em atividades de extensão. Conforme nosso planejamento, se tudo ocorrer como o esperado, pretendemos assumir pelo menos uma disciplina em cada semestre do próximo ano, além de fortalecer o trabalho de co-orientações das pesquisas do grupo coordenado pela professora, e continuar somando nas comissões dos eventos que o grupo realiza há alguns anos. Além disso, já iniciamos o trabalho em um projeto FAPESP, e contamos com esta bolsa da PROPe para termos tempo de qualidade na escrita do mesmo, podendo trazer mais recursos para o grupo e maior inserção nacional e internacional de nossas pesquisas.

Quarto, na esfera do Observatório de Educação em Direitos Humanos, pensamos que mais um ano de bolsa nos ajudará a ter uma inserção mais profunda e consequentemente uma melhor apreensão do funcionamento deste grupo. Com isso, poderemos contribuir de maneira mais eficaz para suas demandas, que são muitas, e colaborar com a construção de novos horizontes para o OEDH. Os novos rumos tomados pela pesquisa que executamos durante o primeiro ano de bolsa também têm o potencial de trazer discussões e novos materiais para o corpo teórico e técnico do OEDH. Um exemplo é o movimento de retomada dos grupos de estudo do Observatório, o qual pretendemos estimular ao propormos estudos sobre a relação entre o campo dos Direitos Humanos e a noção de propriedade privada como um direito fundamental de nossa época.

Além destas justificativas, cumpre mencionar a possibilidade de continuarmos colaborando com a organização de eventos e com a submissão de trabalhos para divulgação de nossas pesquisas e lutas no campo dos Direitos Humanos, campo tão atacado por um movimento político conservador brasileiro. A seguir, apresentamos um primeiro descritivo das atividades previstas para 2026.

3.1. Produção científica e internacionalização

a) Continuar a pesquisa sobre a EDH nos cursos de graduação da Unesp, aprofundando em novos objetivos. O objetivo geral será responder à seguinte questão: como a especificidade do contexto concreto brasileiro pode afetar a realização do direito à educação na Unesp? Com efeito, dado os limites do cronograma, pretendemos fazer uma análise bibliográfica e documental sobre como as categorias provenientes da Teoria Marxista da Dependência podem nos ajudar a compreender os dados e as pesquisas acadêmicas que tratam sobre a realidade concreta dos discentes, dialogando com o campo da permanência estudantil e da realização do direito à educação. Com este novo projeto, pretendemos contribuir com o arsenal teórico e técnico dos trabalhos do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos (GEPEPDH);

b) Produção de artigos a serem submetidos em periódicos acadêmicos, com previsão do mínimo de dois novos artigos durante o próximo ano;

c) Organizar eventos e apresentar trabalhos em eventos científicos. A previsão é de seguir com a organização de novas edições dos eventos realizados em 2025;

d) Escrever e submeter projeto de pesquisa para a FAPESP, procurando novos meios de financiamento para alargar o tempo de trabalho, e buscando propor a realização de uma Bolsa de Estágio de Pesquisa no

Exterior, junto às professoras da Universidade de Havana, além da participação em eventos internacionais.

3.2. Atividades de formação e colaboração

a) Ministrar a disciplina de Psicologia da Educação, ofertada pelo Departamento de Educação do IB/Unesp, no primeiro semestre de 2026; Ministrar a disciplina de Educação em Direitos Humanos, ofertada pelo Departamento de Educação do IB/Unesp, no segundo semestre de 2026;
b) Assumir a co-orientação da pesquisa de mestrado do discente Namir Silva Morgado, intitulada “Abandono escolar no ensino básico na Guine Bissau: uma análise das políticas educacionais”, bem como auxiliar na escrita de projetos de outros discentes, a serem submetidos à FAPESP;
c) Contribuir com as atividades da Rede Temática de Extensão em Educação em Direitos Humanos da Unesp, facilitando o intercâmbio entre os docentes e colaborando com a escrita de projetos a serem submetidos em eventuais editais de fomento;
d) Ministrar palestras como representante do OEDH ou do GEPEPDH, sobre os temas de pesquisa dos grupos.

4. Referências

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Confira o novo gráfico do orçamento federal de 2024 e o Dividômetro. **Auditoria Cidadã da Dívida**, Brasília, 27 fev. 2025. Disponível em: https://auditoriacidada.org.br/conteudo/confira-o-novo-grafico-do-orcamento-federal-de-2024-e-o-dividometro/. Acesso em: 30 set. 2025.

ALMEIDA, S. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAMBIRRA, V. **Teoría de la dependência: una anticrítica**. Cidade do México: Serie popular Era, 1978.

BAMBIRRA, V. **O Capitalismo Dependente Latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2019.

BARROS, Maicol Wendrell Barbosa. **Estado, racismo e ações afirmativas**: uma análise crítica da política de cotas da Universidade Estadual Paulista (Unesp). 2024. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO; PNUD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília: MEC/SECAD, 2012.

DEMBOUR, M. B. What are Human Rights? Four Schools of Thought. **Human Rights Quarterly**, v. 32, n.1, fevereiro, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/ journals/hrq/summary/v032/32.1.dembour.html>. Acesso em: 29 agosto 2025.

DIEESE. **Salário mínimo nominal e necessário**. 2025. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html. Acesso em: 29 ago. 2025.

EUZÉBIOS FILHO, A.; GRADELLA JR, O. Psicologia crítica, práxis política, classe e neoliberalismo: um enfoque na Psicologia brasileira. **Teoría y Crítica de la Psicología**, [s. l.], v. 14, p. 89-111, 2020. Disponível em: http://www.teocripsi.com/ojs/. Acesso em: 6 set. 2025.

FERREIRA, C.; OSORIO, J.; LUCE, M. S. (Orgs.). **Padrão de reprodução do capital**: **contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

FONSECA, D. C. **Quimeras da Educação e o (não) lugar dos jovens – potencialidades da educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2024.

FOUCAULT, M. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURTADO, M. M. C.; FONSECA, D. C.; LOPES, R. R. **A Educação em Direitos Humanos na Pedagogia e Paulo Freire**. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2019.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html. Acesso em: 31 ago. 2025.

KLEIN, A. M. **A Educação em Direitos Humanos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Paulo**. Educar em Revista, n. 55, Curitiba, 2015, p. 297–299.

LUCE, M. S. Brasil: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora?, **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 11, n. 1, Rio de Janeiro, 2013, jan.–abr., p. 169–90.

LUCE, M. S. Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias, uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martíns Fontes, 1923/2003.

MAIA, A. F.; GRADELLA JR, O. A educação em direitos humanos como suporte às políticas antimanicomiais: história e memória. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. 1-15, 2021.

MAIA, A. **Curso Introdução aos Direitos Humanos. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"**. Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH). Supervisão: Clodoaldo Meneguello Cardoso. São Paulo: UNESP, 2023.

MAIA, A. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior: introduzindo uma leitura crítica**. Capítulo que será publicado em livro organizado pela Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Unesp, 2025. No prelo.

MARINI, R. M. A universidade brasileira. **Revista de Educación Superior**, México, n. 22, abr./jun. 1977. Tradução de Fernando Correa Prado.

MARTÍN-BARÓ, I. O Papel do Psicólogo. **Estudos de Psicologia** (Natal), 2 (1), 1997.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017a. Livro 1: O processo de produção do capital.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014. Livro 2: O processo de circulação do capital.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2017b. Livro 3: O processo global da produção capitalista.

MARX, K. Salário, preço e lucro. In: **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos [Coleção Os Pensadores]**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 55–99.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MULLER, M. L. Exposição e Método Dialético em "O Capital". Boletim Seaf, n.2, Belo Horizonte, 1982.

MBEMBE, A. Necropolítica [tradução de Renata Santini], Revista Arte & Ensaios, n. 32, Rio de Janeiro, 2016, dezembro, p. 123–51.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (OEDH) - UNESP. **Portal do Observatório**. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/observatorio_ses. Acesso em: 6 maio 2025.

PETO, L. C. A lógica da desigualdade nos Manuscritos marxianos de 1844. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 1, p. 146-157, jan./abr. 2020a.

PETO, L. C. A superexploração da força de trabalho da população preta no Brasil. **Revista Izquierdas**, n. 49, p. 4286-4304, 2020b.

PETO, L. C. A função eurocentrismo na sociabilidade capitalista: uma crítica baseada na lógica categorial da teoria marxista da dependência. **Revista Izquierdas**, n. 51, p. 1-11, 2022.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALVADOR, E. **As implicações do sistema tributário brasileiro nas desigualdades de renda.** Brasília: INESC, 2014.

SANTOS, T. Teoria da Dependência: balanço e perspectivas. Insular: Florianópolis, 2018.

SAUBIDET, A. El Marx que usó Lacan. Aportes del marxismo al psicoanálisis lacaniano, **Memorias del Memorias Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**, n. 1, Buenos Aires, 2018, p. 699–703.

SILVA, S. I. M.; DARRIBA, V. A. Limites e possibilidades da psicanálise no capitalismo dependente brasileiro. In: LO BIANCO, Anna Carolina; RIVERA, Tania (orgs.). **Descentrar a psicanálise, uma vez mais.** Rio de Janeiro: Contra Capa; Programa de Pós-graduação em Teoria Psicanalítica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024. p. 228.

SILVA, S. I. M. **A forma da conversão a si no pensamento de Michel Foucault: ressonâncias d'A Hermenêutica do Sujeito e questões para a psicanálise.** 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6306fa9c-f7d3-4ff5-b543-64322d0f0116/content. Acesso em: 6 maio 2025.

ZENAIDE, M. N. T. Educação em Direitos Humanos: uma proposta metodológica. In: PATO, A.; ALCANTARA, A. A. (apres.). **Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos – Memória e Cidadania**. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2020.

UNESP. **Todos os Cursos de Graduação**. Unesp, [S. l.], 2025. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/cursos/todos-os-cursos-de-graduacao/. Acesso em: 30 ago. 2025

VUNESP. **Ingressantes por faixa de renda familiar no período de 2014 a 2024 nas Unidades Universitárias**. 2025. Disponível em: < https://www2.unesp.br/portal#!/cope/documentos/>. Acesso em: 01 outubro 2025.