

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Francis Marília Pádua

**Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos: Conquistas e
Limites para sua efetivação no Ensino Superior**

Marília/SP
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Francis Marília Pádua

**Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos: Conquistas e
Limites para sua Efetivação no Ensino Superior**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Marília/SP
2019

P125p	Pádua, Francis Marília Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos: Conquistas e Limites para sua efetivação no Ensino Superior / Francis Marília Pádua. -- Marília, 2019 244 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Tânia Suelly Antonelli Marcelino Brabo 1. Educação. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Direitos Humanos. 4. Direitos Fundamentais. I. Título.
-------	---

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

Essa ficha não pode ser modificada.

FRANCIS MARÍLIA PÁDUA

**Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos: Conquistas e
Limites para sua Efetivação no Ensino Superior**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista-Marília

2º Examinador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Assis

3ª Examinadora: Profa. Dra. Ana Maria Klein
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto

4ª Examinadora: Profa. Dra. Jussara Suzi Assis Borges Nasser Ferreira
Universidade de Marília

5ª Examinadora: Profa. Dra. Walkíria Martinez Heinrich Ferrer
Universidade de Marília

Marília, 12 de dezembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por permitir que este momento fosse vivido por mim, momento este de várias possibilidades, dentre as quais a que permitiu que eu me desafiasse, trilhando por um universo que, se antes desconhecido, embora agora não tanto, mas com a certeza de que não foi a chegada o ponto alto desta jornada, mas os caminhos que até aqui me conduziram.

Agradeço aos meus pais, Francisco de Melo Pádua (in memoriam) e Maria José Pereira Pádua, pelos exemplos de luta e apoio incondicional.

À minha irmã Claudia, pelo carinho e cuidado de sempre.

Aos meus filhos Fernando e Eduardo, fontes de minha inspiração, pelo incentivo de sempre.

Ao meu amigo Reis, pelos seus ensinamentos e pela ajuda fundamental para a concretização deste trabalho.

Aos meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Marília, pelos ensinamentos que serviram de aporte para a consecução desta pesquisa.

Às professoras e professor participantes desta banca, pelas contribuições oportunas.

À minha orientadora Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pelas valiosas orientações e pela confiança.

À Universidade de Marília - Unimar, pelo apoio.

Aos demais amigos e amigas pelas agradáveis lembranças que serão guardadas eternamente no coração.

Muito obrigada!

“Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem-educado para este, não pode desempenhar-se mal dos que com este se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.”

(Jean-Jacques Rousseau)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) nos cursos de Direito e de Pedagogia, ocorrida em Universidades do Estado de São Paulo, a partir da determinação da Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012, visando ao cumprimento das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos. De acordo com o Art. 7º das DNEDH, esta inserção poderia ocorrer de forma transversal, como conteúdo específico disciplinar da matriz curricular, ou de forma mista, combinando a transversalidade temática e a disciplinaridade, disseminando nas disciplinas constantes do currículo escolar, ou mesmo de maneira diversa, desde que atendessem aos propósitos capitaneados pelas DNEDH. Com o objetivo geral de identificar como ocorreu a inserção preconizada na legislação educacional, buscou-se conhecer de que modo este processo valorizou a referida política educacional, ao ponto de efetivar a EDH, nos preceitos de direitos do cidadão, tais como: a promoção, a proteção e a defesa dos cidadãos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, cujos métodos empregados foram os da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Por meio da revisão de literatura e da pesquisa documental, explorou-se documentos internacionais, legislações e normas brasileiras sobre a EDH, consolidando uma síntese temática em direitos humanos, demonstrando a importância de se reconhecer os fatos históricos, como elementos do processo de desenvolvimento político, na expectativa de uma sociedade que vem aprendendo respeitar a liberdade e a democracia como conquistas humanas. A pesquisa também contempla um estudo documental de Universidades localizadas no estado de São Paulo, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico, disponíveis em seus sites, apontando os valores que estas primaram, quando inseriram a EDH nos currículos de seus cursos e, de modo específico, na matriz curricular dos cursos de Direito e Pedagogia. Na pesquisa de campo, os resultados contemplaram informações exclusivas acerca deste processo, em vinte Instituições de Educação Superior (IES) paulistas, cujos coordenadores dos cursos de Direito e de Pedagogia, aceitaram participar da pesquisa, por meio de um questionário eletrônico, respondendo um total de vinte questões sobre a inserção curricular da EDH. As questões foram objetivas, na sua maioria, e semiestruturadas. Os resultados desta pesquisa revelaram que ainda há 5% de Universidades que precisam inserir formalmente a EDH no PDI e no PPP dos cursos; que em 85% das IES não houve ação de formação dos profissionais responsáveis pelo ensino em EDH; apenas 20% das IES demonstram possuir linha de pesquisa em EDH dentre outras fragilidades desta ação de inserção. Leva-se a concluir que a abrangência dos processos de inserção das DNEDH que implementam a EDH não é suficiente para atender as expectativas que tais legislações preconizam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação em Direitos Humanos. Direitos Humanos. Direitos Fundamentais.

ABSTRACT

This research shows a study on the insertion of Human Rights Education (HRE) in Law and Pedagogy courses, which took place in universities located in the State of São Paulo, from the determination of Resolution MEC / CNE / CP No. 1, 2012 May 30, following compliance with the National Curriculum Guidelines for Human Rights Education (NGHRE). According to Art. 7 of the NGHRE, this insertion could occur transversally, as specific disciplinary content of the curricular matrix, or in a mixed way, combining the thematic transversality and the disciplinarity, spreading in the subjects included in the school curriculum, or even differently, provided if it fulfills the purposes led by the NGHRE. With the general objective of identifying how this insertion advocated in the NGHRE occurred, it was sought to know how this process valued the educational policy, to the point of effecting the HRE, in the precepts of the rights of the citizen, such as: the promotion, the protection and the defense of citizens. Through literature review and documentary research, we explored international documents, Brazilian laws and standards on HRE, in the precepts of citizen copyright, such as: promotion, protection and the citizens defense. Through literature review and documentary research, explored international documents, Brazilian legislation and standards on an HRE, consolidating a thematic statistic on Human Rights, demonstrating the importance of recognizing factual history, as elements of the political development process, in the expectation of a society that has been learning to respect freedom and democracy as human achievements. The research also includes a documentary study of universities located in the state of São Paulo, through the Institutional Development Plan (IDP) and the Pedagogical Political Project (PPP), available on their websites, indicators of the values that are primary to their courses, when an HRE is inserted in the curriculum, and specifically in the curricular matrix of the Law and Pedagogy course. The results included exclusive information about this process, from twenty universities, whose coordinators of the Law and Pedagogy course, agreed to participate in the research through an electronic questionnaire, answering twenty questions about the curriculum insertion of the EDH program, some objectives, some semi-structures. The results of this survey reveal that there are still 5% of universities that need to formally insert HRE into the IDP and PPP of the courses; whereas in 85% of the universities there was no training of professionals responsible for teaching in HRE; Only 20% of the universities have a research line in HDE, among other weakness of this insertion action. It is concluded that the scope of the NGHRE insertion process that implement the HDE is not enough to meet the expectations that such laws advocate.

Keywords: Education. Education in Human Rights. Human Rights. Fundamental Rights.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente une étude sur l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme (EDH) dans les cours de droit et de pédagogie, qui s'est déroulée dans les universités de l'État de São Paulo, à la suite de la détermination de la résolution MEC/CNE/CP n.º1, de 30 Mai 2012 pour se conformer aux directives du programme national pour l'éducation aux droits de l'homme (DNEDH). Selon l'article 7 de la DNEDH, cette insertion pourrait se produire de manière transversale, entant que le contenu disciplinaire spécifique de la matrice du programme, ou de manière mixte, combinant la transversalité thématique et la disciplinarité, disséminées dans les matières incluses dans le programme scolaire, ou même si non, il répond aux objectifs définis par la DNEDH. Dans l'objectif général d'identifier la manière dont cette insertion préconisée dans la DNEDH s'est produite, il a été demandé de savoir comment ce processus valorisait la politique éducative, afin de réaliser le EDH, dans le cadre des préceptes des droits du citoyen, tels que: la promotion, la protection et les citoyens de la défense. À travers une revue de la littérature et une recherche documentaire, nous explorons des documents internationaux, les lois et règlements brésiliens sur l'EDH, en consolidant une synthèse thématique sur les droits de l'homme, démontrant ainsi l'importance de la reconnaissance des faits historiques entant qu'éléments du processus de développement politique, dans l'attente d'une Société qui a appris à respecter la liberté et la démocratie entant que réalisations humaines. La recherche comprend également une étude documentaire sur les universités situées dans l'État de São Paulo, par le biais du plan de développement institutionnel et du projet politique pédagogique, disponibles sur leurs sites Web, soulignant les valeurs sur les quelles il sont insisté pour leurs cours lorsqu'il sont inséré l'EDH dans leur programme. Et plus particulièrement dans la matrice curriculaire du cours de droit et de pédagogie. La recherche comprenait des informations exclusives sur le processus, émanant de vingt institutions de São Paulo, dont les coordinateurs du cours de Droit et de Pédagogie ont accepté de participer à la recherche par le biais d'un questionnaire électronique, répondant à vingt questions sur l'insertion du curriculum de l'EDH, certains objectifs, autres semi-structures. Les résultats de cette enquête révèlent qu'il reste encore 5% des universités ayant besoin d'insérer formellement l'EDH dans le PDI et le PPP des cours; considérant cela 85% des établissements d'enseignement supérieur ne formaient pas de professionnels chargés de l'enseignement de l'EDH; Seuls 20% des établissements d'enseignement supérieur ont une ligne de recherche en EDH, entre autres faiblesses de cette action d'insertion. Il est conclu celui la portée des processus d'insertion DNEDH mettant en œuvre l'EDH n'est pas suffisante pour répondre aux attentes cela de telles lois préconisent.

MOTS-CLÉS: Education. Education aux droits de l'homme. Droits de l'homme. Droits fondamentaux

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 – Titulação do coordenador.....	154
Gráfico 5.2 – Início de exercício da atual coordenação.....	155
Gráfico 5.3 – Total de respostas por curso.....	156
Gráfico 5.4 – Total de cursos com a inserção da EDH.....	156
Gráfico 5.5 – Sobre a forma da implementação.....	157
Gráfico 5.6 – Outras maneiras de inserção da EDH.....	161
Gráfico 5.7 – Apresentando projetos que consolidam o processo da inserção da EDH.....	162
Gráfico 5.8 – A Titulação dos professores do curso que trabalham a EDH.....	167
Gráfico 5.9 – Sobre a existência de atividades relacionadas à EDH no curso.....	170
Gráfico 5.10 – Tipos de atividades na temática da EDH.....	171
Gráfico 5.11 – Extensão em EDH.....	171
Gráfico 5.12 - Atividades ofertadas na temática da EDH.....	172
Gráfico 5.13 - Adesão ao Pacto Educação em Direitos Humanos	173
Gráfico 5.14 - Ano da implementação da EDH.....	174
Gráfico 5.15 – Impactos da EDH na formação.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 5.1 - Demonstrativo das temáticas constantes nos PDIs Institucionais.....	146
Quadro 5.2 - Demonstrativo das ações na temática de EDH constante dos PPPs.....	147
Quadro 6.3 – Categorias representativas da EDH no ensino superior.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1 – A avaliação in loco dos SINAES utiliza o Indicador 2.4 “PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial”	127
Tabela 5.2 – Total de Cursos Avaliados	142
Tabela 5.3 – Número de Cursos Avaliados por Região Administrativa...	145
Tabela 5.4 - Análise Geral dos Cursos de Direito pesquisados	149
Tabela 5.5 - Análise Geral dos Cursos de Pedagogia pesquisados	150
Tabela 5.6 – Inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Direito e de Pedagogia	150
Tabela 6.7 Inserção da EDH nas matrizes Curriculares dos Cursos de Direito	195
Tabela 6.8 Inserção da EDH nas matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia	195

LISTA DE FIGURAS

Figura 5.1 – Número de Matrículas no Estado de São Paulo (Presencial).....	143
Figura 5.2 – Número de Matrículas no Estado de São Paulo (EAD).....	143
Figura 5.3 - Total de matrículas nos Cursos de Direito e de Pedagogia no Estado de São Paulo (Presencial).....	144
Figura 5.4 - Total de matrículas no Estado de São Paulo na modalidade EAD.....	144

LISTA DE MAPAS

Mapa 5.1 – Regiões Administrativas do Estado de São Paulo.....	145
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF - Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DC – Diretrizes Curriculares
DCNs – Diretrizes Nacionais Curriculares
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EDH - Educação em Direitos Humanos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MDH – Ministério dos Direitos Humanos
MJ – Ministério da Justiça
ONU – Organização das Nações Unidas
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC – Programa Pedagógico de Curso
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2.DIREITOS HUMANOS ENQUANTO UMA CONQUISTA HUMANA.....	27
2.1 REFLETINDO ACERCA DE UMA EQUIPARAÇÃO CONCEITUAL ENTRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS	32
2.2 UMA JUSTIFICATIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS.....	35
2.3 SOBRE AS DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS.....	37
2.4 CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DO REGIME DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.....	39
2.5 UMA COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL.....	48
2.6 AS BASES DA CIDADANIA E DA DEMOCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS.....	52
3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	59
3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO FUNDAMENTAL.....	59
3.2 A ORDEM INTERNACIONAL COMO SISTEMA DE PROTEÇÃO.....	61
3.2.1 Sobre o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH).....	64
3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL.....	67
3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos.....	72
3.3.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	74
3.3.3 Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos.....	76
3.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	79
3.4.1 Princípio da dignidade humana.....	80
3.4.2 Princípio da igualdade de direitos.....	83
3.4.3 Princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.....	84
3.4.4 Princípio da laicidade do estado.....	86
3.4.5 Princípio da democracia na educação.....	91

3.4.6 Princípio da transversalidade, vivência e globalidade.....	95
3.4.7 Princípio da sustentabilidade socioambiental.....	96
4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	98
4.1 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	98
4.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	103
4.3 SOBRE POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	105
4.4 AS DNEDH NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	107
4.4.1 Formas de inserção da Educação em Direitos Humanos	112
5. METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA À INVESTIGAÇÃO DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	122
5.1 O TRABALHO METODOLÓGICO COM O TEMA DIREITOS HUMANOS PARA SUA ANÁLISE QUALITATIVA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDH.....	123
5.2 COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR DO CURSO FRENTE AO PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDH NO CURSO DE DIREITO E PEDAGOGIA	137
5.3 EIXOS NORTEADORES DA COLETA DE DADOS.....	138
5.4 COMPREENDENDO A COLETA DE DADOS.....	139
5.4.1 Pesquisa documental nos PDI.....	146
5.4.2 Pesquisa documental nos PPP.....	147
5.5 COMO SE DEFINIU A COLETA DE DADOS.....	147
5.6 ORGANIZANDO E ANALISANDO OS DADOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO ON-LINE.....	150
6. O CONTEXTO DOS DADOS RELATIVOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS E LIMITES PARA A SUA EFETIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	181
CONCLUSÃO.....	200
REFERÊNCIAS.....	204

APENDICE A.....	216
APENDICE B.....	219
APENDICE C.....	229
ANEXO A.....	243

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram a Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), fundamentadas no Parecer n.º 8, de 06 de março de 2012, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do CNE.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2012 determinou aos sistemas de ensino do país, inclusive ao próprio sistema federal, a obrigatoriedade de efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH), orientando aos sistemas de ensino, que adotassem sistematicamente tal medida. Nesta Resolução, o MEC reconhece o direito à educação como um direito humano e a EDH como um dos eixos do direito à educação.

De acordo com as DNEDH, as Instituições de Educação Superior (IES) deverão implantar a EDH nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), bem como nos Regimentos Escolares, nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), por conseguinte, nos materiais didáticos e pedagógicos de ensino, de pesquisa, de extensão e nos processos de avaliação.

A inserção da EDH foi prevista nas DNEDH, das seguintes maneiras: por meio da transversalidade - quando o processo de inclusão se fizer por abordagens de temas em educação dos direitos humanos; por interdisciplinaridade - quando a inclusão se fizer por meio de conteúdos disciplinares; nos programas de cursos por meio de uma disciplina, ou de maneira mista, quando se combinam ambas as maneiras citadas. Outras maneiras de inserção da EDH poderão ser reconhecidas, ainda que não estejam mencionadas na Resolução, contanto que atendam aos anseios capitaneados pelas DNEDH.

Desta maneira, a EDH, em conformidade com as DNEDH, deve ser considerada nos documentos oficiais das instituições de ensino, assim como além destes documentos e exteriorizada através de ações concretas e indicativas como elementos integrantes dos diferentes processos de avaliação.

Encontram-se, anteriormente à Resolução CNE/CP n.º 1/2012, elementos legais que demonstram a preocupação com a EDH, na legislação brasileira, fato este que confirma o reconhecimento da exigência de uma política internacional.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2012 contemplou os anseios da Conferência Mundial das Nações Unidas de 1993, que instituiu a chamada Década das Nações Unidas, para a Educação em Direitos Humanos, ao instituir o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Em cumprimento a orientação mundial, o Brasil deu passos à implementação desta cultura, criando instrumentos legais e normativos, para fomentar as políticas públicas de direitos humanos e de educação no país. Neste sentido identificam-se os Programas Nacionais de Direitos Humanos I (1996), II (2002), III (2010) e os Planos Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2003, 2006 e 2013).

Em que pese o fato de que a DNEDH seja, relativamente recente, o fato é que já havia a exigência de estar contemplada no processo formativo da Educação Superior, os conteúdos em Educação em Direitos Humanos, conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.¹

Ações políticas na área educacional podem ser reconhecidas nas duas últimas décadas do século passado, quando se observa o aspecto normativo da Constituição Federal de 1988, que de maneira ampla norteou a educação fundamentada na democracia. Considerando o espírito e a função social da Educação Superior, as IES receberam o papel importante de contribuírem no processo de democratização, de maneira a se expandirem os saberes obtidos através dos seus sistemas educacionais, de modo a contribuírem para o fortalecimento de uma cultura, consolidando desta maneira, os mecanismos de participação social. De maneira mais objetiva, a educação superior passou a ser reestruturada como um Sistema Federal a partir da Lei 9394/1996. Vários órgãos surgiram para fomentar e dinamizar o sistema, segundo princípios democráticos, para se chegar ao reconhecimento da EDH.

Chama a atenção para um aspecto formal, que foi implantado por meio das avaliações externas das IES, cuja atividade passou a ser operacionalizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861, em 14 de abril de 2004, cuja principal função consistiu em avaliar as

¹O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade e em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada uma versão do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Em 2013, foi publicada sua última versão. (BRASIL, 2018).

diversas unidades do próprio sistema federal, as instituições privadas, abrangendo todos os cursos.

O SINAES acabou por instituir a avaliação de cursos em ciclos trienais, promovendo uma avaliação global de cada instituição federal e privada, no ensino, na pesquisa e na extensão. Visando à qualidade da educação superior, as IES deveriam cumprir com responsabilidade social o ensino, a gestão institucional, a extensão, a produção do corpo docente e a infraestrutura. Aspectos formais passaram a ser indispensáveis para o funcionamento das instituições, sendo observados tais critérios nos atos de Autorização, Renovação de Reconhecimento e Recredenciamento das IES e dos cursos. (INEP, 2019).

Devido à amplitude do modelo avaliativo instituído pelo SINAES, o órgão formalizou instrumentos para a coleta de dados, balizados em indicadores capazes de auxiliarem na compreensão do trabalho desenvolvido pelas IES, oferecendo-lhes, por conseguinte, devolutivas para se auto avaliarem, consumando o próprio processo de gestão.

No contexto desta pesquisa, entende-se como importante tais instrumentos de avaliações externas, porque os formulários utilizados nos processos, indistintamente da finalidade legal a que se prestasse o instrumento (autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento), passaram a partir de 2014 a requerer informação sobre a EDH, inicialmente no indicador 2.8, e no Ato Legal de reconhecimento, e a partir de 2017, no indicador 2.4, observando como esta informação está disposta no PDI e como constam as políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.

As Instituições de Ensino, públicas ou privadas, tiveram que observar os dispositivos capitulados nas DNEDH, disseminados nas diversas áreas do conhecimento, a fim de efetivar a EDH como uma forma de educação que possibilite a construção da cidadania e a formação dos sujeitos de direitos, conhecedores dos seus direitos e cientes de seus deveres, atuantes na defesa e na promoção dos direitos humanos.

Em razão da natureza da educação em direitos humanos e para os direitos humanos, em conformidade com o estabelecido nas DNEDH, levanta-se o seguinte questionamento: como a Educação em Direitos Humanos, preconizada na

Resolução CNE/CP n.º 1/2012 e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, está inserida nos cursos de graduação em Direito e em Pedagogia, no Estado de São Paulo? A maneira como cada IES implantou foi suficiente para assegurar e contribuir para a formação necessária a se consolidar o reconhecimento da dignidade humana? As IES encontraram limites para conseguirem efetivar esta exigência? Qual maneira parece ter sido a mais eficiente para garantir a EDH? Quais os impactos desta educação?

De outro modo, surgem outros questionamentos a respeito da finalidade da proposição da Resolução CNE/CP n.º 1/2012 às IES. Teria esta legislação relações específicas por meio desta homologação? Quais seriam? Atender aos interesses econômicos, evidenciados na ideologia neoliberal, adotada pelo Estado Brasileiro, poderia ser uma delas?

Percebe-se pela legislação o propósito firmado de intenções a serem empreendidas por meio da Educação dos Direitos Humanos, que por esta se viabilizaria a promoção, a proteção e a defesa dos direitos do cidadão. Contudo, parece ineficiente a oferta da legislação, se tal efeito legal não chegar efetivamente ao sujeito de direito. Entender como as Universidades trabalharam com a Educação em Direitos Humanos, poder-se-ia enxergar algumas possibilidades de efetivação deste processo, já tão refletido mundialmente nos últimos 70 anos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O objetivo desta pesquisa foi o de encontrar nos documentos atuais das Universidades localizadas no Estado de São Paulo, avaliadas com conceito igual ou superior a 3 no CPC dos cursos de Direito e Pedagogia, a maneira como implementaram as DNEDH. Por isso, foram analisados os PDI, PPP e matrizes dos cursos selecionados. Foi necessário tentar compreender como os requisitos formais das DNEDH foram contemplados nas práticas educacionais dos cursos, e de que forma garantem a formação do cidadão preconizados pela EDH.

A pesquisa bibliográfica apresentada neste estudo sobre EDH contemplou como interlocutores teóricos os seguintes pesquisadores: Adeodato (1989), Almeida (2011), Arendt (1974), Barroso (2009), Bulos (2012), Candau (2000), Catani (1998), Filomeno (2001), Garcia (2009), Lafer (2001), Mazzuoli (2019), Piovesan (2004), Proner; Correias (2011), Sacavino (2001), Sarlet (2012), Streck (2012).

Os textos dos autores possibilitaram que se estabelecesse uma aproximação com uma concepção de sujeito histórico em relação aos direitos humanos. Desta

concepção estabelecida, passou-se a polemizar aspectos da legislação brasileira, que deveriam compor os princípios que se observariam nas DNEDH.

A análise documental proporcionou a compreensão da maneira como cada IES reconheceu a obrigação de ensino consolidada nas DNEDH. O objetivo desta pesquisa foi conquistado e delineou-se segundo a política assumida pelas IES, por meio de seus cursos de graduação em Direito e Pedagogia, de implementação da EDH. Observou-se que tanto as Universidades públicas, quanto as privadas do Estado de São Paulo efetivaram ações em cumprimento à solicitação da Resolução CNE/CP n.º 1/2012.

Com relação à escolha dos cursos de Direito e Pedagogia esclarece-se o seguinte: dois aspectos da vida profissional motivaram à investigação no curso de Direito, o primeiro se dá em razão de que minha formação na educação superior ocorreu no Direito e em segundo, que minha carreira profissional vem ocorrendo na docência universitária, em curso de Direito. Busquei, então, nos eixos estabelecidos pelas PNEDH, a Educação dos Profissionais, da Segurança e da Justiça reconhecer como estes eixos estão assegurados na formação. Os cursos de Direito formam profissionais que atuarão no sistema de justiça, na defesa dos sujeitos de direitos. Na vida prática profissional, estes(as) profissionais, buscarão resolver concretamente a solução de conflitos surgidos na própria sociedade. Desta forma, foi possível identificar as evidências decorrentes da formação obtida, de que os(as) futuros advogados(as), juízes(as), promotores(as), defensores(as) e outros contemplados pelas carreiras jurídicas, adquirem na formação os propósitos das DNEDH e que garantem nesta formação uma visão humanística e atenta à realidade social, na qual se encontram inseridos. E, por isso mesmo, estariam comprometidos com o direito enquanto instrumento de pacificação social? A EDH possibilita a visão do direito, não como norma apenas e a norma reduzida, mas como uma concepção de sociedade voltada, principalmente e acima de tudo, na defesa e promoção dos direitos humanos.

A opção pelos cursos de Pedagogia se deu em razão de que este curso forma os(as) profissionais que primeiro trabalharão como a EDH. Verificar, se e como a EDH está incluída nas IES pesquisadas, forneceu os subsídios para identificar a preocupação com o processo de formação de professores(as) e entender os cuidados com a formação dos(as) futuros(as) profissionais, de modo que compreendam os conteúdos específicos em EDH, como suporte necessário à

construção do ser, do saber e do fazer professor ou professora, dentro de uma perspectiva emancipatória, crítica e transformadora, conforme os propósitos das DNEDH.

Por isso, na análise documental, foi imprescindível perceber as habilidades formadas nos cursos, a partir da análise dos conteúdos e dos currículos propostos no PPP, bem como na missão contida no PDI das instituições e dos cursos pesquisados.

A escolha por cursos de graduação de Universidades justificou-se pelo fato de que estas instituições se constituem *locus* do saber ao concentrarem nas suas funções sociais os três eixos de atividades acadêmicas, tais como: o ensino, a pesquisa e a extensão e, portanto, conhecer os cursos de graduação em Direito e Pedagogia de Universidades públicas e privadas inseridas no Estado de São Paulo, significou ao mesmo tempo delimitar o campo de pesquisa em número suficiente de objetos para a coleta de dados e, posteriormente a universalização da própria amostragem. Com isso, foi possível apontar em quais aspectos a política nacional de EDH teria perspectiva de se aproximar das expectativas dos documentos internacionais.

O processo de investigação foi dirigido tendo em vista os objetivos suscitados a partir da trajetória acadêmica da pesquisadora, quando iniciou seus estudos, como aluna ouvinte no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), mais especificamente no Programa de Doutorado em Direito, na qual cursou a disciplina da Teoria da Constituição, no ano de 2010 e, posteriormente no ano de 2011, as disciplinas de Direito Constitucional e Direito Educacional, todas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Maria Garcia. As aulas de Teoria da Constituição e de Direito Constitucional despertaram o interesse desta pesquisadora pelos direitos fundamentais e através das aulas de Direito Educacional, despertou o interesse pela área da educação, pois na referida disciplina foi possível compreender a dimensão do direito à educação, bem como sobre as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos no país. A partir disso, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, primeiramente como aluna especial, vinculando-se ao grupo de pesquisa *Organizações e Democracia*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri, cujas temáticas afetam aos direitos humanos sempre se fizeram presentes nos encontros, aguçando ainda mais o

desejo de investigação desta pesquisadora. Posteriormente, já como aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, ingressou no grupo de Pesquisa Gênero e Diversidade Sexual na Educação-NUDISE, sob sua coordenação, grupo este vinculado ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília.²

Partindo das considerações acima, a pesquisa se orientou no sentido de se perquirir os objetivos delineados, dos quais teve como objetivo geral, identificar nos cursos e instituições pesquisadas, como se deu a inserção das DNCEDH. Como objetivos específicos, foram propostos: a) analisar os documentos de referência de EDH, publicados pelo Governo Federal, tais como o Programa Nacional de Direitos Humanos em suas três versões tais como: PNDH I (1996), II (2002) e III (2010); b) analisar os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos, PNEDH, lançado em 2003, com versões em 2006 e em 2013; c) analisar as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, Resolução CNE/CP n.º 1 de 30 de maio de 2012; d) analisar os documentos internacionais de referências que respaldam os documentos nacionais, como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH); e) analisar as matrizes curriculares dos cursos pesquisados com o intuito de verificar se a inserção por meio de disciplinas específicas ou de outras relacionadas aos Direitos Humanos; f) analisar os Programas Pedagógicos de Cursos (PPP), dos cursos selecionados, com o intuito de se verificar a inserção transversal dos conteúdos de EDH ou outros indicativos da implementação da EDH constantes de projetos, programas, etc.; g) analisar os Planos de Desenvolvimento Institucional, com intuito de identificar a existência ou não nas instituições pesquisadas de outros projetos e/ou extensão garantidores da implementação da EDH no âmbito institucional.

O presente estudo foi subdividido em seis sessões. A introdução contém a estrutura do trabalho, apresentando o tema de estudo, discutiu-se sua contextualização e seus objetivos geral e específicos, bem como uma síntese do conteúdo de cada sessão.

²Atualmente, este Grupo de Pesquisa, encontra-se devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob o nome NUDISE (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação) e sob as lideranças de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Arilda Ribeiro.

No segundo capítulo, analisou-se, através das perspectivas históricas dos direitos humanos, os contextos econômicos, políticos, filosóficos e sociais que contribuíram para sua concretização, enquanto conquista da humanidade. Dadas as problemáticas afetas aos direitos humanos, buscou-se situar a controversa conceituação, justificação e classificação destes direitos.

No terceiro capítulo, abordou-se a educação em direitos humanos, situando-a como um dos vértices do direito fundamental à educação, assim como o sistema internacional de proteção, e sua trajetória até sua consagração como política educacional no Brasil. Demonstrou a complexidade desta educação, retratada nos princípios que a norteiam.

No quarto capítulo, apresentou-se o desenvolvimento da educação superior no Brasil, permeando um traço evolutivo das políticas educacionais voltadas a esta educação, até à consagração das DNEDH, que determinaram a inserção da EDH na educação superior.

No quinto capítulo, abordou-se o caminho metodológico percorrido no presente estudo, tais como os eixos que nortearam a coleta dos dados, a compreensão da coleta e uma análise dos dados coletados.

No sexto capítulo, apresentou-se os resultados acerca das reflexões e consumações do estudo documental e da inserção da EDH realizada pelas Universidades situadas no estado de São Paulo, ponderando sobre as condições reais da efetivação dos processos realizados pelas instituições.

Finalizando esta pesquisa, nas conclusões, entende-se que há uma distância importante a ser vencida entre as propostas contidas nas DNEDH e a efetividade da EDH, demonstrados nas análises e constantes dos projetos desenvolvidos pelas Universidades, no sentido de se assegurar esta formação.

Este estudo apresenta contribuições para que a EDH, alcance os seus propósitos, tal como expresso na legislação, ao se analisar as suas práticas e os seus impactos efetivos na formação dos sujeitos de direitos.

2. DIREITOS HUMANOS ENQUANTO UMA CONQUISTA HUMANA

A guisa de proporcionar uma compreensão histórica das diferentes concepções de Educação em Direitos Humanos (EDH) até sua consolidação enquanto política pública no Brasil, compôs-se uma reflexão permeada pelo contexto da atualidade, subsidiada pelos planos internacionais e nacionais, em caráter preliminar, a fim de analisar e de explicar os fatores de tensões existentes, quando se trata dos direitos humanos.

É notória tal proposição em Magendzo (1999), que partilha da concepção de que a EDH deve ser estudada e debatida subentendendo que os contextos político, econômico, social e cultural permeiam e constituem requisitos básicos para o devido aprofundamento.

Estas tensões estão presentes desde o surgimento da concepção de direitos humanos, pois se referem não somente à sua conceituação, como também à sua justificação e classificação. Isso decorre devido às concepções ideológicas, como pelo fato de estarem presentes ao longo do desenvolvimento dos direitos humanos questões de variadas ordens, tais como as questões econômicas, sociais ou políticas, e que acabaram por contribuir para a sua concretização.

Estas tensões estiveram e ainda estão correlacionadas aos direitos humanos, porque não é possível compreendê-los de maneira isolada e, a título de exemplo, pode-se mencionar a cidadania e a democracia, que encontram seus fundamentos nos direitos humanos.

Dias (2010, p. 18) aponta para a necessidade de se compreender a educação no contexto histórico dos direitos humanos:

A educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, necessita ser compreendida e analisada no contexto dos embates travados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos.

Não há na doutrina um consenso até mesmo em relação à própria terminologia (GUERRA, 2017). Para tanto é necessário resgatar a história do surgimento dos direitos humanos e sua evolução, bem como, os fenômenos políticos, sociais e econômicos que permearam e influenciaram sua consolidação e desenvolvimento.

Os direitos humanos, desde suas concepções originárias, cuja essência continha estritamente o valor da liberdade, foram ampliando seu rol e com o decorrer

do tempo, o seu alcance. Isso favoreceu que acabassem sendo reconhecidos por toda a comunidade internacional e obtivessem cada vez mais uma maior e melhor especificação dos destinatários de tais direitos. Pode-se afirmar que, os direitos humanos em uma concepção contemporânea, não se esgotam e sempre surgirão novos direitos humanos.

A princípio, a origem dos direitos humanos está firmada nos direitos de liberdade, conforme já afirmado, entretanto, passaram a compreender também os direitos à igualdade, os direitos de fraternidade e os direitos de solidariedade. Sua evolução propiciou uma maior amplitude e alcance destes direitos, pois a medida em que foram sendo ampliados, também englobaram um número maior de pessoas como seus destinatários.

Siqueira Junior e Oliveira (2016, p.17) buscaram retratar as mudanças havidas na sociedade ao longo dos tempos e como estas mudanças influenciaram e alteraram o contorno dos direitos humanos. Tal certificação pode ser evidenciada pelos autores, quando dizem que:

Claro que estamos falando da evolução destes direitos, portanto, não comportam equivalência de condições os valores abordados em sociedades primitivas, com os valores almejados nas sociedades modernas.

Dada a importância deste tema para a humanidade, a polêmica e controversa concepção dos Direitos Humanos tem sido objeto de estudos de vários autores, o que pode ser verificado pelo número de obras publicadas atualmente a este respeito, retratando a imperiosa necessidade de estudo.

Não há como desconsiderar que os direitos humanos representam conquistas da humanidade, que se consolidaram ao longo dos tempos e, hoje, pode-se afirmar que tais direitos se fazem presentes em vários aspectos da vida humana, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou jurídicos e que são dotados de proteção interna e internacional.

Embora tendo como matizes iniciais as históricas Declarações de Direitos dos Estados Unidos (1776) e da França (1789), foi em 1945, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que deu surgimento a uma nova ordem internacional, ávida por um novo modelo de conduta para as relações internacionais, em razão de que os países, devassados com os efeitos do pós-guerra, tinham como preocupação a manutenção da paz e da segurança internacional, assim como

também a promoção e o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos. (FERREIRA FILHO, 2016)

Diante deste sentimento, a Carta da ONU (1945) em seu artigo 56³ determinou como obrigação dos Estados partes, a promoção da proteção conjunta dos direitos humanos. Dentro deste novo contexto, foi dado início às tratativas para uma maior cooperação internacional, seja nos planos econômico, social, cultural, saúde, meio ambiente, bem como à proteção internacional dos direitos humanos.⁴

Em 16 de novembro de 1945, foi constituída a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO), agência da ONU com atuação na área da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. No Brasil sua representação foi estabelecida em 1964 e o seu escritório iniciou suas atividades no ano de 1972, cuja atuação é voltada à educação de qualidade, ao desenvolvimento humano e social (UNESCO, 2019).

Em razão da preocupação, mundialmente retratada, com a proteção dos direitos humanos, acabou por levar à sua universalização, indivisibilidade e interdependência, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da ONU (1948): “Juridicamente, a Declaração Universal foi adotada e proclamada pela Resolução n.º217-A, de 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da ONU.” (FERREIRA FILHO, 2016, p. 108).

Após sua proclamação, várias outras ações se expressaram ao longo dos tempos através de inúmeros pactos, acordos, tratados assinados pelos países, que assumiram o compromisso de cumprirem as orientações da ONU, todos voltados à concreta proteção aos direitos humanos.

A partir da DUDH, surge uma nova concepção dos direitos humanos, entretanto, esta nova concepção, surge diferentemente das concepções anteriores, nas quais os direitos reconhecidos mantinham como característica um caráter marcadamente individualista.

³ Para a realização dos propósitos enumerados no artigo 55, todos os membros da Organização se comprometem a agir em cooperação com esta, em conjunto ou separadamente. (ONU BRASIL, 2018, p. 39).

⁴ O art. 1º, 3, da Carta da ONU: afirma como propósitos das Nações Unidas “Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.” (ONU, 1945).

Mesmo que a DUDH tenha definido claramente e positivado os direitos humanos, sua natureza de declaração dotou ao documento internacional, um traço característico da carência de força obrigatória e impositiva aos Estados, demonstrando que não se impunha como um tratado ou acordo, mas que criava obrigações legais. Assim, pela sua natureza jurídica, este documento foi homologado como uma Resolução da ONU, contendo, na verdade, recomendações de princípios. (MALHEIRO, 2016)

Diante da necessidade da adoção de medidas capazes de conferirem aos Estados a força normativa e vinculante de âmbito internacional, foram elaborados dois tratados⁵ internacionais denominados de Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais, ambos de 1966, que reafirmando a DUDH, trouxeram os instrumentos jurídicos necessários para a garantia e eficácia dos direitos humanos.

Ramos (2018, p. 153) afirma que a DUDH foi elaborada, na verdade, como uma etapa anterior à elaboração de um tratado internacional de direitos humanos, que a partir de sua elaboração seria considerado um “marco normativo vinculante”. Entretanto a Guerra Fria acabou por retardar e conceder novos contornos ao intuito demonstrado quando da elaboração da DUDH, que só se concretizou com a aprovação, não mais de um tratado internacional de direitos humanos, mas de dois denominados Pactos Internacionais, denominados de Carta Internacional dos Direitos Humanos, e que passaram a compreender tanto a DUDH (1948), assim como o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966) e o Pacto Internacional dos Direitos Sociais Econômicos e Culturais (1966).

Os Pactos incorporaram os direitos já estabelecidos na DUDH e dotaram seus dispositivos de força jurídica obrigatória e vinculante. Consolidou-se, desta maneira, a Carta Internacional dos Direitos Humanos, composta pela DUDH e pelos Pactos, inaugurando desta maneira, o sistema global de proteção dos direitos humanos.

⁵ Jorge Miranda aponta como estágios do desenvolvimento da proteção internacional dos direitos da pessoa humana: o primeiro estágio que corresponde às declarações de direito, **sem imediata concretização prática**; o segundo estágio que corresponde à, através de tratados, aplicáveis em nas ordens internas de um Estado; o terceiro estágio que compreende a possibilidade dos titulares dos direitos consagrados, recorrerem aos tribunais dos seus respectivos Estados; o quarto estágio que compreende a possibilidade de se recorrer às instâncias internacionais e; como quinto e último estágio, a criminalização internacional nos casos de graves violações aos direitos da pessoa humana. (2009, p. 259-260, **grifo nosso**).

Na sequência, a ONU, procurando conferir uma maior efetividade e força normativa em níveis regionais, surgiram os sistemas regionais, denominados de sistema europeu, sistema interamericano e sistema africano de proteção dos direitos humanos, buscando uma maior eficácia e proteção dos direitos humanos, estes sistemas regionais estão dotados de regras e voltados às especificidades próprias em razão de suas posições geográficas. Cada sistema tem como finalidade estabelecer padrões mínimos de proteção nos seus Continentes (MIRANDA, 2009).

A partir da criação dos sistemas global e regional de proteção dos direitos humanos pela ONU, estes direitos passaram a contar com uma maior proteção, seja em nível internacional, como também em nível regional, através dos quais um Estado pode vir a ser responsabilizado por violação aos direitos humanos fundamentais (MAZZUOLI, 2019).

Piovesan (2018, p. 50), afirmando a importância dos sistemas global e regional de proteção, destaca que referidos sistemas contribuem para maior efetividade dos direitos humanos ao conferirem aos países o acesso à jurisdição internacional, assim como à executoriedade das decisões internacionais, constituindo-se como “mecanismos de supervisão internacional”.

Dentre as orientações da ONU desde sua criação, merece destaque especial a esta pesquisa, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, proclamado em 10 de dezembro de 2004, cujas orientações começaram a ser evidenciadas na II Conferência Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos e Democracia, adotado no Congresso Internacional para a Educação em Viena, em 1993 (ZENAIDE, 2008).

Sua importância se deve ao fato de que o PMEDH instituiu a chamada Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) ressaltando a partir de então a preocupação mundial com a promoção e defesa dos direitos humanos, que passou a contemplar o cenário da educação, visando à formação do sujeito titular dos direitos humanos e dos profissionais ligados a esta formação. Neste sentido e destacando a importância de uma formação integrada:

O século XXI, para além de mirar nos modismos educativos, faz um encontro dos avanços educacionais do século XX, integrando especialmente as questões sociais e humanas tratadas de maneira complementar e não mais como elementos isolados. (SALLES FILHO; SALLES, 2018, p. 58)

Desta maneira a educação passou a ser compreendida em uma concepção muito mais ampla e que considera os vários aspectos da vida humana que permeiam o processo educativo e a EDH se tornou fundamental na concretização deste processo de formação dos indivíduos, enquanto sujeito de direitos, cidadãos plenos ao exercício de uma vida democrática.

2.1 REFLETINDO ACERCA DE UMA EQUIPARAÇÃO CONCEITUAL ENTRE DIREITOS HUMANOS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Há inúmeras expressões que designam os direitos humanos, entretanto, embora estas expressões sejam utilizadas como sinônimas, na verdade guardam entre si singularidades, sendo necessária e oportuna no presente estudo, a sua distinção.

Os direitos humanos guardam em si, divergências de ordem conceitual, assim como em razão das várias terminologias utilizadas usualmente ao se referirem a estes direitos. Estas divergências se dão em razão do enfoque adotado.

Andrade (1987) aponta que a inexistência de consenso relativa ao conceito sobre os direitos humanos dar-se-á em razão das perspectivas através dos quais estes direitos possam ser abordados. Estas perspectivas podem ser de ordem filosófica ou jusnaturalista, que os entenderiam como direitos de todos os homens em todos os tempos e lugares, ou de ordem universalista, que os compreenderiam como direitos de todos os homens em todos os lugares em um determinado espaço de tempo e a perspectiva estatal, que os entendem como a qualidade de direitos dos homens em um determinado tempo e em determinado lugar.

Há várias expressões utilizadas como designativas dos direitos humanos, a título de exemplo podem ser citadas as expressões como direitos humanos, direitos do homem, havendo ainda referências a estes direitos como direitos humanos fundamentais. Entretanto, há diferenças entre elas.

Os direitos do homem, por exemplo, são os direitos garantidos a todos os homens em razão da própria condição humana e bastando, portanto, o fato de ser humano para gozar destes direitos. Os direitos subjetivos públicos, constituem em uma faculdade conferida aos sujeitos de reivindicarem a tutela do Estado, quando ocorra uma violação aos seus direitos fundamentais. As liberdades públicas são os

direitos decorrentes do dever de abstenção do Estado de intervenção na esfera individual do cidadão. Os direitos individuais são os direitos civis sem os direitos políticos. Os direitos civis são os direitos atribuídos a todos os homens de uma sociedade, inclusive os direitos políticos. (MARMELSTEIN, 2018)

A busca por uma terminologia ou expressão que represente melhor uma concepção acerca dos direitos humanos, assim como sobre os direitos fundamentais, recentemente, alguns autores apresentaram a expressão direitos humanos fundamentais. Alguns autores refutaram a proposta de distinção entre os ditos direitos, tendo em vista que esta expressão designa a “unidade essencial e indissolúvel entre os direitos humanos e os direitos fundamentais”. (SARLET, 2012, p. 21)

Isso se deve pela falta de uniformidade de conceituação do que sejam direitos humanos e direitos fundamentais, tendo autores que estão utilizando a expressão direitos humanos fundamentais. A preferência por esta denominação se dá pelo fato de se poder englobar em um único conceito, a proteção constitucional conferida a todos aqueles que se encontrem sob a jurisdição de uma mesma Nação, como da proteção internacional, conferida a todos os seres humanos, além de orientar os direitos estabelecidos nas constituições (MAZZUOLI, 2019).

Há nos documentos nacional e internacional, como referência, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a Carta das Nações Unidas da ONU de 1945, às expressões distintas quando se referem aos direitos humanos e quando se referem aos direitos fundamentais.

A título de exemplo, merece ser citada a Constituição Federal de 1988, que ao se referir às normas que definem os direitos e garantias individuais utiliza a expressão “direitos fundamentais” e quando faz referência às normas internacionais de proteção dos direitos e garantias individuais, menciona a expressão direitos humanos. A Carta das Nações Unidas (1945), de igual modo, faz distinção entre direitos humanos e liberdades fundamentais.

Partindo destas primeiras considerações, sobre a dificuldade de uma harmonização conceitual e terminológica a respeito dos direitos humanos e dos direitos fundamentais, verifica-se que existem autores apontando a necessidade de distinção entre os direitos humanos, os direitos fundamentais e os direitos dos

homens⁶. Desta maneira, cabe pontuar a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais.

Sarlet (2012), em uma análise da problemática conceitual dos direitos humanos, aponta que atualmente, há que se considerar no estudo da sua conceituação outras perspectivas tais como: a sociológica, a histórica, a filosófica, a ética, a política, a econômica, sem se ter a pretensão de, mesmo assim, esgotar-se esta questão.

Os direitos humanos compreendem o conjunto de direitos e de garantias adquiridos ao longo dos tempos, estabelecidos internacionalmente, por meio de tratados e outros documentos internacionais, que conferem ao ser humano um conjunto mínimo de condições necessárias a uma existência digna, atribuindo proteção contra violações e arbitrariedades praticadas por um Estado, ainda que ditos direitos não se encontrem incorporados ao sistema jurídico daquele país. Os direitos humanos compreendem todas as prerrogativas a que o homem tem e que se são decorrentes da dignidade humana (CHIMENTI *et al*, 2010).

Os direitos fundamentais são os direitos reconhecidos, positivados e inseridos na Constituição Federal de um Estado, em seu âmbito interno. Estes direitos, ainda que decorram dos direitos humanos universais estabelecidos pela Declaração (1948), não há como impedir a possibilidade de que, ao serem positivados por um Estado, estes “preservem as diferenças materiais, de concepções ou até mesmo em suas garantias” (HESTE, 2009, p. 25).

Os direitos humanos guardam, não somente com relação à sua conceituação e terminologia, uma diversidade doutrinária, como em relação à sua classificação e sua fundamentação. Esta diversidade se deve à sua historicidade, permeada pelos variados fenômenos políticos, sociais, culturais e econômicos que auxiliaram na sua afirmação e concretização.

⁶ Há ainda autores que distinguem os direitos do homem, como uma expressão de natureza jusnaturalista, que compreenderia os direitos naturais do homem, ou seja, os direitos ainda não positivados, entretanto sujeitos à proteção internacional e válidos em todos os tempos. Esses direitos ainda não se encontram nos textos constitucionais dos países. (MAZZUOLI, 2019, p. 26).

2.2 UMA JUSTIFICATIVA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

Compreender as bases teóricas que embasam e que justificam os direitos humanos é indispensável à compreensão das concepções que levaram à criação das Nações Unidas e à proclamação da DUDH, bem como à elaboração do PMEDH.

Controversa na doutrina é a fundamentação ou justificação dos direitos humanos, e seu estudo é de extrema importância, especialmente, em uma eventual ausência do reconhecimento de um direito humano fundamental, por parte de um Estado. (RAMOS, 2016)

Várias foram as correntes teóricas desenvolvidas com a finalidade de se justificar os direitos humanos e dentre elas podem ser citadas: a teoria negacionista, a teoria jusnaturalista, a teoria positivista e a teoria moralista.

A importância destas teorias consiste no fato de que contribuíram para identificar a formação ideológica da sociedade e suas influências à consolidação dos direitos humanos, bem como na compreensão das concepções que nortearam o seu surgimento, fornecendo os subsídios para uma melhor compreensão acerca da sua amplitude, inserção e aplicabilidade.

Neste sentido e afirmando controvérsia doutrinária existente sobre o fundamento e a natureza dos direitos humanos, presentes ainda atualmente: “Este questionamento ainda permanece intenso no pensamento contemporâneo”. (PIOVESAN, 2018, p. 201)

A teoria negacionista (ou realista) foi elaborada por Bobbio, que entende não haver necessidade de se fundamentar os direitos humanos por várias razões, tais como: seja porque considera que cada momento histórico do seu surgimento teria uma fundamentação própria; ou ainda em razão da divergência em relação ao que compreenderia o conjunto de direitos humanos; como também pelo fato de se constituírem os direitos humanos uma classe variável e, finalizando, porque com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU – 1948), esta justificação encontra-se resolvida, afirmando-nos que “mais importante que fundamentar os direitos humanos é protegê-los”. (BOBBIO, 2004 p. 22)

A teoria jusnaturalista, compreende como fundamento dos direitos humanos a ordem superior universal e imutável e, portanto, não irão desaparecer da consciência humana e desta maneira os direitos humanos não seriam uma criação dos legisladores ou juristas, mas os equivalentes contemporâneos dos direitos

naturais, e desta maneira seriam atemporais. Esta teoria foi fixada no sentido da possibilidade da “justificação racional dos direitos humanos”, a partir da constatação de que a positivação em si seria revestida de uma natureza apenas declaratória. (MORAES, 2018, p. 171)

Por sua vez, a Declaração e Programa de Ação de Viena⁷, adotada pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), acabou por reconhecer como direitos naturais de todos os seres humanos os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

A teoria positivista entende que o fundamento dos direitos humanos fundamentais se encontra na ordem normativa e só considera como direitos humanos fundamentais aqueles que se encontram devidamente reconhecidos pelo ordenamento jurídico e positivados (MORAES, 2016). Segundo esta concepção, a justificativa dos direitos humanos fundamentais está na vontade da lei e esta vontade é que fundamenta a preservação dos direitos humanos fundamentais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ (ONU – 1948), por sua vez proclamou a necessidade da proteção dos direitos da pessoa humana pelo império da lei ao afirmar que esta proteção é essencial através de um regime de direito.

A teoria moralista justifica os direitos humanos como direitos morais e cuja validação não está ligada à sua positivação, nem a uma vontade divina, mas pela consciência moral da coletividade humana, sendo composta pelos princípios que fundam o ordenamento jurídico. (RAMOS, 2016)

Bobbio sintetiza a fundamentação dos direitos humanos afirmando que: “os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. (2004, p. 19)

Como pode ser observado, dentre as diversas correntes existentes que justificam ou não os direitos humanos, a corrente moralista ganhou relevo com a constitucionalização, porque este movimento levou à inserção dos direitos humanos nas Constituições Federais dos países, e com isso passaram a reconhecer a força

⁷Os direitos humanos e liberdades fundamentais **são o direito inato de todos os seres humanos**; sua proteção e promoção é a primeira responsabilidade dos governos. (UNESCO, 1993, item 1.1, **grifo nosso**).

⁸Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão (ONU, 2018, p. 1).

normativa dos princípios, possibilitando a partir de então, uma nova interpretação constitucional que teve como decorrência uma maior proteção aos direitos fundamentais.

2.3 SOBRE AS DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS

A classificação dos direitos humanos em etapas que retratam os momentos em que foram consolidados, não é unânime pela doutrina. O uso mais comum da expressão designativa destas etapas é o termo “geração” de direitos humanos. Entretanto, mais recentemente, esta terminologia tem sido abandonada em razão da possibilidade de se atribuir uma noção equivocada com a sua utilização, de se conferir aos direitos humanos, de serem direitos gradativos ou até mesmo, de que os novos direitos que surgem e que são reconhecidos, pudessem se sobrepor aos direitos já anteriormente conquistados.

Como alternativa há, atualmente, uma preferência pelos doutrinadores da utilização do termo dimensão de direitos humanos (SARLET, 2012). Esta preferência ocorre porque a expressão dimensão permite conferir a conotação mais apropriada e contemporânea de que estes direitos estão em constante processo de modificação, de ampliação e de complementaridade.

Partindo destas primeiras considerações acerca da terminologia a ser utilizada na classificação dos direitos humanos, segue a sua classificação:

- Como direitos de primeira dimensão são os direitos à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, a doutrina registra que estes direitos de primeira dimensão seriam frutos das concepções jusnaturalistas e do Estado Liberal (MARTINS, 2017). Posteriormente, passaram a contemplar também as liberdades (de expressão coletiva) e de participação política (voto). São designados também como dimensão negativa, prestações negativas, ou ainda de liberdades públicas, nas quais os Estados têm o dever de negativo de agir e não a uma conduta positiva no sentido de assegurá-los;

- Os direitos de segunda dimensão são os direitos econômicos, sociais e culturais. São designados também de prestações positivas, de caráter prestacionais, em que compete aos Estados uma atuação positiva, no sentido de garantir a realização da justiça social. Estes direitos de segunda dimensão surgiram com as

Constituições do México (1917) e de Weimar (1919), compreende o direito a assistência social, saúde, educação, trabalho, bem como as liberdades sociais;

- Direitos de terceira dimensão, são os direitos de solidariedade e de fraternidade, sendo caracterizados como direitos de titularidade coletiva ou difusa. O traço distintivo desta dimensão se dá em razão de que, enquanto que nas dimensões anteriores pode ser observado o caráter individualista do âmbito de proteção dos direitos humanos, nesta dimensão, a proteção é voltada ao gênero humano e aqui compreendem os direitos à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, ao patrimônio histórico e cultural. Estes direitos exigem esforços mundiais para a sua efetivação e pode se considerar que ainda estão em fase de consagração, pois nem todos estão positivados nas Constituições Federais dos países, embora sejam objeto de tratados e documentos internacionais que os assegurem;

- Os direitos de quarta dimensão, compreendem para parte da doutrina os direitos decorrentes dos avanços tecnológicos, como os direitos relacionados à ciência genética, biodireito e biotecnologia. Entretanto, é necessário afirmar que há autores que entendem que estes direitos fazem parte das gerações anteriores e que os direitos humanos de quarta dimensão são os direitos decorrentes da democracia, informação e pluralismo. (MARTINS, 2017)

A doutrina brasileira e o Supremo Tribunal Federal, a despeito das críticas existentes com relação ao termo “gerações”, reconhecem a classificação dos direitos humanos em gerações de direitos⁹.

⁹Vale referir, (...) até mesmo em face da justa preocupação revelada pelos povos e pela comunidade internacional em tema de direitos humanos, que estes, em seu processo de afirmação e consolidação, comportam diversos níveis de compreensão e abordagem, que permitem distingui-los em ordens, dimensões ou fases sucessivas resultantes de sua evolução histórica. Nesse contexto, (...) impende destacar, na linha desse processo evolutivo, os direitos de primeira geração (direitos civis e políticos), que compreendem as liberdades clássicas, negativas ou formais, e que realçam o princípio da liberdade. Os direitos de segunda geração (direitos econômicos, sociais e culturais), de outro lado, identificam-se com as liberdades positivas, reais ou concretas, pondo em relevo, sob tal perspectiva, o princípio da igualdade. Cabe assinalar (...) que os direitos de terceira geração (ou de novíssima dimensão), que materializam poderes de titularidade coletiva atribuídos, genericamente, e de modo difuso, a todos os integrantes dos agrupamentos sociais, consagram o princípio da solidariedade e constituem, por isso mesmo, ao lado dos denominados direitos de quarta geração (como o direito ao desenvolvimento e o direito à paz), um momento importante no processo de expansão e reconhecimento dos direitos humanos, qualificados estes, enquanto valores fundamentais indisponíveis, como prerrogativas impregnadas de uma natureza essencialmente inexaurível (...). [ADI3.540 MC, voto do rel. min. Celso de Mello, j. 1.º - 9-2005, P, DJ de 3-2-2006.] = ADI 1.856, rel. min. Celso de Mello, j. 26-5-2011, P, DJE de 14-10-2011. (2017, p. 11).

Estas dimensões de direitos humanos estão relacionadas à trajetória destes direitos e falar em dimensões, significa reconhecer que ditos direitos não se esgotam e à medida que a humanidade se desenvolve, novos direitos surgem e surgirão em novas dimensões, complementando os direitos anteriormente conquistados.

2.4 CONSOLIDAÇÃO HISTÓRICA DO REGIME DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A história dos direitos humanos e da humanidade caminham paralelamente e interligadas. Seu surgimento não deve estar ligado a um ou mais fatos isolados, mas a um conjunto de fatores sociais, filosóficos, econômicos, políticos e jurídicos, que no decorrer da história humana, contribuiu direta ou indiretamente para sua consolidação.

Cronologicamente, segundo as lições de Scalquette (2013), a formação do Estado se divide em: Estado Antigo, Estado Grego, Estado Romano, Estado Medieval e Estado Moderno. Esta ordem cronológica está historicamente relacionada à evolução que culminou com o surgimento do Estado Constitucional, paralelamente ao Estado Democrático¹⁰, cujos ideais são oriundos de um movimento de origem relatada em 1215, o constitucionalismo, que propugnava pela limitação do poder dos governantes e a supremacia do indivíduo.

A história demonstra a importância do Estado e sua evolução para os direitos humanos. O Estado passou por mudanças substanciais, não somente no que se refere às suas finalidades, como também pela forma de organização no exercício e ainda impondo a limitação do poder, assim como nos modos de encarar a pessoa humana, suas necessidades e direitos e, desta maneira, relacionando com os direitos humanos. Neste sentido, é oportuno o esclarecimento contido nas lições de Miranda (2011, p. 84): “Somente há direitos fundamentais, insistimos, quando o Estado e a pessoa, a autoridade e a liberdade se distinguem e até, em maior ou menor medida, se contrapõem”.

¹⁰ O Estado Democrático moderno nasceu das lutas contra o absolutismo, sobretudo através da afirmação dos direitos naturais da pessoa humana. (DALLARI, 2009, p. 147).

Por meio da história pode ser verificado como a evolução do Estado está relacionada ao surgimento e à ascensão dos direitos humanos. No Estado Antigo pode-se identificar, predominantemente, a influência religiosa no poder, porque a autoridade e as normas de comportamento individual e coletivo decorriam de uma divindade.

No Estado Grego, havia uma elite representando o poder, porque era esta classe que compunha a política, que participava e definia as questões de interesse público.

No Estado Romano, embora o povo pudesse participar diretamente do governo, a noção de povo era restrita, pois estava vinculada aos cidadãos livres, que moravam nas cidades.

O cristianismo representava a base do Estado Medieval e dele surge a ideia de Estado universal, composto por princípios e normas de conduta de ordem geral. O Estado Moderno, entretanto, firmou-se com a aceitação de um poder soberano, dentro de um território, porém caracterizava-se pela limitação da autoridade do Estado. Desta maneira, o Estado transformou-se em um Estado de Direito cujos preceitos estão inseridos na Constituição. (DALLARI, 2009).

Estes fatores impulsionaram o surgimento de Constituições com características fundamentais, que se expandiriam para todos os países do mundo. Somados a estes fatores tem-se a própria história da humanidade, cujas mudanças impulsionaram o processo de descolonização e que alavancados pela industrialização, acabaram por consolidar os direitos humanos.

Dallari (2009) reconhece que a congruência de movimentos político-sociais culminou com o surgimento do Estado Democrático Moderno, apontando como contexto desta evidência a Revolução Inglesa (1689), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789).

Dornelles (2005, p. 127), analisa o contexto do desenvolvimento político, econômico e social e sua influência para o surgimento dos direitos humanos, como se lê:

No contexto do século XVII, caracterizado pela filosofia iluminista, e por uma radicalização do confronto antiabsolutista, foram apresentadas as ideias de pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que inspiraram os movimentos revolucionários na França e na América. É o período que preparava as grandes transformações sociais e políticas, que levaram à

elaboração da Declaração de Direitos da Virgínia, em 1776, e da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional francesa, em agosto de 1789.

Há registros do surgimento dos direitos humanos na Idade Antiga, no Egito e na Mesopotâmia, entretanto, o Código de Hamurabi (1690 a.C.) é que é considerado o primeiro documento codificado contendo direitos comuns a todos os povos. (MORAES, 2016)

Durante este período, de suma importância para o reconhecimento posterior dos direitos humanos, surgiram as ideias de igualdade e dignidade, de forte conformação cristã. Porém, foi a Idade Média que forneceu os antecedentes históricos, de forte conformação jusnaturalista e que postulavam pelo reconhecimento dos direitos naturais dos indivíduos, tais como o direito à vida, à liberdade e à propriedade, que levaram à sua positivação.

Outro fator que merece ser destacado, em razão da sua especial contribuição ao surgimento e consolidação dos direitos humanos, é o movimento surgido no século XVII, denominado Positivismo, idealizado pelos filósofos positivistas e que, alcançando grande prestígio em todo o mundo, tinha como pensamento predominante o de reduzir o direito a uma dimensão de caráter meramente normativo.

O termo positivo, derivado do latim *positum*, que significa “posto”, “firmado”, “situado”, “observado” e “experimentado” (BULLOS, 2012, p. 73), tinha a concepção do direito, como fruto da ação e da vontade humana, não mais como uma imposição divina, nem da natureza ou da razão, como afirmavam os jusnaturalistas, que identificavam o direito natural como uma norma superior e cujas leis eram concebidas como preexistentes aos homens, e fundamentadas em uma crença a princípios de justiça que seriam universalmente válidos.

Contrapondo ao direito natural, este movimento buscava dar ao direito uma objetividade científica e na qual demonstrava as imprecisões e até as contradições existentes nos textos das constituições e, para tanto, equiparava o direito e a lei rejeitando toda discussão a respeito de legitimidade e justiça. Buscava-se reconhecer o caráter de racionalidade ao direito e desta maneira, compreendia como direitos humanos somente os direitos descritos e positivados nas Constituições dos países.

As críticas a esta concepção se dão em razão de que esta visão poderia comprometer a compreensão e o alcance dos direitos humanos, conforme nos elucida Ramos (2018, p. 56): “Com efeito, no caso dos direitos humanos a fragilidade e dramática, caso as leis locais não protejam ou reconheçam determinados direitos ou categorias de direitos humanos”.

No século XX, no chamado “Círculo de Viena” surgiu uma nova corrente do pensamento filosófico chamada de Neopositivismo, ou ainda Positivismo Lógico, Empirismo Contemporâneo, Empirismo Lógico, cujo traço marcante foi a preocupação com a linguagem como instrumento indispensável ao saber jurídico e apresentou uma reaproximação entre o direito, a moral e a justiça (BULOS, 2012, p. 73).

Há que ser destacada a importância do constitucionalismo, enquanto que movimento, para a positivação dos direitos humanos. Pode ser observado que as histórias do próprio constitucionalismo e dos direitos humanos se confundem e como estão de tal forma interligados. Surgido em prol da necessidade de impor limites e controle contra os abusos do poder e de suas autoridades, este movimento acabou por estabelecer um rol mínimo de direitos humanos, consagrados expressamente nas constituições dos países, condicionando sua origem formal, ao surgimento das constituições escritas.

A doutrina conceitua o constitucionalismo como “o movimento social, político e jurídico, cujo principal objeto é limitar o poder do Estado por meio de uma Constituição” (MARTINS, 2017, p. 35).

Fazendo um quadro comparativo evolutivo entre as fases do constitucionalismo, bem como de sua importância para os direitos humanos que foram sendo conquistados e consolidados nos textos constitucionais, Lazari (2017) apresenta uma divisão do constitucionalismo em períodos e sua relação com o surgimento dos direitos humanos:

- No período do constitucionalismo clássico, surgido com as Constituições dos Estados Unidos (1787) e da França (1791), foi registrado o surgimento dos direitos humanos de primeira dimensão, assim compreendidos os direitos de liberdade;
- No período do constitucionalismo moderno, após a Primeira Guerra Mundial, surgido com as Constituições do México (1917) e de Weimar, na Alemanha (1919), registrou-se o surgimento dos direitos humanos de segunda dimensão, compreendidos como os direitos de igualdade e garantias institucionais;

- No período do constitucionalismo contemporâneo, após a Segunda Guerra Mundial, surgem os direitos humanos de terceira dimensão, compreendidos como os direitos de fraternidade.

Destacando as especificidades do constitucionalismo brasileiro frente ao desenho federativo, Souza (2005), destaca dentre os problemas existentes, o fato do alto grau de desigualdades históricas entre as regiões brasileiras e as dificuldades das medidas constitucionais em diminuí-las, assim como a tendência ao tratamento uniforme das esferas subnacionais que acaba por diminuir a capacidade de iniciativa dos governos estaduais e ainda a ausência de um mecanismo de coordenação e cooperação intergovernamental.

Merecem ser pontuados alguns documentos preponderantes da história do constitucionalismo e, de fundamental importância para o reconhecimento dos direitos humanos, tais como: a *Magna Carta Libertatum* (1215), a *Petition of Right* (1628), o Tratado de Westphalia (1648), o *Habeas Corpus Act* (1679), a *Bill of Rights* (1689), a Declaração de Direitos da Virgínia (1776), a Constituição dos Estados Unidos da América (1787), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a Constituição Francesa (1793), a Constituição Mexicana (1917), a Constituição de Weimar (1919) (MORAES, 2016).

Embora se afirme que o constitucionalismo teve origem na Idade Média, por ocasião da elaboração da Magna Carta Inglesa e do Pacto celebrado em 1215, pelo rei João Sem Terra com os barões feudais, na verdade o constitucionalismo remonta à antiguidade.

Este foi o primeiro documento escrito que continha limitações às ações do monarca, conforme afirma Comparato (2015, p. 92), pois graças a esta limitação institucional de poderes, poder-se ia dizer que se “delineava a democracia moderna” neste documento do século XIII. A importância deste documento é que ele serviu de referência para alguns direitos civis, tais como o *habeas corpus act*, o devido processo legal e a garantia da propriedade.

O *Petition of Rights* (1628), continha limitação ao poder soberano e foi imposto ao rei Carlos I, obrigando-o a respeitar os hábitos, usos e costumes seguidos na Inglaterra, no qual determinava que:

[...] ninguém seria obrigado a contribuir com qualquer dádiva, empréstimo ou benevolência e a pagar qualquer taxa ou imposto, sem o consentimento de todos, manifestado por ato do Parlamento. Da mesma forma que ninguém poderia ser chamado a responder ou

prestar juramento, ou a executar algum serviço ou encarcerado, ou, de qualquer forma, molestado ou inquietado, por causa destes tributos ou da recusa de pagá-los e ainda proibida a prisão ilegal (MORAES, 2016, p. 7).

Após 30 anos de guerra entre católicos e protestantes que teve início em 1618, foi assinado o Tratado de Westphalia, na Alemanha, pondo fim à guerra e, na sequência, foram assinados também o Tratado de Osnabruck, reconhecendo os países protestantes e o Tratado de Munster que concedeu a independência aos católicos da igreja, tornando-se os primeiros documentos que continham uma configuração dos Estados nos moldes em que hoje se apresentam. (MALHEIRO, 2016)

O *Habeas Corpus Act* (1679), cuja contribuição se deve ao fato de que continha, expressamente, garantia judicial voltada à proteção da liberdade de locomoção, a ser promovida em benefício do preso, tornando-se, desta maneira a “matriz” de todas as liberdades fundamentais (COMPARATO, 2015, p. 101). Sua importância está em definir a garantia do *habeas corpus*, como tutela da liberdade individual.

Posteriormente, o *Bill of Rights* (1689) foi um documento que trazia enorme restrição ao poder estatal e representou a institucionalização da separação dos poderes no Estado, surgindo uma nova forma de organização de Estado, cuja finalidade era a de proteger os direitos fundamentais da pessoa humana e acabou por consolidar o Estado Constitucional, do ideário do constitucionalismo, consistindo, essencialmente, em declarações de direitos individuais (CRETELLA JUNIOR, 1998). Consagrou o direito de petição e destacou a independência do parlamento.

É considerado como primeiro documento que fez menção expressa ao direito à vida, à liberdade e à propriedade, bem como outros direitos humanos, tais como o princípio da legalidade, o devido processo legal, o Tribunal do Júri, o princípio do juiz natural e imparcial, a liberdade de imprensa e a liberdade religiosa. Este documento acabou por inspirar a Constituição dos Estados Unidos da América e consiste na Declaração dos Direitos da Virgínia (1776). Esta Declaração foi a que proclamou que todo ser humano é titular dos direitos fundamentais. (MARGRAF; MARGRAF; SVISTUN, 2018)

Ao lado da Declaração do povo de Virgínia, encontra-se também a própria Declaração de Independência dos Estados Unidos (1787), que teve como fundamento a limitação do poder estatal através da representação do povo. A

Constituição dos Estados Unidos da América (1787), caminhando no mesmo sentido, cuja pretensão era limitar o poder estatal, estabelecendo a separação dos poderes estatais e também diversos direitos humanos, acabou transformando os antigos direitos naturais em direitos positivos, bem como determinou sua inalienabilidade.

Todos estes documentos, trouxeram contribuições para a positivação dos direitos humanos, entretanto, foi com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na França¹¹, imediatamente após a Revolução Francesa, que se deu a consagração normativa. Seu texto estabeleceu de maneira expressa a proteção dos direitos humanos e também as formas de controle do poder estatal. O texto francês embora, de certa forma trouxesse os mesmos direitos já afirmados na Declaração Americana, não possuía um caráter tão individualista (MARGRAF; MARGRAF; SVISTUN, 2018).

A Constituição Francesa (1791), também estabeleceu formas de controle do poder estatal e, segundo Moraes (2016, p. 9) foi a que estabeleceu “uma melhor regulamentação” dos direitos humanos, contemplando, ainda que timidamente, alguns direitos econômicos e sociais. Com as constituições americana e francesa surgiram, formalmente, os Estados Constitucionais.

A partir do século XX, os direitos humanos foram inseridos nas constituições dos países, tendo como precedentes as Constituições Mexicana (1917), e de Weimar (Alemanha, 1919), tendo sido incorporados nestas constituições os direitos econômicos e sociais.

A Constituição mexicana (1917) é considerada também um marco neste processo de afirmação dos direitos humanos de segunda dimensão, pois esta Constituição incluiu como direitos humanos os direitos trabalhistas e previdenciários. A Constituição Alemã (1919), a exemplo da Constituição mexicana, contribuiu neste mesmo sentido, pois elevou ao nível de direitos fundamentais os direitos trabalhistas e previdenciários e, indo além, estabeleceu a regra da igualdade jurídica entre marido e mulher e equiparou os filhos ilegítimos aos legítimos (MALHEIRO, 2016).

Embora a constitucionalização tenha como elemento nuclear comum a contenção dos poderes do Estado, na verdade os modos de constitucionalização

¹¹ “A Declaração dos Direitos do Homem, no final do século XVIII foi um marco decisivo na história, significava que doravante o homem e não o comando de Deus nem os costumes da história, seria a fonte da lei”. (ARENDT, 1989, p. 324).

ocorreram com particularidades próprias na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França. (MENEZES, 1999).

Na Inglaterra, enquanto ocorria o fenômeno da constitucionalização, de forma lenta e costumeira, nos Estados Unidos da América, foi motivada pelo surgimento de um Estado, ainda inexistente, cujos anseios estavam voltados para firmar a independência e o regime político, mais que propriamente a ideia de liberdade dos povos.

Na França, foi significativo o movimento em torno dos direitos humanos, em razão da brusca transformação da estrutura do Estado francês, devido à queda do absolutismo monárquico e da tendência à supressão das desigualdades, do que à liberdade. (COMPARATO, 2018). A experiência francesa tornou-se modelo para os demais Estados, que se integraram ao constitucionalismo. Ressaltando a importância das Declarações para os direitos humanos, Arendt (1989, p. 324) afirma que elas serviram para “proteger o indivíduo do próprio Estado”.

Todos estes acontecimentos consolidaram uma nova concepção de Estado, o Estado Constitucional, organizado por meio de leis fundamentais, capazes de se imporem aos próprios governantes e regidos estruturalmente por uma Constituição.

No século XXI outro movimento, denominado de pós-positivismo jurídico, contribuiu ao processo de consolidação e consagração dos direitos humanos fundamentais porque reconheceu a importância aos princípios do direito, não se atendo somente às leis e, com isso afirmou e consagrou o caráter principiológico do direito. Conhecido também como pós-positivismo, este movimento não pretendeu abandonar o direito posto, mas sim uma nova leitura moral do direito cuja interpretação passou a ser inspirada em uma teoria de justiça.

A nova leitura do direito, possibilitada pelo reconhecimento da força normativa dos princípios e sua relação com as normas, abriu caminho para uma nova hermenêutica constitucional e uma nova teoria dos direitos fundamentais, embasados em valores como a legalidade, a igualdade, a separação dos poderes, o Estado Democrático de Direito, a dignidade da pessoa humana e que acabaram por influenciar os ordenamentos jurídicos de muitos países (BARROSO, 2009).

Pode ser considerado o ápice para a concretização dos direitos humanos as Declarações, que a princípio conformadas em um Estado Liberal, entretanto o avanço das lutas pela dignidade humana acabou por superar esta visão liberal, dada a sua impotência diante das violações dos direitos humanos, decorrentes das

condições de vida na miséria e na pobreza, frutos da exploração socioeconômica e que culminaram com a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais.

Após a Segunda Guerra Mundial, a humanidade parece ter compreendido a necessidade da colaboração de todos os povos na reorganização das relações sociais, com base na dignidade humana (COMPARATO, 2018).

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, em sessão datada dos Conselhos Econômico e Social (1946) determinou a criação da Comissão de Direitos Humanos, cuja incumbência era a de elaborar um instrumento juridicamente mais vinculante, que uma declaração, há que se registrar que em três etapas, uma declaração de direitos humanos, de acordo com o seu artigo 55¹²,

Em 18 de junho de 1948 foi apresentado pela Comissão de Direitos Humanos o projeto de Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução n.º 217 A-III. (MAZZUOLI, 2019)

A Declaração é pode ser considerada como um marco normativo na história da consagração dos direitos humanos de escala global, pois após sua elaboração, inúmeros tratados relativos a estes direitos foram elaborados.

Para a instituição do moderno sistema de proteção dos direitos humanos, foi necessário também o desenvolvimento de uma nova concepção de soberania estatal, pois os direitos humanos se converteram em uma questão de legítimo interesse internacional, no qual os Estados foram compelidos a subordinarem-se a uma força normativa supranacional, bem como o de uma nova concepção de *status* do indivíduo como sujeito titular destes direitos (PIOVESAN, 2018).

¹²Com o fim de criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas favorecerão: a. níveis mais altos de vida, trabalho efetivo e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b. a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, sanitários e conexos; a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; e c. o respeito universal e efetivo raça, sexo, língua ou religião. (ONU, 2017, p. 41-42).

2.5 UMA COMPREENSÃO DA TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

O Brasil, seguindo o exemplo de outros países, incorporou nas Constituições vigentes ao longo de sua história, os direitos humanos. Entretanto, apesar de suas inserções nos textos constitucionais, a efetivação destes direitos guardou peculiaridades, devido ao contexto político sofrido pelo país, desde que a primeira Constituição foi outorgada.

Em que pese ter os direitos fundamentais expressos desde a Constituição do Império (1824), durante o período da ditadura militar compreendida entre a década de 60 e 80, estes direitos foram suspensos e, contrariando a lógica da sua clássica classificação, no Brasil em relação a estes direitos, primeiramente foram consolidados os direitos sociais, direitos de segunda dimensão e, posteriormente os direitos de primeira dimensão (CARVALHO, 2003).

A análise dos principais direitos conquistados historicamente e a forma como foram inseridos no contexto constitucional brasileiro, permite a compreensão do *modus operandi* da sociedade brasileira, bem como a constatação de como este modo se faz refletir no atual modelo constitucional vigente no país.

A história do constitucionalismo brasileiro é diferenciada, pois, de todas as Constituições Federais que o país teve, somente as de 1891, 1934, 1946 e 1988 foram democráticas, sendo votadas e promulgadas por Assembleias Constituintes, as demais surgiram por atos “ilegítimos de outorga” (BULOS, 2012, p. 488).

A Constituição do Império de 1824 acolheu o modelo de monarquia constitucional inglês e sofreu a influência dos ideários do liberalismo francês, tendo sido inspirada nos modelos das Constituições Francesa (1791) e Espanhola (1812).

Embora seus dispositivos contivessem, expressamente, em seu Título VIII a previsão dos direitos humanos fundamentais em forma de uma Declaração de Direitos e, neste particular, tenha sido influenciada pelas Revoluções Americana (1776) e Francesa (1789), havia grandes limitações aos direitos civil e político.

Esta Constituição continha os princípios da igualdade e legalidade, a liberdade, a livre manifestação do pensamento, a proibição da censura prévia, a liberdade religiosa, a liberdade de locomoção, a inviolabilidade de domicílio, a prisão somente em caso de flagrante delito ou por ordem de autoridade competente, fiança

e outros. A título de exemplo de limitação aos direitos civis, pode ser citado o fato de que neste texto constitucional a escravidão não era proibida.

Esta Constituição teve como característica, o fato de ter sido a que instituiu a forma unitária de Estado e a forma monárquica de governo, o voto era através do sufrágio censitário, no qual só votavam aqueles que fossem eleitores da Província, deputado ou senador, cujas rendas fossem de 200, 400 e 800 mil réis, respectivamente. (BULOS, 2012)

Pode ser afirmado que esta foi a Constituição que consolidou os primeiros direitos sociais brasileiros, tais como a garantia dos socorros públicos e o direito à instrução primária gratuita. (MARTINS, 2017)

Por sua vez a Constituição Republicana de 1891, fruto do rompimento com o regime monárquico anterior, estabeleceu a forma federativa de Estado e a República como forma de governo. Esta Constituição manteve os direitos fundamentais previstos na Constituição anterior e ampliou seu rol, inserindo, a título de exemplo, o casamento civil gratuito, os direitos de reunião e de associação, a ampla defesa, a instituição do Júri, o habeas corpus etc. (MORAES, 2016)

Entretanto, mesmo com esta ampliação do rol de direitos, ainda havia sérias limitações aos direitos civil e político e, contrariamente à Constituição de 1824, retirou a obrigação do Estado de fornecer a educação primária gratuita.

A Constituição de 1934 caracterizou-se pela ruptura com a concepção liberal de Estado e manteve os direitos e garantias fundamentais, incluindo em seu texto legal os direitos sociais, bem como a inviolabilidade do direito à subsistência, assistência judiciária gratuita, direito ao trabalho e assistência aos indigentes, assistência social, saúde pública e o direito à educação e determinou como competência do Estado a regulação das relações de trabalho. Foi esta a Constituição que demonstrou maior preocupação e comprometimento em relação aos direitos sociais, tendo neste período sido criada a Justiça do Trabalho e garantiu às mulheres o direito ao voto.

A Constituição de 1937, fazendo jus ao contexto político vivenciado neste período, impôs uma redução aos direitos e garantias fundamentais, embora tenha mantido um rol de direitos e garantias individuais, incluindo a proibição da aplicação da pena perpétua. Os direitos civis caminhavam lentamente, em razão do período ditatorial e os avanços democráticos eram muito frágeis. (CARVALHO, 2003)

A Constituição de 1946, diante do processo de redemocratização e reconstitucionalização do país, e do cenário internacional favorável do pós-guerra, estabeleceu diversos direitos sociais relativos aos trabalhadores e empregados e incluiu a proteção à família, à educação e à cultura em capítulo próprio. Neste período houve um avanço considerável na legislação social, entretanto, como um documento de transição e dotada de pouca efetividade de seus preceitos, os direitos civil e político ainda eram considerados precários. (BULOS, 2012)

A Constituição de 1967 manteve a proteção aos direitos fundamentais e os direitos sociais dos trabalhadores, bem como trouxe a melhoria da condição social dos trabalhadores, entretanto, fazendo jus ao contexto político da época, trouxe várias medidas antidemocráticas, além da possibilidade de ação de suspensão dos direitos individual e político.

Profundas alterações foram promovidas pela Constituição de 1969, em relação à Constituição anterior, assim incorporou os atos institucionais que continham graves violações aos direitos civil e político, e, embora o rol dos direitos humanos fundamentais tenha sido mantido, foram previstas as possibilidades de sua restrição, através de medidas repressivas tais como: ampliação da possibilidade de censura, eleições indiretas para os governos estaduais. (BULOS, 2012)

Foi a Constituição Federal de 1988, que mais avançou na seara dos direitos fundamentais. O seu Título II consagrou os direitos e as garantias fundamentais, classificando-os em cinco espécies, que se encontram divididos em cinco capítulos, tais como: direitos individual e coletivo, direitos sociais, nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos.

Indo bem mais além, acolheu como critérios que compõem a tipificação dos direitos fundamentais na referida Constituição, os critérios de ordem formal e os de ordem material. Pelo critério formal se compreendem os direitos fundamentais como os direitos que decorrem do regime, dos princípios pela Constituição adotados e dos direitos fundamentais derivados dos tratados e convenções internacionais. Pelo critério material se compreendem os direitos tutelados como os que se constituem dos direitos individuais, coletivos, sociais, de nacionalidade e os direitos políticos. (MORAES, 2018)

Esta Constituição foi a que deu maior amplitude e projeção aos direitos sociais, desde o seu Preâmbulo, em que demonstra a preocupação em instituir um Estado Democrático e que assegure os direitos social e individual, a liberdade, a

segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos. Como objetivos da República estão o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, bem como erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades social e regional.

Reafirmando a importância da Constituição Federal de 1988, que pode ser considerada um marco na evolução histórica dos direitos humanos no país, Oliveira (2012, p. 577) destaca os avanços promovidos pela redemocratização do Estado Brasileiro, que passou a comungar “esforços comuns” entre o poder público e a sociedade civil, na construção da cidadania e da efetivação dos direitos fundamentais.

Os direitos sociais encontram-se estipulados no seu Art. 6º, tais como: educação, saúde, trabalho, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, moradia, alimentação. Aqui compreendendo também as legislações específicas da defesa das minorias ou pessoas em condição de vulnerabilidade, tais como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, tipificação do racismo como crime, proteção das pessoas com deficiência e outros.

No que se refere aos direitos humanos de primeira dimensão ou geração, os denominados direitos civis, além de terem sido resgatados os direitos estabelecidos antes do regime militar, estes direitos foram ainda mais ampliados, tais como: liberdade de expressão, imprensa e de organização, a criação de novas garantias constitucionais como o *habeas data* e o mandado de injunção, como instrumentos também a serem utilizados pelos titulares destes direitos.

O Brasil, enquanto signatário de tratados internacionais, e preocupado com a proteção dos direitos humanos, acolheu o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), entretanto estes tratados só foram ratificados em 1992.

Após a Constituição de 1988, pode ser registrada uma profusão de políticas educacionais, demonstrando desta maneira o reconhecimento da importância da educação no país, e na sequência a importância da EDH, exteriorizada por meio da implementação de políticas, voltadas à consagração e efetividade do direito à educação no país, em todos os níveis de ensino, bem como do reconhecimento de que a educação é imprescindível na promoção e defesa dos direitos humanos.

2.6 AS BASES DA CIDADANIA E DA DEMOCRACIA NA CONTEMPORANEIDADE SOB A ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

A trajetória dos direitos humanos remete, indubitavelmente, à trajetória da evolução das concepções da cidadania, que através da EDH se busca uma nova perspectiva na educação, através da emancipação, que prescinde de uma sociedade educada para o exercício da cidadania e da democracia, sem os quais os direitos humanos se tornam comprometidos.

Os direitos humanos consistem no fundamento das concepções contemporâneas da cidadania e da democracia, conforme nos demonstra a história dos direitos humanos, cuja essência esteve desde os primórdios ligados às concepções de cidadania e democracia.

A cidadania passou por transformações, no que se refere à sua concepção, promovida pelas mudanças operadas na conformação do Estado e que teve reflexos no seu significado. Desde suas primeiras concepções os direitos humanos se voltaram e objetivaram à consagração da cidadania, como por exemplo, os próprios direitos de primeira dimensão, compreendidos como os direitos civis, políticos e sociais, que necessitam de regimes democráticos para a sua concretização.

Santos (1998, p. 13) em uma análise sobre a democracia e a cidadania, afirma que do mesmo modo que a cidadania se constituiu a partir do trabalho, a democracia por sua vez esteve desde o início “vinculada à socialização da economia”.

Em uma análise da concepção ao longo dos séculos, pode ser observado que no século XVII se concebia uma cidadania voltada à formação de uma comunidade política e, portanto, voltada à defesa da liberdade dos indivíduos, entretanto no século XVIII, ocorre uma transformação nesta concepção, devido a conotação jurídico-política atribuída à cidadania com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). No século XX surge um novo conceito de cidadania que passou a ser considerada como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais (SILVEIRA; CAMPELLO, 2013).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), surge uma visão contemporânea dos direitos humanos, incorporando a cidadania e a democracia. Os direitos humanos ganharam eficácia, com a sua positivação nas

Constituições dos países, entretanto, ainda que assim afirmados e positivados, é fato inconteste de que, muitos destes direitos, demandam várias e múltiplas ações do Estado e da sociedade como um todo, para se tornarem plenamente eficazes.

A cidadania e a democracia mesmo que alçadas à condição de direitos fundamentais, carregam como característica o fato de que muitos de seus destinatários específicos, como a população em geral, em alguns países, como o Brasil, não foi devidamente educada para seu exercício. Uma das possíveis causas, no caso do Brasil, seria porque os direitos fundamentais somente passaram a ganhar corpo após o fim do regime militar, ou seja, após os anos 80.

A cidadania plena, segundo uma visão contemporânea acerca de sua conceituação, carece de uma educação que possibilite o seu exercício, pois um dos obstáculos à construção da cidadania é a ausência de uma população educada, conforme pontua Carvalho (2003).

Tanto a educação como a cidadania no decorrer da história, foram utilizadas com propósitos econômicos e/ou políticos, no qual nem todos detinham a condição de cidadãos, levando à sua exclusão as camadas mais populares. Buffa (2007, p. 11) em uma análise sobre a educação e a cidadania, afirma que:

No entanto, houve um tempo em que a burguesia, então emergente, defendia ideais universais, como a cidadania, proposta para todos. É neste momento de gestação do capitalismo, de formação do projeto burguês de sociedade, inclusive no que diz respeito à educação e à cidadania [...].

A cidadania remonta à antiguidade, entretanto seu surgimento formal se deu por proposta da Revolução Francesa e foi reafirmada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Na atualidade, a cidadania hoje se apresenta de feição ampliada, compreendendo não somente a preservação dos direitos, como também uma necessidade (GARCIA, 2004).

A cidadania ganhou nova conformação dentro do espírito da Revolução, que criou um Estado de direitos iguais para todos os cidadãos, conforme nos esclarece Dahrendorf (1974, p. 219): “Pela primeira vez, as desigualdades entre os homens não eram concebidas em termos de direitos e privilégios naturais e sociais.”

Ainda, neste sentido, Dallari (2009, p. 184) afirma que a Constituição Francesa, publicada imediatamente após a promulgação da Declaração de Direitos de 1789, teve como um dos “objetivos” a conquista do sufrágio universal, entretanto,

contrariando a afirmação de igualdades para todos, estabeleceu limitações ao seu exercício, ao afirmar que somente cidadão ativo (francês, gênero masculino, proprietário de bens imóveis e de renda elevada), poderia “votar e ser eleito” para a Assembleia Nacional.

Comungando do mesmo pensamento de que a cidadania contribuiu para a desigualdade, Azambuja (1977, p. 333), também compreende que, embora a Revolução Francesa propagasse a igualdade, na verdade seus legisladores comungavam a ideia de que a “direção” da sociedade caberia à elite.

A princípio os direitos consagrados, denominados de direitos de primeira dimensão, os direitos civis, que decorreram das concepções históricas, políticas, econômicas e sociais que possibilitaram o seu reconhecimento, quando de seu surgimento, não continham a especificação dos sujeitos dos direitos titulares destes direitos.

Pelo fato de não haver esta especificação e ditos direitos figurarem num plano mais abstrato, acabaram sofrendo críticas com relação à sua efetivação, pois acabavam por não alcançar todos os indivíduos da sociedade, comprometendo assim o exercício da cidadania. A cidadania estava, por assim dizer, consagrada somente no plano formal no qual nem todos eram considerados cidadãos, seja por questões de ordem política ou social.

Marshall (1967, p. 63) desenvolveu um conceito de cidadania, no qual dividiu em “três partes”, ou “elementos”, o elemento civil, que compreenderia os direitos necessários à liberdade (liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça e originários do século XVIII; o elemento político, composto do direito de participar no exercício do poder político como membro ou eleitor, originário do século XIX e o elemento social, composto do mínimo necessário ao bem-estar e de uma vida dentro dos padrões da sociedade e originários do século XX.

Como consequência, as novas dimensões dos direitos humanos buscaram identificar, mais especificamente, os sujeitos titulares dos direitos e com isso permitindo o desenvolvimento de concepções concretas de cidadania e de democracia.

Alguns autores apontam como uma possível causa impeditiva da plena cidadania o próprio sistema capitalista, que se revelou capaz de legitimar o modelo econômico caracterizado pela exclusão e desigualdade social, e sobretudo

socialmente injusto, dentre eles, Marshall, que em uma análise do desenvolvimento da cidadania, afirma que: “[...] então é claro que seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade.” (1967, p. 76)

Dentre os objetivos propagados pelos direitos humanos, está o de se criar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade, cujos cidadãos tenham participações ativa e igualitária, pressupondo para tanto, o exercício pleno dos direitos de cidadania e de democracia indispensáveis ao consagrado Estado Democrático de Direito. Entretanto, a efetividade destes direitos só é possível através de ações concretas da sociedade, reivindicando do poder público a sua efetivação.

Há a necessidade de que a sociedade passe a promover dinâmicas sociais que possibilitem a construção das condições materiais e imateriais, fora do âmbito do direito, capazes de garantirem a efetividade dos direitos humanos. (FLORES, 2009)

A democracia constitucional, propagada pelo constitucionalismo, objetivou um compromisso com a democracia, de modo a assegurar que os direitos fundamentais sejam efetivos, minimizando as diferenças sociais, pois ao se encontrarem inseridos nas Constituições Federais, passaram se constituir um e dever do Estado que deverá empreender ações voltadas a sua garantia e a todos os cidadãos.

A educação para a cidadania é uma condição para a eficácia dos direitos humanos, assim como a educação para a democracia, conforme pontua Benevides: “De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética.” (1996, p. 227)

A democracia pressupõe ampliação das liberdades e as autonomias individual e coletiva estão na base de uma sociedade democrática. Os direitos humanos, mesmo quando individuais, têm naturezas social e política, porque supõem uma “dinâmica no campo das relações sociais”. (DORNELLES, 2009, p. 144)

A plena aplicabilidade dos direitos humanos só é possível em sociedades participativa e democrática, o que se dá somente através da cidadania ativa. O conceito tradicional de cidadania, ligado apenas ao exercício dos direitos políticos, de votar e de ser votado, não prevalece mais.

Na atualidade, o conceito de cidadania não comporta somente o cidadão ter direitos, mas inclusive o cidadão ter deveres. (COVRE, 1995). Neste mesmo sentido, e compreendendo a cidadania não somente como sinônimo de nacionalidade, traduzido no direito de indivíduos que legalmente pertencem a um Estado, mas também compreendendo o direito de participação ativa na vida política e a salvaguarda dos direitos fundamentais e que compreendem tanto o bem-estar econômico, assim como o direito de participar da distribuição social e também o direito a ter deveres. (LAZARI, 2017)

A atuação dos movimentos sociais em geral e os movimentos em defesa dos direitos humanos, auxiliaram neste processo de participação política da sociedade pois, conforme Gohn: “Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social.” (2011, p. 336)

A força destes movimentos sociais acabou por fazer surgir novos sujeitos sociais nas últimas décadas e que promoveram mudanças no campo da emancipação pessoal, social e cultural, demonstrando a necessidade de se “ampliar o domínio do exercício dos direitos democráticos para além do campo tradicional da cidadania.” (MARQUES, 2008, p. 57)

Os direitos humanos, para se tornarem efetivos, projetaram-se de maneira que, gradual e paulatinamente, haja o aumento da participação das populações na construção da cidadania. Os movimentos sociais são exemplos, pois surgiram em defesa dos direitos sociais e visando à construção de uma nova cultura política.

Duran e Rosa (2013) compreendem o conceito de cidadania sob dois aspectos: o filosófico, no qual a cidadania é o direito de participar ativamente no processo político de uma sociedade e o cotidiano, no qual a cidadania corresponde ao direito dos nacionais, ou seja, os direitos do cidadão pertencentes a um determinado Estado.

Andrade (1993), por sua vez, destacou a existência de três momentos que permitem demonstrar a ampliação do conceito da cidadania, ou seja, primeiramente a visão de cidadania em sentido amplo e identificada com a nacionalidade, posteriormente a cidadania entendida como ativa e traduzida na titularidade dos direitos políticos e finalizando, o terceiro momento, no qual a concepção de cidadania está ligada na identificação do povo de um Estado com os seus nacionais ou com seus cidadãos em sentido amplo.

É necessário se fazer uma distinção entre a cidadania em si, propriamente falando, e a cidadania decorrente do princípio da cidadania. A cidadania em si, pressupõe a nacionalidade, ou seja, os direitos conferidos aos nacionais de uma Nação, de exercerem a titularidade dos direitos políticos. O princípio da cidadania está relacionado à qualidade das pessoas físicas investidas de seus direitos políticos ativos e passivos, de votar e de ser votado, bem como o direito fundamental que garante a todos os cidadãos o direito às prerrogativas e garantias constitucionais, como de participar ativamente da vida democrática de seu país propondo ações populares, participando da elaboração das políticas públicas de interesses coletivos, da iniciativa das leis, ou ainda gerindo os negócios da comunidade onde se encontram inseridos.

Em razão de estar elencada como fundamento, como princípio no texto constitucional, a cidadania retrata não somente os valores e ideologias, como também os fins e os postulados básicos da sociedade brasileira. A cidadania também, como fundamento, detém o efeito de irradiar e informar todas as normas constitucionais e por todo o ordenamento jurídico brasileiro.

Ao seu lado se encontram os direitos fundamentais como a dignidade humana, de maneira que todos os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são voltados à construção da cidadania.

Embora a cidadania não tenha sido incluída no rol dos direitos fundamentais consagrados no art. 5º da CF88, a cidadania é direito fundamental, pois é instrumento para a efetivação da democracia e da dignidade da pessoa humana. (BULOS, 2012)

A conceituação de cidadania, à luz de sua concepção contemporânea é tarefa que impõe uma série de reflexões, seja porque a cidadania não pode ser considerada isoladamente, seja porque carrega em si a noção de direito de cidadania. A cidadania tem que ser vivenciada em sua plenitude e não cerceada como a história demonstra. Deve expressar-se através da compreensão dos indivíduos sobre os seus direitos e deveres, assim como os deveres do Estado e a educação é o meio através do qual a cidadania se realiza, garantindo também a democracia.

Afirmando a importância de uma educação voltada à formação cidadã, que eduque para a democracia, as lições de Bobbio (1986, p. 31): “[..] com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática.”

Certamente a EDH conta com um suporte histórico, jurídico e político dos direitos humanos que permite educação para a cidadania e democracia, entretanto esta educação deve ser entendida em sua completude e intimamente relacionada com a sociedade e suas relações entre os indivíduos.

Destacando a importância da educação para a democracia e para o exercício da cidadania, Benevides (1996, p. 21): “Não resta dúvida de que a educação política – entendida como a educação para a cidadania ativa – é o ponto nevrálgico da participação popular.”

Há uma preocupação mundial no sentido de se propiciar uma Educação para a Cidadania Global proposta pela ONU (2014), e composta de uma Agenda a ser desenvolvida entre o período de 2015 a 2030, embasada nos princípios da sustentabilidade tais como: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

O documento das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura conceitua a Educação para a Cidadania Global como:

[...] o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. (UNESCO, 2015, p. 9)

Este documento reitera a importância da Educação em Direitos Humanos na construção da cidadania e demonstra a preocupação com a formação dos sujeitos de direitos, que durante grande período da história da humanidade vem sofrendo restrições ao seu exercício da cidadania, conseqüentemente promovendo reflexos na democracia e comprometendo a eficácia dos direitos humanos. A preocupação é de ordem mundial.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O reconhecimento universal dos direitos humanos fundamentais e sua consequente positivação junto às Constituições Federais dos países, por si só, não parecem suficientes para suprimirem as violações destas conquistas, quando veem os problemas que a humanidade vem enfrentando. O sistema de proteção desenvolvido para efetivar socialmente estes direitos, demanda ainda a necessidade de se avançar, como se sugere por meio da educação para os Direitos Humanos, a fim de disseminar, compreender e respeitar a vivência dos direitos humanos.

Nesta proposta de reflexão, propõe-se uma análise da EDH, enquanto um dos vértices do direito à educação, na qualidade de direito humano fundamental, à luz dos sistemas internacional e nacional viabilizados para sua proteção.

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Compartilhando os mesmos pressupostos, qual seja: que a educação é um instrumento indispensável para o desenvolvimento humano e ainda por ela formam-se os cidadãos para o exercício e a vivência dos direitos humanos, então, justifica-se o porquê do Direito à Educação estar contido nos principais documentos de Direitos Humanos internacionais e nacionais.

Mesmo com o reconhecimento expresso dos direitos humanos, quando das Declarações americana (1776) e francesa (1789), a pressuposição da educação não esteja presente naqueles documentos. Foi com a Declaração do Homem e do Cidadão, de 1789, na introdução do *Acto Institucional*, em 1793, que tal documento fez constar que a educação é uma necessidade de todos. (GAGLIANO, 2009)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, retoma esta necessidade de todos, com a prerrogativa de Direito à Educação, conotação clássica e individualista atual, acrescentando-lhe a finalidade social, a de que todos possam conviver em condições de igualdade (RANIERI, 2009). Neste mesmo sentido, enviesado pela necessidade social do Direito à Educação, Marshall (1967, p. 73) afirma que: “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.”

Nesta perspectiva, a do direito à educação enquanto um direito social, constitui a segunda dimensão dos direitos humanos. Compondo a categoria das chamadas prestações positivas, ou seja, somando-se aos direitos que demandam de uma ação estatal específica para sua efetivação, tais direitos ficam condicionados à responsabilidade do Estado de implementar suas políticas públicas, para garantir a sua concretização.

O direito à educação, portanto, historicamente é recente e surgiu como decorrência da concretização dos direitos fundamentais, traduz-se em uma condição primeira, necessária e de subsídio das condições efetivas do exercício dos direitos afirmados como de primeira dimensão, e fundamental ao exercício dos direitos de segunda dimensão, ao oferecerem as condições para capitularem a vida em sociedade. Indo mais além, observando as demais dimensões de direito, também se evidencia a imprescindibilidade da educação, como condição necessária para que haja possibilidades reais de consagração dos direitos fundamentais.

Estevão (2012, p. 33) ao apresentar as perspectivas sobre a educação para os direitos humanos, afirma que:

Na verdade, os direitos humanos encerram em si mesmos um valor claramente educativo, que interessem explorar, na medida em que propiciam, desde logo, uma estratégia para a defesa de uma pedagogia de vida e de afirmação do outro.

Por sua vez, a EDH como parte integrante do direito à educação, constitui-se como direito fundamental. A EDH é condição e necessária à construção de uma sociedade democrática, na qual ocorra o integral respeito aos direitos humanos e, acima de tudo, que possibilite tornarem efetivos os direitos já conquistados.

Esta seria uma condição impar à educação, que estivesse voltada para despertar nos seres humanos o zelo pelo respeito mútuo e à dignidade humana, compreendendo-o como condição subjetiva a cada sujeito, que chegue por si mesmo à conscientização de sua condição, assumindo as regras como elemento de mediação de sua convivência na composição do Estado, contribuindo para que, em conjunto, as pessoas possam reconhecer seus direitos e deveres em condições de equidade, na condição prática da convivência entre cidadãos.

Analisando os documentos que viabilizaria tal educação no Brasil, foi promulgada o PNEDH, que conceituou a educação possível neste processo¹³ e ofereceu uma concepção caracterizando a educação, ainda que complexa, capaz de ser traduzida numa prática, perpassando a historicidade dos direitos humanos, bem como sua contextualização, de forma que se possa concebê-los na realidade por meio de atitudes e práticas sociais, visando uma cultura de direitos. Compreende-se, também, neste documento, a proposta da construção de uma cidadania, voltada à promoção e defesa dos direitos humanos em uma sociedade emergente, fruto da transformação da prática educacional.

Pensar a EDH neste contexto, compreende-se o propósito de formar sujeitos de direitos, capazes de compreenderem seus direitos, de discernirem suas responsabilidades, assim como a das instituições jurídicas, de assimilarem os valores da cidadania, e, por conseguinte compreenderem que as atitudes e o respeito a todas as pessoas, independentemente de etnia, condição social, gênero, orientação sexual, opção política ou religiosa são passíveis de convivência em sociedade.

É neste sentido que se orientam as proposições normativas existentes nos documentos que proporcionaram a elaboração da EDH, sejam eles nacionais e/ou internacionais, consolidando numa proposta de se permitir que haja uma formação em e para os direitos humanos, em prol de uma nova cultura de direitos acessíveis e legítimos para todos.

3.2 A ORDEM INTERNACIONAL COMO SISTEMA DE PROTEÇÃO

A partir da criação da ONU (1945) e na sequência a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um novo período voltado à consolidação destes direitos

¹³A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) 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 violações. (MEC, 2008, p. 25).

culminou com a elaboração, através da ONU e de seus organismos, de vários pactos, acordos, convenções, assinados por vários países e cujos objetivos foram garantir não somente a sua efetividade, mas também a promoção, a ampliação e o respeito aos direitos humanos.

A nova sistemática de proteção aos direitos humanos inaugurada com a ONU, passou a contar com os denominados sistemas mundiais e regionais de proteção e a partir da DUDH cresceu a pressão internacional, através das orientações aos países, no sentido de implementarem políticas públicas capazes de conferirem uma efetiva proteção a estes direitos.

Após sua universalização, a comunidade internacional se tornou mais atuante na defesa e na promoção dos direitos humanos, visando o banimento das violações a estes direitos. A DUDH é um marco para os direitos humanos e para a EDH, pois, somente após sua promulgação é que os direitos humanos caminharam no sentido de sua concretização e que a ONU reconheceu a imprescindibilidade da EDH, para garantir a efetividade destes direitos. A partir da DUDH, a EDH passou a ser objeto de temáticas específicas em vários documentos internacionais, por meio de acordos, convenções, pactos e recomendações.

Em uma ordem cronológica, pode-se observar os avanços no sistema da ONU, quais sejam: criação da ONU (1945); DUDH (1948); Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950); Declaração dos Direitos das Crianças (1959); Convenção relativa à luta contra as discriminações em matéria de ensino (1960); a Convenção contra o Domínio da Educação (1960); Carta Social Europeia (1961); Declaração à eliminação de todas as formas de discriminação racial (1963); Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos (1965); Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Recomendação relativa à educação para a compreensão, cooperação e a paz internacionais e à educação em matéria de Direitos Humanos e de liberdades fundamentais (1974); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979); Convenção contra tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (1984); Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores - Regras de Beijing (1985); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Diretrizes das Nações

Unidas para a prevenção da delinquência juvenil – Diretrizes de Riad (1990); Declaração das ONGs Educação para Todos (2000); Protocolo Facultativo para a Convenção dos Direitos da Criança, Venda de crianças, pornografia e prostituição infantil (2000) (CNE, 2012).

Especial importância foi dada à EDH na “II Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena” (1993)¹⁴, que resultou no Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos e Democracia, adotado no Congresso Internacional para a Educação (1993), também em Viena, na qual, foi proclamada pelas Nações Unidas, a Década para a Educação em Direitos Humanos.

A importância da Conferência de Viena (1993) se dá pelo fato de que a mesma reconheceu a importância da EDH para a promoção, consagração e ampliação dos direitos humanos. No parágrafo 78 deste documento -Declaração e Programa de Ação de Viena – na Parte II, assim ficou disposto:

A Conferência Mundial de Direitos Humanos considera que a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos são indispensáveis para estabelecer e promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades e para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz. (UNESCO, 2008, p. 14).

A partir desta Conferência, os Estados assumiram o compromisso da elaboração de um Plano de Ação, de âmbito nacional e local, com a participação do governo, organizações intergovernamentais, instituições de ensino, associações de profissionais e sociedade ratificando a importância da educação e da EDH, nos moldes capitulados na Conferência, como indispensáveis ao respeito e ao fortalecimento dos direitos humanos.

¹⁴ Declaração e Programa de Viena (1993), Art. 99: A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda que a Assembleia Geral, a Comissão de Direitos Humanos e outros órgãos e agências do sistema das Nações Unidas relacionados aos Direitos Humanos considerem formas e meios de garantir a plena aplicação, sem demora, das recomendações contidas na presente Declaração, incluindo a possibilidade de se proclamar uma década das Nações Unidas dos Direitos Humanos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda também que a Comissão de Direitos Humanos avalie anualmente o progresso alcançado nesse propósito. (UNESCO, 1993).

3.2.1 Sobre o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH)

Em 10 de dezembro de 2004, a Resolução n.º 59/113-A¹⁵ da Assembleia Geral das Nações Unidas, proclamou o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), com o objetivo de promover, fomentar o desenvolvimento de estratégias e programas nacionais de educação em direitos humanos em todos os setores e cujas bases foram estabelecidas durante a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

O PMEDH dando seguimento aos objetivos instituídos pela Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004), encaminhou recomendações no sentido de institucionalizar uma cultura de EDH nos sistemas educacionais formais e não formais dos países, bem como de promover a sua implementação, através de programas específicos em todos os setores.

O objetivo principal do PMEDH é o de promover entre os Estados um entendimento comum acerca dos princípios e metodologias básicas voltadas à EDH, assim como estabelecer planos de ações no sentido de concretizar esta educação nos níveis internacional e nacional. (UNESCO, 2012)

O PMEDH conceituou a Educação em Direitos Humanos como:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. (UNESCO, 2012, p. 4)

Para a consecução dos objetivos constituídos no PMEDH, foi instituído um Plano de Ação, executado a partir de 2005 e composto de fases para assegurar a sua devida implantação.

A Primeira Fase do Plano de Ação do PMEDH (2005-2009) foi constituída de ações e metodologias para a integração e inserção da educação em direitos

¹⁵Resolução n.º59/1944 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 9 de dezembro de 1998, Artigo 15.º o Estado tem o dever de promover e facilitar a educação em matéria de direitos humanos e liberdades fundamentais em todos os níveis do ensino e de garantir que todos os responsáveis pela formação dos juristas, funcionários responsáveis pela aplicação da lei, pessoal das forças armadas e funcionários públicos incluem elementos adequados para o ensino dos direitos humanos nos programas de formação destinados a estes grupos profissionais. (UNESCO, 1998).

humanos e voltada para os níveis de ensino primário e secundário (UNESCO, 2012). Muitos documentos internacionais incorporaram as disposições referentes à EDH¹⁶.

A Segunda Fase (2010-2014), proclamada em setembro de 2010, foi voltada à inserção da educação em direitos humanos no ensino superior, assim como em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, para a formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, através do desenvolvimento e da revisão de políticas e práticas destinadas à formação cidadã, fornecendo aos Governos as diretrizes para sua implantação (UNESCO, 2012).

O PMEDH, dentro das concepções nas quais se consubstancia, conceituou a EDH como um conjunto de atividades propícias a se criar uma cultura de direitos humanos e a conscientização de que esta cultura só é possível através do esforço comum das nações no sentido de adoção de metodologia própria de capacitação, que priorize a transmissão de conhecimentos, cuja finalidade comum seja:

[...] (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) 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; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012, p. 4)

A EDH compreende não somente a aquisição do conhecimento acerca dos direitos humanos pelos sujeitos de direitos, como também o conhecimento dos mecanismos disponíveis e capazes de assegurar a sua não violação, assim como dotá-los de capacidade de aplicação prática na vida cotidiana. Compreende ainda a

¹⁶Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 26), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Artigo 13), na Convenção sobre os Direitos da Criança (Artigo 29), na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Artigo 10), na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Artigo 7) e na Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33 e 34, e Parte II, parágrafos 78 a 82), bem como na Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlatas, celebrada em Durban (África do Sul), em 2001 (parágrafos 95 a 97 da Declaração, e parágrafos 129 a 139 do Programa de Ação). (UNESCO, 2012, p. 13-14).

promoção de valores e de atitudes de respeito aos direitos humanos, bem como o estímulo à adoção de medidas de defesa e de difusão destes direitos¹⁷.

A Terceira Fase (2015-2019), elaborada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), dedicou-se a reforçar a implementação das duas primeiras fases, bem como promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2012, p. 9).

As disposições concernentes à EDH foram incorporadas em vários instrumentos internacionais, tais como: a Declaração Universal de Direitos Humanos (artigo 26°); o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13°); a Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 29°); a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (artigo 10°); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 7°); a Declaração e Programa de Ação de Viena (Parte I, parágrafos 33° e 34° e Parte II, parágrafos 78° a 82°); a Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a introdução da “Conferência Mundial de Direitos Humanos”, reitera que a educação, a capacitação e a informação pública em matéria de direitos humanos consistem em instrumentos indispensáveis para se estabelecerem e se promoverem relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, fomentando a compreensão mútua, a tolerância e a paz.

¹⁷As atividades educativas compreendidas no Programa Mundial terão como objetivo:(a) promover a interdependência, a indivisibilidade e a universalidade dos direitos humanos, inclusive dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como o direito ao desenvolvimento;(b) fomentar o respeito e a valorização das diferenças, bem como a oposição à discriminação por motivos de raça, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra índole, bem como origem nacional, étnica ou social, condição física ou mental, ou por outros motivos;(c) encorajar a análise de problemas crônicos e incipientes em matéria de direitos humanos, em particular a pobreza, os conflitos violentos e a discriminação, para encontrar soluções compatíveis com as normas relativas aos direitos humanos;(d) atribuir às comunidades e às pessoas os meios necessários para determinar suas necessidades em matéria de direitos humanos e assegurar sua satisfação;(e) inspirar-se nos princípios de direitos humanos consagrados nos diferentes contextos culturais e levar em conta os acontecimentos históricos e sociais de cada país;(f) fomentar os conhecimentos sobre instrumentos e mecanismos para a proteção dos direitos humanos e a capacidade de aplicá-los nos âmbitos mundial, local, nacional e regional;(g) utilizar métodos pedagógicos participativos que incluam conhecimentos, análises críticas e técnicas para promover os direitos humanos;(h) fomentar ambientes de aprendizado e ensino sem temores nem carências, que estimulem a participação, o gozo dos direitos humanos e o desenvolvimento pleno da personalidade/individualidade humana;(i) ter relevância na vida cotidiana das pessoas, engajando-as no diálogo sobre maneiras e formas de transformar os direitos humanos, de expressão abstrata das normas, na realidade das condições sociais, econômicas, culturais e políticas. (UNESCO, 2012, p. 6)

3.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

No Brasil o tema dos direitos humanos passou a fazer parte de uma agenda política, social e cultural, a partir da metade dos anos setenta e no contexto da ditadura militar, ganhando relevo somente a partir dos anos oitenta, com a retomada do regime democrático, a exemplo de outros países da América Latina (SILVA; FERREIRA, 2010)

Alguns movimentos sociais se destacaram em defesa dos direitos humanos, tais como as “Comissões de Justiça e Paz”, os “Centros de Defesa dos Direitos Humanos”, os “Centros de Educação Popular” das Dioceses e das Comunidades de Base da igreja católica, os sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais e o movimento dos sem-terra etc. (TOSI *et al.* 2016, p. 19)

Reafirmando o contexto histórico do desenvolvimento dos direitos humanos, Silva e Tavares (2013, p. 51), apontam que a EDH no continente Sul-Americano é “recente e surgiu no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência à ditadura”. De acordo com referidas autoras as primeiras experiências desta educação, de acordo com os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH), deram-se por meio da educação popular e da educação não formal.

A evolução da EDH no país apresenta traços característicos e que podem ser demonstrados através da divisão apontada por Sader (2019). O citado autor divide o contexto em que ditos direitos foram afirmados e reconhecidos, em períodos que retratam com precisão esta evolução.

Segundo o autor, o primeiro período, compreendido entre 1930 e 1964, refere-se ao momento de promoção dos direitos das pessoas, iniciado com Getúlio Vargas, inaugurado com o direito à carteira de trabalho e os direitos à assistência social, aposentadoria, organização sindical. Este período, segundo o autor, foi marcado pela democratização econômica e social, como também pela atuação do governo e das lutas sociais, culminando com a ampliação do mercado e da cidadania para camadas sociais até então excluídas.

Já o segundo período, compreendido entre 1964 e 1985, afetado pelo golpe militar, houve a interrupção do processo de mobilização social ascendente no país, reprimindo os direitos políticos e ficando marcado como um dos períodos de maiores violações aos direitos humanos.

O terceiro período, compreendido entre 1985 e 1988, é denominado pelo autor como o período da transição democrática e restrita ao plano político-jurídico, e que, influenciado pelo cenário de recessão internacional, acabou por baixar drasticamente o nível de desenvolvimento brasileiro que vinha em ascensão. Neste período, o surgimento de um governo intermediário, de transição, teve como tônica a Assembleia Nacional Constituinte e isso não significou propriamente conquistas de direitos.

O quarto e último período, que perdura até os dias atuais está marcado pela hegemonia neoliberal, caracterizando-se pela diminuição da participação do Estado na prestação das políticas sociais, que teve como decorrência a precarização das relações de trabalho, dentre outros aspectos da vivência dos direitos.

Se no plano internacional o marco para a EDH foi a DUDH (1948), no Brasil o marco foi a Constituição Federal de 1988, que concebeu a educação como um direito fundamental e imprescindível ao desenvolvimento humano. A educação foi constituída como um programa, um direito e se tornou, desta maneira um dever do Estado e da família a sua garantia. Ao conceber a educação neste plano, e a EDH sendo um dos vértices do direito à educação, a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco para a EDH no país.

Há na Constituição brasileira um capítulo específico dedicado à educação e outros artigos que contemplam a educação. No seu art. 22, XXIV determinou como competência privativa da União a de legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2018)

O seu artigo 5º, inciso LXIX, forneceu aos alunos e professores os instrumentos processuais de tutela a que podem recorrer nas questões relativas ao ensino e ao magistério e no que se refere à educação superior, também há dispositivos expressos que a orienta, tal como o seu Art. 206. (BRASIL, 2018)

Com referência à EDH, a atuação do Brasil, no sentido de estabelecer políticas públicas voltadas aos direitos humanos, destacou-se como um dos países que mais avançaram neste sentido, pois se tornou signatário de vários acordos

internacionais e passou a formular políticas públicas voltadas à promoção e à defesa dos direitos humanos.

A EDH, como educação complexa que é, prescinde de políticas públicas setorializadas que viabilizem a sua implementação e efetivação. Para constituir a EDH enquanto política pública foram necessárias várias ações e a elaboração de inúmeros documentos que, devidamente articulados, envolvendo órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil organizada e todos alinhados aos documentos internacionais de referência, culminaram com uma série de medidas voltadas à sua promoção.

Com a finalidade de se compreender os passos que levaram à constituição da EDH enquanto política pública, elaborou-se uma análise sucinta do seu processo de elaboração, partindo do conceito de política pública como: “[...] uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI, 2010, p. 2), cuja finalidade é a solução de um problema público, e para tanto, compreendendo diretrizes estruturantes estratégicas de nível nacional ou mundial, como é o caso da EDH.

Segundo Secchi (2010), as políticas públicas podem ser: programas, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações, rede de atores etc.

As políticas públicas se desenvolvem por meio das ações dos sujeitos sociais e das instituições incumbidas da sua efetivação, daí a necessidade de uma reflexão sobre como estas políticas são desenvolvidas, a sua relação com a realidade social no âmbito de sua atuação. Disso decorre a necessidade de um planejamento face à complexidade das ações por ela determinadas. (SILVA; LIMA, 2010)

No caso do Brasil, o estudo das políticas públicas prescinde também da análise dos processos político e social, assim como da análise sobre as influências externas que atuam no seu processo de elaboração, compreendendo todas as etapas até a sua implementação. O Brasil é dotado de uma especificidade, no que se refere ao processo de elaboração das políticas públicas, pois, em razão da recente concretização dos direitos humanos, aliados a história política do país de restrição dos direitos humanos, ainda não se estabeleceu uma cultura de participação política na sociedade brasileira, no processo de elaboração de políticas públicas.

Em que pese esta especificidade do país, Silva e Lima (2010), apontam que nas últimas décadas houve um maior comprometimento governamental no sentido de garantir a maior participação da população nos processos de elaboração das políticas públicas e isto pode ser constatado, segundo os autores, não somente com a inauguração das audiências públicas, como também com a formação de grupos sociais e a participação destes grupos no sistema político brasileiro, após o texto constitucional de 1988.

As políticas educacionais em especial, possuem a peculiaridade de que devem ser concebidas também como categorias jurídicas, pois, são direitos sociais cuja concretização depende de políticas públicas específicas para a sua concretização, diferentemente dos demais direitos humanos, como os de primeira dimensão que devido ao fato de se constituírem em uma prestação negativa, ou ainda, em um dever de abstenção do Estado, podem ou não depender de políticas específicas relativas à sua concretização.

Em se tratando de direitos sociais e, mais especificamente, do direito à educação, como são direitos de segunda dimensão, guardam em si a peculiaridade de que devem ser apreciados, tendo em vista tanto o modo no qual foram concebidos e cujo traço característico foi o fato de terem emergido em um período de ampliação dos direitos, inicialmente conquistados, como também ao fato de que, diferentemente dos direitos de primeira dimensão, traduzem-se em um dever positivo de atuação estatal, ou seja, são direitos que dependem das políticas públicas para se concretizarem. Demandam medidas executivas do Estado para que os sujeitos possam usufruir dos seus benefícios. (BUCCI, 2006)

Dentre as ações que contribuíram para a consolidação da EDH enquanto política pública merece destaque a atuação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, uma entidade civil criada em 1996 e que promoveu o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, na faculdade de Direito da USP. Após o Congresso, várias outras Universidades públicas e particulares passaram a promover cursos, eventos, seminários, voltados para a sociedade civil, despertando a conscientização de sua importância e difundindo a EDH. (UNESCO, 2019)

Na esfera estatal, o país contou com atuação preponderante como órgão executivo e responsável pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas pelas entidades públicas e privadas, a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos

(SNDH), criada em 1997, vinculada ao Ministério da Justiça (MJ), em substituição à Secretaria dos Direitos da Cidadania. A partir de sua criação foi ampliada sua competência e passou a coordenar, gerenciar e acompanhar a execução do PNEDH, como também promover a cooperação com os organismos internacionais e coordenar a escolha e entrega do Prêmio Nacional de Direitos Humanos. (UNESCO, 2019)

Em 1999, a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, atribuindo a seu titular o *status* de ministro de Estado, posteriormente, a Lei no 10.683, de 28 de maio de 2003, criou a transformou em Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), passando a integrar a estrutura da Presidência da República. (BRASIL, 2003)

A Secretaria Especial de Direitos Humanos é o órgão da Presidência da República que tem dentre as suas atribuições a de coordenar a articulação e a implementação das políticas públicas voltadas para a promoção e garantia dos direitos humanos. A Portaria n.º 98/2003 da SEDH, criou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, com a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2003)

Além do Comitê Nacional, foram criados os Comitês Regionais e Municipais de Educação em Direitos Humanos, com o apoio do Governo Federal e do Ministério da Educação/MEC, bem como da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. A Lei 12.462 de 04 de agosto de 2011 concedeu à SDH o status de Ministério (BRASIL, 2011). Recentemente, a MP 870 de 2019, alterou novamente sua denominação para Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2019)

Como resultado dos compromissos assumidos pelo país na Conferência de Viena (1993), o país contou com medidas voltada à promoção dos direitos humanos e foram criados documentos, dos quais merecem destaques: Programa Nacional de Direitos Humanos em três versões (PNDH I 1996, PNDH II 2002 e PNDH III 2009), que determinou linhas e metas de ações que nortearam a atuação do país no campo dos direitos humanos, assim como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com versões em 2003, 2006 e 2013.

3.3.1 Programa Nacional de Direitos Humanos

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), em sua primeira versão, foi instituído por meio do Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996, cujo objetivo inicial foi identificar os possíveis obstáculos à promoção e à defesa dos direitos humanos no país. Desta maneira, estabeleceram-se as prioridades e as propostas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural. Ao elaborar o PNDH I, o Brasil começou a assumir os direitos humanos como política pública, podendo ser considerado um marco referencial de promoção e proteção dos direitos humanos no país. (BRASIL, 1996)

O PNDH I deu ênfase aos direitos civis objetivando como resultado destas ações uma maior efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais. Sua importância se evidencia, não somente em razão dos objetivos nele estabelecidos, mas como também ao fato de que os direitos humanos, a partir do PNDH, constituíram-se como uma política pública governamental.

Sua natureza é de um plano de ação, composto de objetivos e de metas voltadas à construção de uma cultura de direitos humanos. Para sua elaboração, foram realizados seminários regionais entre 1995 e 1996, com a participação de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belém, Porto Alegre e Natal, com 334 participantes e pertencentes a 210 entidades. (UNESCO, 1996)

A segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), instituída pelo Decreto n.º 4.229, de 13 de maio de 2002, a princípio revogando o Programa anterior, teve como destaque o de promover a concepção dos direitos humanos como um conjunto de direitos universais, indivisíveis e interdependentes, e constituídos dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. (BRASIL, 2002)

Pode-se afirmar que esta nova versão do Programa, aqui entendida a revisão do PNDH I, propriamente dita, constitui-se em outro marco na promoção e proteção dos direitos humanos no país, e incorporou os direitos sociais.

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), instituída pelo Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009, foi estruturada em seis eixos orientadores, compostos de vinte e cinco diretrizes e oitenta e dois objetivos estratégicos, voltados à promoção e à defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2009)

Seus eixos orientadores estão divididos em: I) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; II) Desenvolvimento e Direitos Humanos; III) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; IV) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; V) Educação e Cultura em Direitos Humanos; VI) Direito à Memória e à Verdade. (UNESCO, 2010, p. 18)

Esta terceira e última versão do Programa, traçou as bases para a construção de uma sociedade democrática, compreendendo o diálogo permanente entre Estado e sociedade civil; a transparência em todas as esferas de governo; a primazia dos Direitos Humanos nas políticas internas e nas relações internacionais; o caráter laico do Estado; o fortalecimento do pacto federativo; a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais; a opção clara pelo desenvolvimento sustentável; o respeito à diversidade; o combate às desigualdades; erradicação da fome e da extrema pobreza. (UNESCO, 2010, p. 11)

Corroborando a importância do PNDH III, bem como dos eixos orientadores por ele determinados, Vanucchi (2010, p. 19) demonstra como deve ser a EDH nos moldes do eixo V, que trata da educação e cultura em direitos humanos:

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

O PNDH em todas as suas versões, embora com objetivos distintos, engendram várias ações consecutivas no sentido de não somente promover os direitos humanos, mas também de se criar uma cultura de direitos humanos, envolvendo a participação democrática de toda a sociedade brasileira.

A educação como primordial neste processo, um dos eixos específicos para a EDH, o eixo V, tem como objetivo consolidar o desenvolvimento de processos educativos voltados à promoção dos direitos humanos. O Programa contempla a educação em EDH como:

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (UNESCO, 2010, p. 149)

O PNDH III ainda reafirma a importância e dimensão da EDH, pois contempla que esta educação extrapola os limites de uma educação permanente e de qualidade, mas se constitui como um mecanismo que articula:

[...] a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (UNESCO, 2010, p. 150)

Como se verifica, os PNDH, em todas as suas versões, caminharam no sentido de consolidar os direitos humanos no país, orientando a condução das políticas públicas brasileiras para a promoção, difusão e proteção dos direitos humanos.

3.3.2 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), foi um dos objetivos estratégicos do eixo V, do PNDH, tanto na educação formal ou não formal, como resultado da incorporação da EDH, enquanto política pública e decorrente de uma agenda pública.

Para alcançar os objetivos propostos, o PNEDH ainda contou como ação programática a de propor a inclusão da temática da EDH nos cursos de graduação e que culminaram com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução CNE/CP n.º1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012).

Ainda como objetivo estratégico deste eixo, destaca-se também a criação de materiais pedagógicos e didáticos voltados à EDH e a sua inserção em todos os níveis de ensino. Ressalta-se que o PNDH III está imbricado com o PNEDH lançado em 2003 e com versões em 2006 e 2013.

Sua importância consiste no fato de que suas determinações deram o surgimento à EDH como política pública, estando consubstanciada em documentos internacionais e nacionais inserindo o país, desta maneira, na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no PMEDH. O país, em busca da efetivação da EDH tem formulado várias políticas públicas setoriais com o intuito de garantir a sua eficácia.

A mobilização é global e está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. (BRASIL, 2008b, p. 22)

Como primeiro objetivo estratégico, o PNDH III, afirmou a implementação do PNEDH e para a sua elaboração participou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto de especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais.

A primeira versão do PNEDH foi lançada pelo MEC e a SEDH em dezembro de 2003 e de maneira geral suas atribuições foram a de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

Em 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual, de modo que acabaram por contribuir para o aperfeiçoamento do documento. Em 2006, foi concluída outra versão e, em 2013, nova versão foi concluída. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto do compromisso de concretização dos direitos humanos, tem por objetivo orientar as políticas públicas voltadas à promoção destes direitos.

Juntamente com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos possuem atuações específicas e de suma importância no que se refere à implementação e ao monitoramento da efetivação da EDH, enquanto política

pública. É um instrumento orientador das ações educativas, seja no campo formal ou não formal e nas esferas públicas e privadas.

O PNEDH reflete as ações que estão sendo realizadas envolvendo instituições públicas e sociedade civil embasados nos documentos da UNESCO, que instituiu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma cultura de paz (1995-2004).

Os objetivos do PNEDH compreendem: o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; destacar a importância dos direitos humanos fundamentais para o desenvolvimento nacional; contribuir para a efetivação dos compromissos com a EDH; orientar políticas educacionais; elaborar programas na área da EDH e incentivar a criação de órgãos de defesa dos direitos humanos.

O PNEDH foi resultado de ação, devidamente articulada, entre os três Poderes da República, destacadamente, o Poder Executivo Federal, Estadual e Municipal, instituições da educação superior e sociedade civil.

No âmbito federal, houve também a participação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), que em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e secretarias especiais ficaram incumbidos da execução de projetos e programas, bem como responsabilidade pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas pelos órgãos e entidades públicas e privadas. (UNESCO, 2019).

Todas estas ações culminaram com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecidas na Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012, do Ministério da Educação (MEC).

3.3.3 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Seguindo a orientação do PNEDH, foi editada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as DNEDH. As DNEDH afirmaram a EDH como uma das vertentes do direito à educação e também declararam sua importância para se determinar as concepções e práticas voltadas à sua promoção, proteção e defesa.

As DNEDH compreendem a EDH como um processo sistemático e multidimensional, e como tanto, para se formar integralmente deverá estar articulada

em cinco dimensões¹⁸ a saber: apreensão, afirmação, formação, desenvolvimento e fortalecimento dos direitos humanos. (BRASIL, 2012)

De acordo com as DNEDH as IES se viram compelidas a inserirem a EDH, por meio de suas resoluções internas e aprovadas pelos colegiados superiores, de âmbito institucional, definir os modos desta inserção nos conteúdos curriculares. Os componentes da EDH poderão ser desenvolvidos por docente(s), em forma de disciplinas, seminários, tópicos especiais ou atividades de pesquisa e extensão.

As DNEDH orientam também para que a temática da EDH esteja contemplada de modo transversal no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de forma que estejam contemplados em todas as ações de ensino, pesquisa e extensão e em todos os cursos de graduação das IES.

Estabelecem também como princípios norteadores para a EDH na educação superior, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; o diálogo inter e transdisciplinar; a relação universidade e sociedade; a transversalidade dos direitos humanos nos cursos de graduação e pós-graduação, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e nos Programas Pedagógicos de Curso (PPP) das instituições de Educação Superior.

A EDH visa formar sujeitos de direitos, neste sentido se compreende a formação capaz de dotá-los de conhecimento sobre os direitos, assim como sobre as das responsabilidades das instituições, como acerca dos valores, atitudes e respeito a todas as pessoas, independente de raça, etnia, condição social, gênero, orientação sexual, opção política ou religiosa.

Trata-se de uma educação que deverá compreender um conteúdo abrangente de temáticas afetas aos direitos humanos e não eventual, mas sistemática e que

18 Art. 4 da Resolução CNE/CPn.º1 de 30 de maio de 2012: Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões: I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012).

contemple o maior número possível de ações educativas. Reforçando a necessidade da prática educativa reiterada da EDH:

Portanto, a compreensão, propagação e prática de uma educação em direitos humanos vêm exigindo, sobretudo das Universidades públicas, maior discussão e posicionamento a respeito dos temas abordados na formação, principalmente, em relação aos temas transversais, como estão postos os direitos humanos e sua interdisciplinaridade. (OLIVEIRA, 2017, p. 6)

A educação superior detém condições de contribuir para a formação desejada, permitindo desta maneira, a construção da cidadania e o preparo de todas as pessoas seja para a vida profissional, como também para o seu desenvolvimento pessoal exteriorizados através do preparo para a convivência humana e para a reivindicação dos seus direitos. O homem somente poderá ser livre para exercer seus direitos se for educado para tal.

Enquanto política pública educacional, as DNEDH constituem-se como política regulatória e de caráter social, distintamente das outras políticas educacionais. Destinam-se a propor uma formação emancipatória e transversal, não se limitando a nenhum campo do saber ou área do conhecimento específicos. De forma que desconsidera o caráter utilitarista do conhecimento e considera a importância dos valores da vida humana. Seu artigo 6º estipulou ainda que:

[...] a educação em direitos humanos, de modo transversal, deverá ser considerada para a construção dos: Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); Programas Pedagógicos de Curso (PPP) das Instituições de Educação Superior; materiais didáticos e pedagógicos; modelos de ensino, pesquisa e extensão; na gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012)

É neste contexto de consideração temática que se esperava que todas as instituições educacionais trabalhassem, de maneira sistematizada, no sentido de organizar uma forma de construir uma política para o currículo da IES, de tal modo que a inserção pudesse ser um projeto amplo e dinâmico.

3.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As DNEDH afirmam como finalidade da EDH a de promover a educação para a mudança e a transformação social e como seus fundamentos, seu artigo 3º, elegeu a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade (BRASIL, 2012).

Em uma análise pormenorizada deste artigo é possível conceber a complexidade da EDH, nos moldes em que foram especificados, pois ao se conceber seus fundamentos há como decorrência o fato de que toda esta educação deverá ter como norte, vetor, orientação ou embasamento, os princípios estipulados no seu artigo 3º (BRASIL, 2012).

De acordo com Bueno (2007, p. 624) afirmando o significado da palavra princípio: “Princípio, s.m. Momento em que alguma coisa tem origem; origem, começo, teoria, conceito, estreia”. Ou ainda, segundo o Dicionário Online de Português (DICIO, 2019): “O que fundamenta ou pode ser usado para embasar algo”.

Os princípios guardam como particularidade o fato de que, embora não consistam propriamente em comandos normativos, tais como as regras que contêm um mandamento direto e específico, eles são dotados também de força normativa.

Entretanto, a doutrina só passou a reconhecer a força normativa dos princípios constitucionais, a partir da década de 1990 (MARTINS, 2017). A força normativa dos princípios em seara constitucional é reconhecida. Se no século XIX a teoria jurídica se embasava no direito privado, no século XX, com a constitucionalização do direito, promovida pelo movimento denominado de constitucionalismo, passou a ter como base a Constituição e como consequência, toda interpretação jurídica deve ser feita à luz da Constituição, seus valores e princípios.

Assim as lições de Barroso (2014, p. 4-5) demonstram que:

Toda interpretação jurídica é, direta ou indiretamente, interpretação constitucional. Interpreta-se a Constituição diretamente quando uma pretensão se baseia no texto constitucional (uma imunidade tributária, a preservação do direito de privacidade); e interpreta-se a Constituição indiretamente quando se aplica o direito ordinário, porque antes de aplicá-lo é preciso verificar sua

compatibilidade com a Constituição e, ademais, o sentido e o alcance das normas infraconstitucionais devem ser fixados à luz da Constituição.

Da mesma maneira se dá com relação à legislação infraconstitucional e fica claro o intuito do legislador ao elencar os princípios nos quais a EDH deverá estar embasada, de forma que assim como as DNEDH são dotadas de força normativa, assim também o são os princípios que a fundamentam.

Faz-se oportuno e a título de complementação a distinção entre as regras e os princípios, de maneira que enquanto as regras possuem um conteúdo mais determinado, preciso ou específico, os princípios possuem um conteúdo mais amplo, vago, indeterminado. Porém regras e princípios são tipos de normas e desta maneira detêm força obrigatória, constituindo-se em comandos normativos obrigatórios.

Victorino (2007) aponta para uma característica marcante do novo constitucionalismo, consistente na importante distinção entre princípios e regras, espécies do gênero norma jurídica e com isso os princípios conquistaram o status de norma jurídica.

Desta forma a EDH, deverá obrigatoriamente, estar embasada e fundada nos princípios a ela determinados. Sader (2007, p. 75) vai além ao demonstrar a abrangência da EDH: “Abordar o tema da educação em direitos humanos requer uma visão mais ampla do que significa educar”.

Feitas estas considerações iniciais sobre a importância dos princípios que embasam a EDH e que se encontram estipulados nas DNEDH, passa-se a sua análise, objetivando demonstrar o contexto e a profundidade que seu estudo requer, no sentido de se garantir o propósito desta educação, que é o de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

3.4.1 Princípio da Dignidade Humana

A ideia de dignidade humana assumiu diferentes conotações ao longo da história e está relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. Consiste no atributo moral do ser humano, no seu valor em si mesmo, que o qualifica e que se exterioriza por meio de direitos fundamentais.

A expressão dignidade humana deriva do latim *dignitas*, que corresponde a merecimento, respeito. Na antiguidade, a dignidade estava relacionada ao dinheiro ou ao poder. Após o Cristianismo este atributo que antes era tido como um mérito passou a ser reconhecido a todos os seres humanos, pois pregava a igualdade entre as pessoas e o homem passou a ser visto à imagem e semelhança de Deus (SIQUEIRA JUNIOR, 2016).

O filósofo Immanuel Kant (2007), em sua obra intitulada Fundamentação da Metafísica dos Costumes e dos outros escritos, no século XVIII, ao distinguir em sua obra, as pessoas das coisas, afirma que as coisas possuem um valor relativo, como meio, enquanto que as pessoas possuem fins em si mesmas – trouxe o conceito de dignidade relacionado à noção de respeito e autonomia.

No século XIX, as concepções de dignidade foram pouco significativas e somente no século XX, com o constitucionalismo e surgimento do Estado Democrático de Direito, é que as “Constituições passaram compreender o ser humano como o centro e o fim do direito”, adotando o princípio da dignidade da pessoa humana, em nível constitucional, como valor (MARTINS, 2004, p.15).

A primeira Constituição que, expressamente, contemplou a dignidade, foi a Constituição finlandesa de 1919, entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, a dignidade da pessoa humana foi incorporada nos ordenamentos jurídicos. (NOVAIS, 2016)

A princípio, como na Constituição da Itália, como dignidade social, ou no México, como valor que deveria nortear a educação daquele país, somente na Constituição Alemã de 1949, a dignidade da pessoa humana foi elevada ao status de princípio, influenciando as constituições dos países.

Tomando como referência a DUDH (1948)¹⁹, basta a condição de ser pessoa para poder exercer a titularidade de todos os direitos nela estipulados, pois evidencia que elegeu como seu fundamento a dignidade humana (MAZZUOLI, 2019).

¹⁹ Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos do Homem: Todos os homens nascem livres em dignidade e direitos. (UNESCO, 2009, p. 2).

Na Constituição brasileira, a dignidade da pessoa humana é fundamento da República e do Estado Democrático de Direito²⁰ e está prevista no art. 1º, III da Constituição Federal de 88.

Como valor fonte, a dignidade da pessoa humana fundamenta, orienta, limita e condiciona a interpretação e a aplicação das normas. E a dignidade da pessoa humana deve ser compreendida também, levando-se em conta os valores históricos construídos em torno dela. A dignidade da pessoa humana, como fundamento, compreende todos os direitos fundamentais estipulados no texto constitucional.

O autor Nunes (2002, p. 20) afirma como necessidade, para melhor compreensão do Princípio da Dignidade Humana, fazer-se a “distinção entre princípios e normas”, para melhor explicitar sua importância e atuação no sistema jurídico. Enquanto as regras são comandos diretos, os princípios são os valores que norteiam, que orientam e cujos efeitos se irradiam em todo o ordenamento.

O modelo constitucional brasileiro reconhece a força normativa dos princípios, possibilitando a interpretação constitucional embasada nos valores consagrados pela humanidade tais como: legalidade, igualdade e separação dos poderes, Estado Democrático de Direito, dignidade da pessoa humana, razoabilidade, reserva de jurisdição, liberdade, justiça social, solidariedade e equidade.

Este sistema constitucional, promovido e consolidado pelo movimento denominado constitucionalismo, dotou as Constituições de força normativa e política, retratando os valores eleitos em uma sociedade e que passam a reger a vida social de uma nação, como no caso brasileiro.

Consistem na verdade de comandos, de caráter geral, que fundamentam, e orientam a aplicação das demais normas vigentes no país, embasadas nos valores consagrados pela sociedade.

Desta maneira, a dignidade humana como valor eleito pelo texto constitucional, fornece ao intérprete, ao aplicador do direito, os elementos essenciais à correta aplicação da norma na solução do caso concreto.

O texto constitucional foi claro ao consagrar a dignidade da pessoa humana como o fundamento, como decorrência a dignidade da pessoa humana deve estar

²⁰ Art. 1º da Constituição Federal de 88: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e Distrito Federal, constitui-se como Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III – a dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 1988).

no centro de toda ação e papel do Estado, tendentes a garantir a existência digna e as condições indispensáveis ao desenvolvimento de todos.

A dignidade da pessoa humana é base de todos os direitos humanos fundamentais, trata-se de uma condição para uma concepção jurídica dos direitos humanos, que uma vez elevada à condição de princípio é absoluta, não comportando sua relativização. Encontra-se no “núcleo de todos os direitos fundamentais”. (DIAS, 2010, p. 99)

A educação, como direito humano fundamental, fundada na dignidade humana, possibilita a emancipação e à formação para a vida com dignidade. Trata-se de tarefa irrenunciável do Estado e da Sociedade (SARLET; WEINGARTNER NETO, 2011).

A Educação em Direitos Humanos, tal como afirmada nas Diretrizes Nacionais, incluiu a dignidade humana como um dos princípios da educação, voltada para a mudança e a transformação social. A dignidade da pessoa humana, representa um valor máximo do ordenamento jurídico brasileiro e como fundamento da República, consiste em valor fonte de todos os direitos fundamentais, que reconhece à pessoa humana a legitimidade da ordem jurídica brasileira.

3.4.2 Princípio da Igualdade de Direitos

O princípio da igualdade de direitos pressupõe igualdade de justiça social, que compreende não somente tratar todos iguais, mas acima de tudo, o de se perceber as necessidades individuais e está relacionado à ampliação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais para todos.

A igualdade pode ser compreendida em seu aspecto formal, consistente em tratar a todos igualmente, como em seu aspecto material, consistente em tratar de forma desigual os desiguais.

A igualdade material só se estabelece quando o Estado contemple políticas públicas capazes de propiciarem às pessoas que se encontram em posição desigual, tais como: grupos vulneráveis e/ou minorias, aqui compreendendo os idosos, as mulheres, as crianças de rua, os mendigos, os negros, os índios, os homossexuais, os deficientes físicos, as prostitutas etc. e que carecem de proteção especial na sociedade. Estas políticas são chamadas de “ações afirmativas”, cujo

objetivo é permitir que as pessoas que se encontrem nestas condições sejam retiradas da margem da sociedade (LAZARI, 2017, p. 409).

Embora a igualdade esteja proclamada como direito humano, desde o século XVIII, decorrente dos movimentos que culminaram com as Declarações Americana e Francesa, foi no século XX, com a Carta das Nações Unidas é que pode ser afirmado o seu reconhecimento (DALLARI, 2011).

A Carta das Nações Unidas ao conceber a universalização dos direitos humanos fundamentais, é considerada o primeiro instrumento, onde os Estados acordaram em inserir em seus sistemas legislativos, normas garantidoras da igualdade.

Foi a DUDH proclamada pela ONU (1948) que positivou os direitos humanos, garantindo as liberdades fundamentais e a igualdade estabelecida no seu artigo primeiro e deu-se o início à proteção internacional da igualdade, independentemente de etnia, gênero, concepção religiosa e outros.

No Brasil, segundo Leão (2012 p. 166), vários são os fatores que contribuem para a desigualdade no país, entre estes fatores podem ser destacados a própria desigualdade regional permanente e crescente, como também a não articulação entre os grupos sociais e classes sociais no sentido de se formar um “todo superior” e como exemplo a situação real dos indígenas e afro descendentes.

A EDH contempla a igualdade material cujo alcance e compreensão vai muito além da igualdade formal, perante a lei. Percebe-se que um dos caminhos para o enfrentamento das desigualdades existentes no país está na efetivação da EDH como um instrumento de promoção da igualdade, dos direitos humanos e de sua concretização.

3.4.3 Princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades

Só é possível se falar em uma educação em e para os direitos humanos se esta educação possibilitar o reconhecimento do outro. Para se reconhecer o outro é necessário respeitar as diferenças e valorizar as diversidades. Embora esta afirmação seja tão coerente nos dias atuais, o fato é que a história demonstra que a diversidade no país sempre implicou em supressão de direitos (LEÃO, 2012).

Para o reconhecimento do outro é imprescindível a existência de práticas pedagógicas que possibilitem o respeito à diversidade. A diversidade não consiste apenas como diferenças, mas a compreensão e o respeito a estas diferenças sejam elas culturais, sociais, históricas, biológicas.

Neste sentido Gomes (2007, p.41) reafirma que diversidade não é somente o conjunto de diferenças, mas: “Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Refere-se ao enfrentamento de toda forma de preconceito e de qualquer espécie de discriminação, garantindo que as diferenças não se tornem desigualdades de forma a atingir a equidade social.

Santos (2009, p.15) destaca um grande desafio a ser enfrentado para a concretização e eficácia dos direitos humanos é que ditos direitos devem ser repensados como multiculturais, pois só assim é possível enfrentar a desigualdade.

O princípio da igualdade e o princípio da diferença, na prática se sobrepõem frequentemente. Entretanto, uma política, emancipatória em Direitos Humanos passa, necessariamente pela distinção entre luta pela igualdade e luta pelo reconhecimento das diferenças.

A Educação em Direitos Humanos, forma o sujeito de direitos, onde a condição de ser pessoa humana é mais que suficiente para garantir a ela todos os direitos inerentes à sua condição, enquanto pessoa, independentemente de gênero, etnia ou religião.

Entretanto, é necessário que haja a especificação deste sujeito de direitos, com o intuito da garantia de seus direitos fundamentais, bem como de sua proteção, como é o caso de determinados sujeitos de direitos que, em razão de suas particularidades ou peculiaridades, sejam elas em razão de sua própria natureza, ou em razão de fatores políticos ou sociais, necessitam do direito fundamental à diferença, e aqui estão compreendidas as mulheres, crianças, deficientes físicos, afro descendentes, migrantes e outras pessoas em condições de vulnerabilidade.

A diversidade é componente intrínseco da sociedade e não pode estar ligada a quadros que gerem o preconceito ou até mesmo que promova a desigualdade. A luta pelos direitos humanos é luta pela igualdade e pelo respeito às diferenças, cujo foco principal é a justiça social. Desta forma pobreza, desigualdades e exclusão são violações aos direitos humanos.

Dornelles (2017, p. 163), afirma que a ideia de democracia e de respeito aos direitos humanos exige reconhecer o outro diferente e a sua existência social e política:

Pensar a democracia tem como condições o reconhecimento do outro, a aceitação da diferença, a construção social dialógica, a pluralidade de vozes e de sujeitos, o convívio pacífico, a solidariedade social na diversidade, o esforço comum no sentido da integração e o respeito comum às diferenças e especificidades, a confrontação dialógica de ideias, a ampliação de direitos, o respeito aos direitos dos bens comuns.

O texto constitucional de 1988 reconheceu a vulnerabilidade de determinados grupos em razão de suas particularidades e a EDH, enquanto política pública, orienta a educação para que as diferenças sejam valorizadas e que haja o respeito às diversidades e o enfrentamento dos preconceitos.

3.4.4 Princípio da Laicidade do Estado

A relação entre o Estado e a religião, mais precisamente entre a religião e o poder político vem apontando ao longo dos tempos para um enfraquecimento. Vários são os fatores que contribuíram para este enfraquecimento, dentre os quais pode ser citada a própria história dos direitos humanos, que desde a época das chamadas Declarações, caminha no sentido de separar Estado e religião, como forma de impedir discriminações por motivos de ordem religiosa e garantir a liberdade religiosa.

Em 1981 foi proclamada pela Assembleia Geral da ONU, através da Resolução n.º 33/1955, a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções²¹, garantindo desta maneira a liberdade religiosa.

O direito de religião à luz dos direitos fundamentais, compreende o direito a qualquer religião ou até mesmo a renúncia a ela. Por sua vez, a democracia também se fundamenta nos direitos fundamentais, sendo inoperante em um Estado que não possui uma neutralidade religiosa ou ideológica.

²¹ Câmara dos Deputados – Comissão de Direitos Humanos e Minorias – Resolução n.º 33/1955.

Nada obsta, entretanto, que o Estado considere o aspecto religioso importante para a vida de grande parte de seus cidadãos e assegure, desta maneira a liberdade de escolha de uma religião, que é de foro íntimo, bem como a liberdade de prestar cultos religiosos.

Neste sentido, Rothenburg (2014, p. 21, *itálico do autor*) esclarece sua concepção de que, embora seja fato que o Estado não deva intervir no domínio religioso: “Será necessária alguma interferência sempre – *imparcial, transparente, justificada e controlável* – para possibilitar a realização democrática da liberdade religiosa.”

A liberdade de pensamento, consciência e religião foi consagrada internacionalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos²² e no Brasil pela Constituição de 88²³. Esta liberdade pode ser traduzida no dever do Estado de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do país, contanto que não atentem contra os direitos fundamentais. Este direito compreende também o direito de se abster de qualquer religião.

Bulos (2012) em uma análise sobre as liberdades previstas na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, VI (BRASIL, 2019), apresenta uma divisão da seguinte maneira: liberdade de consciência, liberdade religiosa e liberdade de convicção político-filosófica.

Para o citado autor, a liberdade de consciência é a liberdade na qual cada ser humano goza em sentir-se dono de seus próprios pensamentos e deve ser entendida como uma liberdade de foro íntimo, e desta forma ninguém poderá ser discriminado ou cerceado por assumir uma ideologia diversa da maioria, sendo traduzida, portanto, no dever de abstenção do Estado. Esta abstenção é consistente em não intervir, nem cercear esta liberdade individual.

Por sua vez, a liberdade de convicção político-filosófica é aquela que se refere à liberdade assegurada a cada indivíduo, em razão de sua escolha pessoal, de aderir às correntes de pensamentos políticos ou filosóficos que assim o deseje,

²²Art. 18: Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. (ONU, 2009, p. 10).

²³Art. 5º VI da CF 88: 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 suas liturgias; (BRASIL, 2019).

compreendendo tanto a livre circulação, assim como a manifestação das suas ideias.

Já a liberdade religiosa, também compreendida como liberdade de crença, está traduzida na liberdade da opção de credo, ou seja, da liberdade que cada pessoa possui de poder optar pela sua própria religião, assim como da liberdade de culto, que consiste na liberdade do exercício da fé, por meio de manifestações decorrentes de práticas religiosas. Esta liberdade, compreende ao mesmo tempo, o direito de escolher a própria religião, assim como assegura a liberdade de não seguir e a de não professar qualquer religião.

Todas as Constituições brasileiras asseguravam a liberdade religiosa no país, mesmo nos períodos em que professaram o caráter confessional do Estado brasileiro.

A Constituição Federal de 1824 previu a religião Católica Apostólica Romana como a religião do Império. Esta Constituição tolerava a existência de outras religiões, mas as suas manifestações só podiam ser realizadas em ambientes domésticos ou ainda em casas para isto destinadas e sem a forma exterior de templo. Embora fosse tolerada a existência de outras religiões, mesmo que com restrições às suas manifestações, como o Estado tinha uma religião oficial, todos aqueles que não a professavam, não podiam ser eleitores ou deputados (SILVA; TIFALDI, 2014). Entretanto, a partir da Constituição Federal de 1891 o caráter laico passou a ganhar relevo, pois vedava aos Estados e à União estabelecerem, subvencionarem ou embaraçarem o exercício de cultos religiosos e dispunha o caráter leigo do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Esta Constituição não inseriu no seu preâmbulo a expressão “sob a proteção de Deus” e com isso se iniciava a separação entre Estado e igreja (SCALQUETTE, 2013).

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, do Presidente Getúlio Vargas, dispunha sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal (BRASIL, 2019). Assim com a Constituição Federal de 1934, embora se garantisse a liberdade religiosa e a liberdade de crença, o ensino religioso era ministrado nas escolas, contrariando a laicidade do Estado brasileiro.

A Constituição Federal de 1937 reproduziu as vedações aos Estados, União e Municípios de estabelecerem, subvencionarem ou embaraçarem o exercício de cultos religiosos. Esta Constituição permitia a liberdade de culto, desde que não contrariassem a ordem pública e os bons costumes.

Os textos constitucionais de 1967/69 mantiveram a separação entre Estado e Igreja, permitindo também as diversas religiões, contanto que não contrariassem a ordem pública e os bons costumes.

A Constituição Federal de 1988, embora tenha vislumbrado a República Federativa do Brasil leiga ou laica, ao incluir no seu preâmbulo, a expressão “sob a proteção de Deus”, demonstra a presença da religiosidade no país, o que se conclui que o país é leigo ou laico, porém não é um Estado-ateu, laicista.

Lazari (2017, p. 308) aponta uma distinção oportuna entre laicidade e laicismo. Segundo este autor a laicidade é a mera distinção entre Estado e Igreja, enquanto laicismo é o desprezo pelo plano religioso.

A laicidade do Estado brasileiro decorre do artigo 19, inciso I do texto constitucional ao estabelecer o distanciamento entre o Estado e a Igreja, pois veda a todos os entes federativos como a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios, de estabelecerem cultos religiosos ou igrejas, seja subvencionando-os, embarcando-lhes o funcionamento ou mantendo relações de dependência ou aliança.

Embora fundada na ideia de laicidade, a Constituição Federal de 88, no seu art. 210, dispôs acerca do ensino religioso, porém de caráter facultativo, no ensino fundamental. Esta norma foi também regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96 – LDB)²⁴ e pelo Decreto 7.107/2010, que ratificou o acordo assinado pelo Brasil e a Santa Sé, para o ensino religioso²⁵.

De acordo com o texto constitucional, a rede pública de ensino, poderá constituir disciplina voltada ao ensino religioso, nos horários normais de aula, porém, de matrícula facultativa. Neste sentido e apontando a contradição inserida no texto constitucional brasileiro, merece destaque o posicionamento de Moraes (2016, p.

²⁴Art. 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. (BRASIL, 1997).

²⁵Art. 11: A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

145): “Ressalte-se que a liberdade de convicção religiosa abrange inclusive o direito de não acreditar ou professar nenhuma fé, devendo o Estado respeito ao ateísmo”.

Explicando a ambiguidade do texto constitucional no seu art. 210 § 1º, que ao mesmo tempo em que consagra a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, por sua vez estipula que a matrícula é de caráter facultativo, ou seja, de forma que os alunos não são obrigados a se matricular, à luz do princípio republicano da laicidade, Rothenburg (2014) aponta que este o dispositivo constitucional deve ser interpretado sob o prisma da diversidade.

Desta forma o ensino religioso pode ser ofertado desde que não comprometa o ensino, também não pode sofrer influência da religião no que se refere ao conteúdo curricular. Sua oferta deverá ocorrer em horários, nos quais haja estipulada a previsão de outra atividade voltada aos alunos não matriculados e deve também garantir o espaço para todas as religiões interessadas.

O princípio da liberdade religiosa encontra-se fundamentado nas garantias estipuladas no próprio texto constitucional, que asseguram o ensino religioso, porém de caráter facultativo, assegurando a liberdade religiosa e o respeito à todas as religiões, bem como a liberdade ao ateísmo. O ensino religioso, ainda deverá respeitar as garantias estipuladas na própria Constituição, no que se refere à liberdade de culto religioso e à laicidade do Estado brasileiro. Em relação ao ensino superior, o texto constitucional não fez menção sobre o ensino religioso. (BRASIL, 2017, p. 24).

Ao consagrar a liberdade religiosa, proibindo todo constrangimento embasado em religião, preconiza também a plena liberdade religiosa e o respeito pelas diversas religiões ou seitas e o país se declara um Estado laico, compreendendo também o respeito a todos que não acreditam ou não professam nenhuma fé.

O Brasil é signatário do Pacto de São José da Costa Rica, ratificado pelo Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992, que promulgou a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. O Pacto contempla também, em seu artigo 12, a liberdade religiosa²⁶.

²⁶Art. 12: Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado. 2. Ninguém pode ser objeto de medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças. 3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), dispõe em seu Eixo Orientador III – Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, Diretriz 10 – Garantia da Diversidade, e Objetivo Estratégico VI, contempla ações programáticas voltadas à consolidação da liberdade religiosa, tais como:

a) Instituir mecanismos que assegurem o livre exercício das diversas práticas religiosas, assegurando a proteção do seu espaço físico e coibindo manifestações de intolerância religiosa;

b) Promover campanhas de divulgação sobre a diversidade religiosa para disseminar cultura da paz e de respeito às diferentes crenças;

c) Estabelecer o ensino da diversidade e história das religiões, inclusive as derivadas de matriz africana, na rede pública de ensino, com ênfase no reconhecimento das diferenças culturais, promoção da tolerância e na afirmação da laicidade do Estado;

d) Realizar relatório sobre pesquisas populacionais relativas às práticas religiosas, que contenham, entre outras, informações sobre número de religiões praticadas, proporção de pessoas distribuídas entre as religiões, proporção de pessoas que já trocaram de religião, número de pessoas religiosas não praticantes e número de pessoas sem religião.

Como é de se perceber, como decorrência, ninguém será obrigado a professar fé em nenhuma seita ou religião, garantindo o texto constitucional a plena liberdade e respeito aos direitos fundamentais, conforme também a orientação da EDH, que só pode ser concretizada em um ambiente de respeito ao indivíduo, às suas opiniões próprias, às suas convicções políticas, filosóficas ou religiosas.

3.4.5. Princípio da Democracia na Educação

Este princípio busca garantir a democracia na educação, o que corresponde à ausência de desigualdade e de discriminação, garantindo a todos o acesso e a permanência na escola, através de ações afirmativas governamentais.

às limitações prescritas pelas leis e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou moral pública ou os direitos ou liberdades das demais pessoas. 4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. (BRASIL, 1992).

A democracia na educação compreende a ampla participação de todos no processo educativo. Oportuna a lição de Fachin neste sentido: “A democracia pode ser compreendida como o regime no qual prevalece a vontade da maioria, com proteção dos direitos das minorias” (2013, p. 57).

Decorre deste princípio que, além da garantia de uma educação livre de desigualdade e de discriminação, do acesso e permanência, esta educação tem que ser uma educação de qualidade, garantida através de políticas públicas que cobrem das instituições educacionais o compromisso de fornecer uma educação nos moldes estipulados neste princípio.

Ainda como decorrência do referido princípio, a democracia na educação compreende também uma educação emancipatória, que implica na participação de todos (as) os (as) envolvidos (as) no processo educativo.

Como se observa, a democracia na educação só se efetiva através de políticas públicas educacionais capazes de garantir as condições de sua viabilização.

A democracia na educação vai além do acesso, permanência e qualidade na educação, compreendendo todo o processo educativo em si, assim como o preparo do objeto da educação, ou seja, do sujeito de direitos. Ela é muito mais abrangente e compreende não somente a formação para a cidadania, como também para a própria democracia.

A democracia pressupõe a garantir a todos de acesso a condições básicas devida com dignidade, tais como: educação, a alimentação, moradia, trabalho, cultura.

Bobbio, em sua obra intitulada *A Era dos Direitos* (2004, p. 7) já afirmava que os direitos do homem, a democracia e a paz estão de tal forma inter-relacionados que pertencem ao mesmo movimento histórico, ou seja, sem direitos humanos reconhecidos não há democracia e sem democracia não há paz.

O exercício da democracia só é possível em uma sociedade apta ao seu pleno exercício e, por sua vez, o pleno exercício da democracia só é possível em uma sociedade educada para este exercício. Garantir o acesso a uma educação de qualidade é fundamental, pois somente através da educação é possível a transformação da sociedade.

A consequência da EDH é a ampliação da democracia, bem como do pleno exercício da cidadania, através de práticas educativas democráticas capazes de

desenvolver noções de justiça, de respeito ao outro e de respeito às diversidades socioculturais. Compreende também a consagração dos meios que possibilitem a todos a igualdade de acesso aos bens sociais, bem como o exercício de uma cidadania ativa e que resulte em uma ampla participação política nas organizações sociais.

A educação, indispensável à consolidação da cidadania e da democracia, deve propiciar práticas que permitam a formação do sujeito de direito e cidadão nas democracias atuais. Somente a educação pode formar cidadãos capazes ao exercício de uma cidadania plena, compreendendo aqui não somente os direitos de votar e de ser votado, mas também, o de titular de direitos fundamentais que participa ativamente das decisões políticas da comunidade onde vive.

Há que educar também para a democracia, pois a democracia só é legítima em uma sociedade onde os sujeitos de direito gozem e desfrutem de uma cidadania plena, atentos a vida social e política e éticos acima de tudo.

O autor Valverde (1995, p. 160) destaca como um dos desafios da educação a educação para a cidadania:

[...] Es importante que la cooperación internacional promueva la educación para la cidadania, comum cidadania em le sentido de um ejercicio de libertades y derechos por sujetos sensibles a los valores, sujetos organizados dentro de comum Estado-Nación que posibilite canales de expresión y, sobre todo, de vivencia de la participación y del ejercicio de la política y de cidadania plena em la nación y em el destino comum de la región; outro de los tiempos de globalidad, de abolición de las distancias que nos toca vivir.

Ao formar cidadãos, na sua concepção atual e ampliada, a educação forma sujeito de direitos aptos a participarem ativamente da vida política, econômica e social de uma nação. E a democracia, decorrente do princípio democrático que norteia toda a Constituição Federal, só se concretiza e só se viabiliza em um Estado que inclui a educação como direito fundamental.

Somente uma educação suficiente e de qualidade é capaz de fortalecer a cidadania, pois permite ao indivíduo o despertar de sua consciência da importância de sua participação ativa na vida da comunidade política onde se encontre, capacitando-o a não somente exigir prestações do Estado, mas também de opor-se às ações do Estado que contrariem os seus direitos fundamentais. Nas lições de

Gorczewisk e Tauchen (2008), esta educação é também uma educação moral e cívica.

Não há direitos humanos sem a garantia da cidadania e esta, por sua vez, só se constrói por meio da educação havendo, portanto, a necessidade do fortalecimento da educação superior, tendo em vista sua atribuição constitucional, de formar cidadãos, e assim contribuir para a redução de desigualdades, sejam elas regionais, sociais e étnico-culturais.

A educação em direitos humanos pressupõe o preparo para o exercício da cidadania ativa e através da formação de sujeitos que compreendam e fortaleçam a defesa dos direitos humanos, possibilitando a construção do processo de democratização do conhecimento, fortalecendo uma cultura de participação social.

Neste sentido Gentili (2013, p. 232, grifo do autor), vai além:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio”.

O direito à educação consiste no instrumento fundamental e indispensável ao desenvolvimento do sujeito de direitos de forma a prepará-lo ao exercício dos demais direitos. É por meio da educação que adultos e crianças marginalizados econômica e socialmente, podem “emancipar-se da pobreza e conseguirem a participação no meio social” (RANIERI, 2009, p. 9).

Garantir o acesso à educação, de uma educação de qualidade é ampliar a garantia do desenvolvimento humano, é dotar a todos de instrumentos de legitimação de seus direitos.

3.4.6 Princípio da Transversalidade, Vivência e Globalidade

A importância deste princípio decorre de que a EDH deverá ocorrer de forma transversal, o que significa que esta formação, não se limita a nenhum campo ou área do saber específico, desconsiderando o caráter utilitarista do conhecimento e considerando mais a importância dos valores da vida humana e deverá estar pautada na interdisciplinaridade, além disto, esta educação deverá estar contextualizada com as perspectivas locais, regionais, nacional e mundial.

Há que se destacar que as Diretrizes, enquanto política pública regulatória possuem caráter social e distintamente das outras políticas educacionais, propõem-se a uma formação emancipatória.

A inserção poderá ser realizada das seguintes formas: 1º - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; 2º – como conteúdo específico de disciplinas na matriz curricular; 3º – de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade; de maneira a complementar a inserção, os conteúdos da EDH deverão estar presente na formação inicial e continuada de todos os professores e em todas as áreas do conhecimento da graduação.

Sobre a importância do currículo em EDH, levando em conta seu potencial educativo transformador sobre a compreensão dos direitos humanos, que tais conhecimentos guardam em si mesmos, o autor Estevão (2012, p. 102) destaca que:

Neste contexto, ganha relevo o currículo oculto que se refere a conhecimentos, atitudes e valores, adquiridos mediante a participação nos vários processos e interações que ocorrem nas organizações educativas, fazendo, por isso, parte da cultura escolar.

Tendo em vista que a EDH é um processo sistemático, sua inserção, notadamente na educação superior, deverá levar em conta as suas especificidades, suas características e seus princípios norteadores.

O destaque que se faz sobre o processo sistemático da EDH se dá em razão de sua complexidade, ou seja, pelo fato de que esta educação é voltada para a mudança, porque trabalha com a consolidação de valores e não apenas de uma instrução de transmissão de conhecimentos. A EDH é uma educação contínua, persistente e global, e compartilhada.

Destacando o papel das Universidades na busca incessante pela garantia dos direitos humanos, Dornelles afirma:

Desta forma, as pautas de Educação para os Direitos Humanos, especialmente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária se dão em um local privilegiado para a militância no que se refere à produção do conhecimento, formulação de propostas para as políticas públicas de direitos humanos, sensibilização e formação de profissionais comprometidos com as causas emancipatórias e integração com as manifestações da sociedade civil no sentido de resgate da memória, do conhecimento e divulgação da verdade, da luta pelo reconhecimento das violações passadas e a demanda por reparação e justiça. (DORNELLES, 2016, p. 237)

E esta concepção vai muito além do que seria apenas uma nova metodologia ou então uma atualização dos conteúdos. A proposta inserida pelas DNEDH leva a reflexões sobre como inserir nos programas de trabalho temas transversais de valores necessários ao convívio social.

3.4.7 Princípio da Sustentabilidade Socioambiental

A EDH deverá formar sujeitos de direitos capazes de ver e identificar o outro, bem como o respeito ao espaço público e aos bens coletivos e de utilização democrática e cujo desenvolvimento seja sustentável preservando a não somente a diversidade de vida, mas também como diversidade cultural.

Maria da Glória Gohn (2011, p. 357), ao dispor sobre as relações dos movimentos sociais e a educação enfatiza a importância na construção de uma sociedade, da participação democrática da sociedade civil neste processo:

É preciso que sejam respeitados os direitos de cidadania e que se aumentem progressivamente os níveis de participação democrática da população. Estes níveis expressam-se em espaços públicos, consolidados em instituições que deem forma aos direitos humanos e ao exercício da participação cidadã [...].

As DNEDH para os cursos de graduação vêm demonstrando a necessidade da transversalidade, por saber que ela tem implicações não somente na metodologia do ensino, como também nas propostas curricular e pedagógica e a EDH como

processo educativo, orienta para a formação do sujeito de direitos pautada na promoção de valores, dentre os quais o respeito aos bens de uso comum e coletivos e de utilização democrática.

4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo tem o foco nos documentos sobre a EDH, buscando expressar como tais leis e normas foram concebidas pelas Universidades no país e as mudanças operadas neste nível de ensino, como reflexo da evolução das políticas educacionais brasileiras, entendendo que o acesso, a permanência e a qualidade da educação superior, imbuídos dos valores preconizados nas DNEDH, fazem coro ao processo de desenvolvimento dos direitos humanos.

Suscetível às tendências políticas mundiais, a política educacional brasileira caminhou objetivando a construção e o fortalecimento da cidadania. Entendia-se que a adaptação às exigências de instituições internacionais - FMI e Banco Mundial – como ocorriam nas décadas de 80 e 90 fosse uma garantia de sobrevivência frente às dificuldades e às crises pelas quais passou o país. Entretanto, as políticas recentes demonstraram a preocupação com a ampliação do nível de escolaridade da população brasileira visando à formação profissional de qualidade, impulsionados pelos sistemas governamentais de avaliação e regulação das IES.

4.1 EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Os primeiros cursos superiores no país eram constituídos por escolas militares, médicas e profissionalizantes e foram fortemente influenciados pelo modelo francês, tendo sido moldados sob a forma de cursos profissionalizantes (IMPERATORE; PEDDE, 2016).

A primeira universidade brasileira foi fundada em 1920, na cidade do Rio de Janeiro, conhecida como a Universidade do Rio de Janeiro cujo objetivo principal visava em oferecer o ensino caracterizado por um perfil de formação profissional. Nos anos seguintes, de 1930 a 1964, foram criadas as Universidades federais no país, período no qual surgiram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade de Campinas (1962), (STALLIVIERI, 2006).

Em 1962 foi criado o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), elaborado pelo extinto Conselho Federal da Educação (CFE) e com a expansão havida no sistema público federal de educação superior, acabou por estimular o surgimento

das Universidades religiosas, tais como as católicas e as presbiterianas. O regime constitucional de 1967 considerava o ensino superior voltado à pesquisa, ao desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação profissional de nível universitário, cuja responsabilidade pela oferta era atribuída ao poder público e ao setor privado.

A Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968, que promoveu a chamada reforma universitária trouxe como mudanças de destaque a garantia da autonomia universitária e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Estas mudanças propiciaram o desenvolvimento da pós-graduação no país e embora possa ser considerado um avanço, o fato é que ainda não havia no país políticas públicas voltadas ao acesso à educação superior (BRASIL, 2019).

Em razão do período de repressão política, foi coibida a expansão da universidade crítica e democrática e o país, atendendo as recomendações internacionais, acabou por orientar a educação voltada a uma formação qualificada para o mercado consumidor e de trabalho. (IMPERATORE; PEDDE, 2016)

Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o acesso à educação superior ainda era considerado restrito, pois o novo texto constitucional não demonstrou uma preocupação com este nível de educação e manteve a autonomia universitária que já havia sido garantida na chamada reforma universitária de 1968. O seu artigo 206 elencou os princípios²⁷ nos quais a educação deverá ser embasada e expressou o princípio da democracia na educação, em seus incisos de I a VIII. (BRASIL, 2018)

A partir do texto constitucional o MEC passou a tomar medidas no sentido de assegurar os princípios estabelecidos que culminaram com o surgimento de várias políticas educacionais destinadas à educação superior. Estas políticas que, inicialmente voltaram-se para a garantia das condições de acesso e permanência, são consideradas um avanço das políticas públicas educacionais brasileiras e a

²⁷ I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V) valorização dos profissionais de educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI) gestão democrática do ensino público na forma da lei; VII) padrão de qualidade e, VIII) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

década de 90 se tornou conhecida como a fase de regulação do ensino superior, na qual várias leis foram editadas pelo MEC.

Após a Constituição Federal de 1988 e da LDB em 1996, houve um crescimento considerável no mercado educacional brasileiro, promovido pelo crescimento da rede privada de ensino que, frente à política de flexibilização das regras para abertura de cursos e de instituições, expandiu-se (CUNHA, 2008).

Este período ficou marcado por importantes mudanças na política educacional que, influenciada pelas agências de financiamento tais como a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL e o Banco Mundial – BM, acabaram por impor ao país uma nova conformação das políticas educacionais, decorrentes do contexto das reformas neoliberais implementadas após 1990 com proposta de uma formação para a mão de obra qualificada (DIÓGENES, 2014).

A educação superior no país conta na atualidade com farta legislação tratando especificamente este nível de educação e, dentre os diplomas legais que merecem destaques, sendo considerados seus instrumentos balizadores, são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996. (BRASIL, 2019)

Sobrinho (2010), afirma que foi devido à expansão da educação superior, a partir da década de 70, especialmente no setor privado, que fez emergir as políticas públicas educacionais dedicadas a este nível de educação.

Inicialmente as políticas se voltaram à simplificação e agilização dos processos de autorização e funcionamento de novos cursos, dada a incapacidade de oferta de ampliação de vagas pelo setor público, notadamente, o federal. No entanto, no que se referem aos sistemas estaduais de educação superior as políticas implementadas pelos governos estaduais acabaram por gerar aumento significativo de vagas, porém, ainda eram consideradas insuficientes para suprir a demanda.

Mesmo sendo considerado um dos setores mais regulados da economia seu crescimento ganhou destaque dado a importância que assumiu na economia nacional. Demonstrando os índices de crescimento do mercado educacional brasileiro no chamado período de ouro da educação superior Polizel e Steinberg (2013, p. 8) apontam a importância da educação superior brasileira para a economia brasileira:

Foi nesta época que a educação brasileira começou galgar posições, tornando-se um dos setores de maior importância e crescimento na economia nacional, figurando-se entre os dez maiores segmentos do país em faturamento e percentual do PIB, atingindo na última década taxas de crescimento no faturamento superior a 20% ao ano, mesmo sendo um dos setores mais regulados da economia brasileira.

A LDB congrega um conjunto de normas regulatórias sobre a educação no país e que compreende também a educação superior. A LDB aponta as finalidades da educação superior²⁸, classifica as categorias administrativas das instituições de ensino como públicas e privadas. Como públicas se caracterizam, de acordo com a LDB, aquelas criadas, mantidas ou incorporadas pelo Poder Público e privadas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Além disso a LDB contém normas sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos nas quais se estipula que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das instituições de educação superior têm prazo determinado e passam por renovações periódicas, após processo de avaliação. (BRASIL, 2018)

O Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, em seu artigo 15 dispõe sobre as formas de organização e credenciamento das instituições de educação superior. Segundo o referido Decreto as IES são, a princípio, organizadas e credenciadas como faculdades e após sua criação poderão optar pela forma de organização que melhor atenda aos seus

²⁸Art. 43: I) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; VIII) atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2018).

anseios. Dentre as formas de organização acadêmica contempladas há a previsão legal de organização como faculdades, centros universitários e Universidades, determinando os requisitos necessários gerais e específicos para cada uma das formas. Percebe-se que os requisitos exigidos em se tratando de centros universitários e de Universidades são maiores. (BRASIL, 2017)

Pode ser constatado através da LDB e do referido Decreto, que a opção pela forma de organização como universidade acarreta à instituição um compromisso destacadamente maior, seja com relação ao corpo docente, em que há a exigência mínima de que um terço dos docentes tenham como titulação o mestrado ou o doutorado, assim como também com relação ao tipo de contratação dos docentes, onde se exige que um terço, devam ser contratados com carga horária integral. Aliadas a estas exigências, há também a obrigatoriedade de possuírem, no mínimo, quatro programas de mestrado e dois de doutorado, a título de exemplo, o que influi fortemente na qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas Universidades.

As principais mudanças ocorridas na educação superior se deram após o advento da Constituição Federal de 1988, por meio de importantes diplomas legais que passaram a reger a educação superior. Nesta linha evolutiva, pode ser citada a Constituição Federal de 1988, na sequência a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente foram promulgadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação, e na criação do SINAIS, que passou a reger os processos de avaliação da educação superior.

A autonomia universitária tal como foi consagrada no art. 207 do texto constitucional, compreendendo a autonomia didático-científica das Universidades entendidas, como a autonomia de se criar cursos, de organizar simpósios, de fazer vestibulares, de elaborar currículos e programas. Esta autonomia se referia ainda à autonomia administrativa e a autonomia de gestões financeira e patrimonial, bem como a determinação da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esclarecendo a indissociabilidade, Matos (2016, p. 137) elucida que:

O que a indissociabilidade pretende assegurar? A integridade no processo educacional. Quer dizer: que o ensino não se transforme numa atividade isolada, mero exercício de repasse de informação; a pesquisa não se distancie do ambiente social, político, econômico e cultural da Universidade e a extensão não se realize como atividade assistencialista.

Como se observa, a universidade como *locus* do saber, constitui-se terreno fértil para a EDH, pois a educação se perpassa através do ensino, da pesquisa e da extensão, que integrados complementam a formação do sujeito de direito.

4.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Firmando o propósito capitaneado na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu seus princípios norteadores, a preocupação se voltou para o controle e a garantia da qualidade da educação superior. A LDB, surgiu com a atribuição de zelar, normatizar e promover a educação de qualidade. Em razão da atribuição conferida pela LDB, o Governo Federal, nos últimos anos, demonstrou a preocupação com a qualidade da educação superior, passou a dotar o país, de políticas que implementaram programas específicos e destinados a avaliarem não somente as condições de oferta, como também a qualidade da educação superior.

A avaliação da educação superior teve início antes mesmo da Constituição de Federal de 1988, não sendo prática recente no país. Entretanto, a avaliação da educação superior ganhou novos contornos e proporções somente após o seu advento. Como instrumento anterior de avaliação, o país já tinha instituído em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo objetivo era avaliar a implantação da reforma universitária de 1968 e servir de subsídios para políticas públicas específicas (WEBER, 2010).

Neste período foram criadas comissões especiais pelo MEC cujos objetivos consistiam em se discutir a avaliação da educação superior, tais como a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) em 1986.

Foi na década de noventa que novos instrumentos e meios de avaliação da educação superior ganharam relevo pelo governo federal, nesta fase surgiu o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), instituído em 26 de novembro de 1993, que foi criado com o intuito de avaliar a qualidade da educação superior no país. Criado como uma reação às avaliações quantitativas das experiências anteriores tinha como característica o fato de ser uma proposta de auto regulação e cuja adesão era de caráter voluntário. (BARREYRO; TOTHEM, 2006)

Na sequência, em 1996, foi criado o Exame Nacional de Cursos, apelidado de Provão, em 1996 e cujo intuito também se voltava à avaliação da educação superior como meio de se assegurar um padrão mínimo de qualidade aos cursos superiores. Com sua criação foi estabelecida também a avaliação *in loco* dos cursos submetidos ao Provão e com conceitos insuficientes, este modelo de avaliação institucional perdurou até o ano de 2003.

Em substituição ao Provão, cuja eficácia em termos de resultados positivos denotadores de um salto na qualidade da educação superior foi muito questionado, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004. Este novo sistema de avaliação da educação superior encontra-se ainda vigente no país e foi responsável por mudanças consideráveis no sistema de avaliação da educação superior no Brasil.

Sua função precípua é avaliar as instituições de ensino através da avaliação institucional interna e externa, avaliar os cursos através de três dimensões tais como: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e a estrutura física e avaliar os estudantes através da prova denominada Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE). Foi instituído pelo SINAES um sistema de avaliação em ciclos trienais, que avalia a instituição globalmente, ou seja, avalia o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e a sua infraestrutura.

A partir do SINAES os cursos passaram por processos de renovação de reconhecimento periódico e as avaliações se tornaram indispensáveis para os atos de autorização, renovação de reconhecimento e credenciamento das IES e dos cursos. (INEP, 2019)

O SINAES é composto de vários instrumentos complementares auxiliares para a avaliação da educação superior, compõem-se de indicadores que avaliam: as instituições, no que se refere à infraestrutura, corpo docente, titulação docente, carga horária; os cursos, no que se refere ao projeto pedagógico e às condições de ensino e o desempenho dos estudantes, através da prova ENADE, que avalia a cada três anos os estudantes de cada área.

Embora este sistema de avaliação e regulação da educação superior encontre críticas em relação ao resultado efetivo destas políticas, no sentido de se garantir a qualidade da educação, há quem aponte que este sistema revela muito mais um apelo social e político, do que propriamente uma preocupação com a

qualidade da educação (CURY, 2010). O fato é que este modelo de avaliação fornece ao MEC um indicativo das condições de ensino desenvolvidas pelas instituições de ensino.

Em que pese a importância da nova sistemática instituída pelo SINAIS, no sentido de se buscar uma educação superior de qualidade, outras necessidades podem ser percebidas, como por exemplo, a ampliação dos investimentos na área de educação, assim como também em relação à gestão dos sistemas de ensino. Estes são desafios a serem enfrentados, a curto prazo, e decorrem das metas estabelecidas pelo recente Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2019)

Uma educação de qualidade para todos é, direito fundamental, além de ser indispensável ao desenvolvimento do país. Entretanto, alguns obstáculos devem ser enfrentados para que o país possa assegurar a elevação do padrão da qualidade educacional a todos os brasileiros.

4.3 SOBRE POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Como política voltada à expansão da educação superior, preocupada com a democratização do acesso e permanência, foi criado o FIES, o PROUNI, o ENEM e o SISU (BUCCI; MELLO, 2017).

O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), foi criado pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 e possibilita aos estudantes que não detenham condições financeiras, de obterem financiamento estudantil de forma a ingressarem no ensino superior privado. É composto de regras próprias para a sua concessão, tendo em vista tratar-se de um financiamento de caráter educacional e especial, nos quais os juros são bem inferiores aos praticados no mercado e fornecem ao financiado a possibilidade de passar a pagar somente após a formatura. (BRASIL, 2017)

Como política também voltada ao acesso à educação superior foi instituída pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esta política está voltada a garantir o acesso ao ensino superior por meio de concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições particulares, para estudantes brasileiros carentes e que não possuam diploma de nível superior. Alguns autores avaliaram também a abrangência desta política no contexto da gestão governamental, como se lê:

[...] é uma experiência extremamente criativa de inclusão social, rigor fiscal e uso das ferramentas de tecnologia da informação e comunicação para a gestão administrativa e transparência educacional que serviu de referência para outras inovações que se seguiram. (BUCCI; MELLO, 2013, p. 1)

Como requisitos para o ingresso no programa, os estudantes deverão ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como terem se inscrito no Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema por meio do qual as IES públicas da educação superior oferecem vagas aos candidatos participantes do ENEM. (BRASIL, 2005)

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011, teve como finalidade ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. (BRASIL, 2011)

O acesso à educação superior também conta com a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, denominada de Lei de Cotas, cujo objetivo consiste em garantir que 50% das vagas das Universidades públicas, por curso, sejam preenchidas por alunos egressos do ensino médio público. De acordo com esta política, metade das vagas deve ser destinada para estudantes oriundos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou superior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes com renda superior a um salário mínimo e meio. Nas duas opções, deverão ser considerados o percentual mínimo correspondente à soma de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência no Estado, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)

Todas estas ações governamentais surgiram visando conciliar ampliação do acesso, com garantia da qualidade da educação superior. O atual panorama da educação superior, tenta conciliar as exigências de redução do *déficit* público por um lado e com a frequente redução dos recursos para a educação. Há como fator negativo, no que se refere à qualidade e acesso da educação superior, os novos conceitos incorporados pelo sistema educacional brasileiro, “produtividade”, “eficácia”, “rendimento” como indicadores de uma educação qualificada.

Em uma crítica ao atual modelo educacional e a qualidade de ensino, Gentili (2013, p. 232) aponta como questões fundamentais a serem enfrentadas, o fato de

que educação “só é um direito quando existe um conjunto de condições materiais e institucionais que garantam sua concretização e efetividade”, assim como o fato de que a educação de caráter mercantil, ou educação vista como propriedade, deve contar com mecanismo de intervenção do próprio mercado para garantir o acesso.

Este panorama demonstra que a formação pretendida pela EDH, pode ficar comprometida em razão da exigência de uma formação de excelência na universidade, que nem sempre estão condizentes com as sucessivas políticas voltadas para a expansão e acesso da educação superior, seja através da diversificação do formato quanto ao acesso, ou ainda na diversificação do formato quanto à oferta. Neste sentido, a contribuição de Perez (2010, p. 1183):

A avaliação de políticas, programas e projetos sociais e educacionais foi incorporada, de fato, à agenda governamental brasileira no início dos anos 1990. Dentre os fatores que contribuíram para isso destacam-se: a consolidação democrática, o ajuste econômico e consequente redução dos recursos para a área social, as maiores exigências impostas pelos órgãos financiadores, especialmente internacionais, em relação ao controle de gastos e resultados etc.

Como se observa, o país conta com políticas educacionais consolidadas voltadas a assegurar o acesso à educação superior no país. Contudo, além da ampliação do acesso e da oferta de uma educação de qualidade, tal feito só se pressupõe se tal política estiver voltada ao pleno desenvolvimento humano e de suas potencialidades e se desenvolverem em todos os educandos o respeito aos grupos excluídos, às diversidades e à dignidade enquanto pessoa humana.

4.4 AS DNEDH NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A EDH na educação superior como política, foi sendo incorporada a partir dos documentos nacionais tais como o PNDH e o PNEDH em todas as suas versões, assim como também em atenção às orientações internacionais e a título de exemplo e como instrumento internacional de referência que foi incorporado ao sistema legislativo brasileiro, através da Resolução n.º12/4 do Conselho de Direitos Humanos, pode ser citada a Segunda Fase do PMDEH (2010-2014), que teve como foco a educação superior:

[...] na educação em direitos humanos para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis. (UNESCO, 2012, p. 10)

Como se observa, o PMDEH nesta Segunda Fase foi dotado de um conjunto de ações destinadas a promover a EDH com dois focos bem definidos, tais como a educação superior e a formação dos servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares.

O PMEDH, com relação à formação de professores, destaca que a sua Segunda Fase foi dedicada às estratégias de inserção da EDH, voltada aos docentes da educação superior e no que se refere à formação de profissionais nos níveis básicos e secundários, suas estratégias foram contempladas na sua Primeira Fase.

De acordo com o PMEDH como instituições de educação superior compreende-se: instituições de formação e de certificação de professores em todos os níveis, assistentes sociais e profissionais da área médica e jurídica. O PMEDH conceitua a educação superior, como:

[...] todos os tipos de estudos, treinamento ou formação para pesquisa no nível pós-secundário, oferecida por Universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado. (UNESCO, 2012, p. 9)

Como se pode verificar, os documentos nacionais estão consubstanciados nos princípios e na estrutura dos documentos internacionais de referência para a educação superior²⁹.

29 Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Convenção sobre os Direitos da Criança e diretrizes relacionadas, aprovadas pelo Comitê dos Direitos da Criança (em particular o Comentário Geral nº 1, de 2001, sobre os objetivos da educação); o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e diretrizes relacionadas, adotadas pelo Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (em particular o Comentário Geral nº 13, de 1999, sobre o direito à educação); a Declaração de Viena e o Programa de Ação; a Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão Internacional, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais; a Declaração da UNESCO e o Plano de Ação Integrado sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia; a Convenção da UNESCO contra a Discriminação na Educação; a Recomendação da UNESCO sobre o Reconhecimento dos Estudos e dos Diplomas de Ensino Superior e as convenções regionais correlatas; a Recomendação da UNESCO sobre o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Superior; a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação; e o documento final da Conferência Mundial da UNESCO de Educação Superior, “As novas dinâmicas da

Além do PMEDH, outro instrumento que também orientou os documentos nacionais, foi a Meta de número 6 do Marco de Ação de Dacar (2000)³⁰ que contemplou como qualidade na educação a apreensão de conhecimentos que vão além da leitura, da escrita e da aritmética, mas que compreendem também a apreensão de conhecimentos que promovam a cidadania democrática.

A educação superior, como se observa, consiste em um espaço estratégico e privilegiado para a implementação da EDH. Desta maneira, o PMEDH reconheceu a sua importância e justificou a sua inclusão como uma estratégia para a implementação da EDH.

A educação superior foi incluída como estratégia por várias razões, tais como a liberdade acadêmica, fruto da autonomia constitucional das instituições de educação superior, e por compreender a indissociabilidade expressas nas suas atividades como o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso a educação superior tem como responsabilidade a de contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos, comprometidos com as questões sociais e com a construção da paz, que esteja imbuído dos valores da democracia. Além disso, a produção do conhecimento a cargo da educação superior está voltada à erradicação da pobreza e da discriminação e desta maneira, atua como um instrumento da defesa, promoção e difusão dos direitos humanos. A formação que se almeja na educação superior, pressupõe uma formação profissional, que contemple uma formação humanizada, crítica e consciente, alinhada às diretrizes educacionais que assim orientam em cada um dos cursos da educação superior.

Neste sentido, Cardoso (2016) corrobora com tal concepção ao afirmar a possibilidade da inserção da EDH nas Universidades como trabalho de extensão, de ensino e de pesquisa. As especificidades da EDH estão de encontro às funções da educação superior, notadamente as Universidades, em razão de sua missão e função.

A educação superior, segundo as orientações do PMEDH, deve ser compreendida como um processo educativo no qual toda a aprendizagem deve

educação superior e da área da pesquisa para mudança social e desenvolvimento". (UNESCO, 2012, p. 9-10).

³⁰ Marco de Ação de Dacar de Educação para Todos: Cumprindo os Nossos Compromissos Coletivos, aprovado no Fórum Mundial de Educação em 2000. (UNESCO, 2012).

contemplar além dos currículos, a aprendizagem dos direitos humanos, garantindo desta maneira, o respeito aos direitos humanos por todos os envolvidos no seu processo de formação.

Como instrumento interno, também alinhado aos documentos internacionais, há o PNEDH, lançado em 2003, com versões em 2006 e 2013, que estabeleceu as concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando também entre seus eixos a educação superior, dando destaque para o papel das Universidades na EDH.

Mas não foi somente o PNEDH que tratou da EDH na educação superior no país, pois o PNDH III (2009), também reconheceu a importância da EDH na educação superior ao contemplar como um dos seus eixos programáticos, um eixo específico, dedicado à inserção da EDH neste nível de ensino. Importante ressaltar que os instrumentos nacionais estão em total conformidade entre si, além de que o PNDH III dialoga com o PNEDH.

O PNEDH não somente destacou a importância das Universidades neste âmbito de educação, assim como o seu papel político no processo de conquista da democracia ao longo da história das Universidades brasileiras, que culminaram com a conquista do Estado Democrático de Direito, tornando-se também responsáveis na difusão de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

O compromisso maior das Universidades consiste em formar profissionais e acadêmicos sensibilizados com a ética, com a cidadania e com o fortalecimento dos direitos humanos e esta formação deve retratar uma posição democratizante e emancipadora. Como se verifica, tratam de atribuições constitucionais, tendo em vista o desenvolvimento, a justiça social, a cidadania, a democracia e a paz.

As Universidades poderão contribuir para a EDH, uma vez que sua missão vai de encontro com os princípios orientadores contemplados no PNDEH. Estes princípios retratam a coesão do PNEDH aos objetivos constitucionais das Universidades.

Em uma análise dos princípios elencados no PNDEH e que ressaltam a importância das Universidades para a implementação da EDH, está o fato de que a universidade como uma instituição social dotada de autonomia, de ordem constitucional, é comprometida a difundir os valores concernentes à democracia e à cidadania, deste modo se demonstra por meio não somente do ensino e da pesquisa, mas também através das suas ações de extensão, sempre de cunho

social que reflete o seu compromisso de democratização das informações e do compromisso cívico e ético de resgate da cidadania.

No que se refere à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, se faz necessário apontar como outro fator que confirma a posição da educação superior a cargo das Universidades como estratégia, consiste que as atividades de extensões promovidas pelas Universidades, atentam para as carências em níveis regionais nas quais encontram-se estabelecidas, deste modo promovendo ações que refletem na melhoria das condições de vida da comunidade.

Por sua vez, em razão da multiplicidade de áreas do conhecimento alinhada à pós-graduação, casam-se perfeitamente com as orientações EDH. Todas as ações retratam o compromisso das Universidades de construir uma sociedade transformada por uma nova cultura de respeito aos direitos humanos (UNESCO, 2018).

Os objetivos gerais do PNEDH apontam para a importância da EDH para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, tal como se depreende do texto constitucional, e como a EDH, pode contribuir para a promoção dos direitos humanos, de forma a criar as condições reais para uma sociedade justa, equitativa e democrática. Eles orientam ao encorajamento de ações conjuntas entre o poder público e a sociedade, que, atentos ao cumprimento dos compromissos internacionais e nacionais que orientam as ações voltadas a promoção da EDH, bem como para sua implementação.

Ainda como objetivos do PNEDH, faz-se necessário apontar para a orientação da inserção transversal da EDH em todas as políticas públicas, assim como também nos mais diversos setores, de modo a contribuir com a uma cultura de direitos humanos. Para tanto estas políticas devem estimular as pesquisas cujas temáticas centram-se em torno da EDH, assim como devem promover o incentivo à criação de instituições embasadas em uma perspectiva da EDH. Em sua última versão, o PNEDH (2013), contemplou as ações programáticas e voltadas a se assegurar a devida a implementação da EDH na educação superior.

4.4.1 Formas de inserção da Educação em Direitos Humanos

A inserção da EDH na educação superior de acordo com as DNEDH pode ser de diferentes formas, desde que atendam aos seus propósitos. Estas formas podem ser tanto através da oferta pelas IES de disciplinas obrigatórias e optativas que interiorizem seus conteúdos, através da criação de linhas de pesquisa e áreas de concentração na sua temática, por meio da transversalidade dos conteúdos em direitos humanos no projeto político-pedagógico, entre outros.

A pesquisa, como atividade precípua da educação universitária faria a inserção deste tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar; e por conseguinte, a inclusão dos direitos humanos na extensão universitária já consta como uma necessidade no Plano Nacional de Extensão Universitária, que assim enfatizou o compromisso das Universidades públicas com a promoção dos direitos humanos, reconhecendo-se as metas do Plano Nacional de Educação.

O PPP, segundo as lições de Pepe (2012), é o documento no qual se registra a possibilidade de promover a transversalidade institucional do tema, inclusive para a inserção da EDH. Quando este tema é inserido por meio de em um processo democrático, cujo projeto também foi elaborado democraticamente, revelar-se-á sua importância, sem correr o risco de ficar restrito às razões técnico-administrativas, antes será disseminado por razões político-pedagógicas.

O papel da EDH na educação superior, seria o de possibilitar a inserção de práticas educativas voltadas à complementação da formação do sujeito de direito, do cidadão compreendido em sentido político pelas democracias atuais, como um povo capaz, quer dizer, correspondendo a um grupo de pessoas que agem segundo ideias, interesses e representações de naturezas políticas e aptas ao exercício da cidadania.

Ressalta-se assim a importância da educação superior em relação à pesquisa, porque a “universidade tem enorme responsabilidade na criação deste tipo de competência e deste tipo de ambiente, vital para o desenvolvimento do país” (MORAES, 2010, p. 1222).

Nas últimas décadas inúmeras mudanças vêm sendo operadas, dada a complexidade da educação superior, seja no que se refere à sua organização, regulação e avaliação, como também de natureza jurídico-administrativa, tanto na

esfera pública como privada. Estas mudanças, ocorridas por meio de novas políticas voltadas a este nível de educação, para que sejam efetivas, devem como desafio principal, conciliarem a educação de qualidade com os propósitos econômicos que se encontram evidenciados na educação superior.

Dentre as funções da educação superior e que se relacionam à EDH, podem ser citadas: a autonomia, por garantir às Universidades a autonomia didático-científica no que se refere à sua organização pedagógica, curricular e científica; a democratização na produção e disseminação do conhecimento decorrentes das suas atividades de pesquisa; a promoção da justiça social e da igualdade do conhecimento, ao promover a formação crítica e humana; a difusão de valores republicanos e democráticos expressos na Constituição Federal de 1988, através de práticas sociais e de âmbito institucionais; a capacidade de crítica, decorrente de sua formação atenta às diretrizes curriculares dos cursos de graduação, destinadas à consolidar a prática de uma convivência democrática; por fim o compromisso com o processo de construção de uma cultura de promoção, defesa e respeito aos Direitos Humanos.

A legislação deixou claro o compromisso das IES na defesa e promoção da EDH, sejam públicas ou privadas, no sentido de cumprirem os dispositivos capitulados nas DNEDH e disseminados nas diversas áreas do conhecimento, a fim de possibilitarem a formação cidadã dos sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e suas responsabilidades na defesa e na promoção dos Direitos Humanos.

Contudo, a EDH não pode ficar limitada às determinações formais, pois se trata de uma educação indispensável para o desenvolvimento dos direitos humanos, um dos vértices do direito à educação e, para tanto, deve ocupar um papel central no ensino e na educação.

Além disso, deve ser planejada como temáticas interdisciplinar e transversal e apoiada nas novas tecnologias e não se reduzindo somente a alguns temas do currículo, mas principalmente estar comprometida com a mudança social. Neste sentido e reafirmando a importância e a complexidade da EDH, muito além do currículo, no sentido de uma formação para a vida, na qual deve estar embasada:

[...]Também assinala que a educação em Direitos Humanos se assenta num tripé: conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros. Supõe a comunicação de saberes e valores e desenvolve

uma compreensão das dimensões jurídica e política, assim como moral e preventivo-pedagógica, dos Direitos Humanos. (CANDAU; SACAIVINO, 2013, p. 61)

Como se verifica, a EDH é fundamental à formação do indivíduo e as instituições de ensino devem estar pautadas na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, como papel de todos os agentes que participam da educação:

Uma educação comprometida com o mundo comum procura, portanto, contribuir para que os novos se apropriem dele, de modo que futuramente tenham a possibilidade de cuidar dele. Se de fato assumirão esta responsabilidade e qual o caminho que irão escolher para isso são questões que não estão, ao menos não integralmente, ao alcance da educação. (ALMEIDA, 2011, p. 28)

Em que pese a educação assim como os direitos humanos acompanharem a evolução da humanidade, existe ainda a necessidade de se formar educadores preparados para a EDH, em razão da complexidade desta educação. Está evidenciado que a EDH, como educação emancipatória, está destinada a se educar tendo como bases as vivências e experiências do educador, do que simplesmente uma simples transmissão de conteúdo. Uma vida baseada em uma cultura de direitos é conquista recente da humanidade, como demonstra a história dos direitos humanos, direitos estes que passaram a caminhar para a efetiva concretização somente após a DUDH.

As críticas em relação às práticas educacionais atuais revelam que tais modelos, não atingem as finalidades propostas em EDH e a sua inserção formal no PPP dos cursos, visando atender à lei e aos indicadores dos instrumentos de avaliação do MEC, não garantem a efetiva aplicação das DNEDH, que esperam suas repercussões impactando a esfera social.

As atividades de extensão desenvolvidas para a comunidade a cargo das Universidades contribuem positivamente, pois, resgatam noções de cidadania, de respeito às diferenças, de promoção da dignidade da pessoa humana, indo de encontro aos propósitos da EDH.

As disciplinas também podem contribuir, desde que devidamente inseridas em seu contexto e, transversalmente, a EDH em todas as áreas do conhecimento. A materialização dos direitos humanos surge de uma postura crítica à sua própria

teoria, não vinculada exclusivamente ao Estado, mas que deve partir da “própria sociedade”. (PRONER; CORREAS, 2011, p.146)

A EDH é condição para a construção da sociedade democrática que respeite e tornem efetivos os direitos consagrados, é temática recente na história da educação brasileira, tendo surgido durante o “processo de redemocratização” com o intuito de construir uma cultura de participação cidadã, por meio da qual a sociedade brasileira se reconheça como sujeito de direitos. (SILVA, 2010, p. 15)

Considerando-se que uma educação de qualidade para todos é o objetivo maior e direito fundamental, e meio de desenvolvimento pessoal e profissional, há muitos entraves para que o país possa assegurar um elevado padrão de qualidade educacional a todos os brasileiros, pois sem a educação a garantia de um qualidade na educação, compromete-se a formação para a democracia e para a cidadania. Neste sentido, presume-se que seja necessária a ampliação de investimentos em educação, assim como se produzir avanços por meio de políticas específicas e voltadas aos sistemas de ensino existentes atualmente, tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas a curto prazo pelo Plano de Desenvolvimento da Educação.

A efetividade dos direitos humanos carece da cidadania, que só a exercita plenamente por meio de uma educação. A cidadania se constrói através da educação, desta maneira, como condição de eficácia dos direitos humanos, encontra-se a necessidade do fortalecimento da educação superior de modo que possa cumprir com sua missão de formar cidadãos, sujeitos de direitos, que estejam empenhados e imbuídos em contribuir para o enfrentamento e redução das desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais.

A cidadania se constitui um princípio fundamental elencada no texto constitucional de 1988, ao lado de outros princípios fundamentais tais como o da soberania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (BRASIL, 1988). Traduz-se no traço caracterizador do Estado Democrático Brasileiro e somente se efetiva mediante a existência de uma cultura de respeito aos direitos humanos, assim como condição para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, conquistado por meio da educação. Sarlet e Weingarter (2011) contemplam que a educação como uma formação para a vida com dignidade, consiste em uma tarefa irrenunciável do Estado e da Sociedade.

Percebe-se, embora tenha ocorrido avanços normativos, que ainda pode se notar um longo caminho até a concreta efetivação dos direitos humanos, ainda que tenha havido uma evolução em relação às políticas educacionais. Esta efetivação carece de uma educação que a viabilize, como se lê: “[...] Portanto, a Educação em Direitos Humanos é um processo de socialização em uma Cultura de Direitos Humanos”. (SILVEIRA *et al.* 2007)

A inserção pela transversalidade dar-se-á por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, ou ainda como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, como também de maneira mista combinando transversalidade e disciplinaridade. Deverá estar presente tanto na formação discente como na formação inicial e continuada de todos os professores e em todas as áreas do conhecimento.

Sua inserção na educação superior deverá levar em conta as suas especificidades, suas características e seus princípios norteadores, pois é uma educação voltada para a mudança, é uma educação que trabalha com a consolidação de valores e não apenas de transmissão de conhecimentos. Cumpre ressaltar também que é uma educação permanente, continuada e global e compartilhada.

A EDH é uma educação comprometida com a cultura de respeito à dignidade humana. Segundo Cardoso (2016, p. 91), esta educação deve pautar-se nos seguintes princípios:

- 1) de que o ser humano é sujeito de direito historicamente construído, cuja dimensão é construída na convivência social com outros sujeitos;
 - 2) de que os seres humanos são diferentes e daí o dever de respeito às diferenças, é a convivência na diversidade, no respeito às diversidades culturais;
 - 3) de que os seres humanos têm direito à igualdade social, não somente à igualdade perante a lei e aos direitos civis e políticos, mas à igualdade de acesso aos bens sociais e econômicos da sociedade;
 - 4) de compromisso com as transformações sociais, formar sujeitos de transformação da sociedade, transformar as estruturas que causam desrespeito aos direitos fundamentais;
 - 5) de democracia política e social e participativa, que incentive a cidadania ativa e a participação política das organizações sociais;
 - 6) de sensibilidade à condição humana;
 - 7) de respeito ao espaço público e ao meio ambiente como um bem coletivo e de utilização democrática por todos.
- (formatação desta autora)

A EDH na educação superior deve proporcionar a formação pessoal e profissional indo muito além de uma formação exclusivamente técnica. Para tanto, deve ser verificado se, em razão do atual modelo de educação proposto por outras políticas educacionais, esta formação pretendida está voltada a formar quais competências. Se estas competências estão mais voltadas para o mercado de trabalho, não são propriamente competências voltadas a formarem sujeitos de direitos.

Este pode ser um dos entraves à EDH, porém não é somente esta questão, há também o fato de que, por outro lado, não deve ser uma educação que esteja restrita a formar para a cidadania, consistente no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Também não deve ser somente uma formação para a paz, do mesmo modo que não pode ser entendida como uma formação somente científica. Trata-se de uma formação integral, em razão da própria natureza dos direitos humanos, que são abertos, não se esgotam e pouco exatos. A EDH visa à formação integral do sujeito de direitos.

Carbonari (2016, p. 99) aponta como um obstáculo à EDH e cujo enfrentamento deve de uma reflexão sobre a compreensão de que “não há um consenso sobre as motivações para se educar em direitos humanos”, não há uma única concepção do que significa educar em direitos humanos e, portanto, querer educar em direitos humanos não é sinônimo de concordar que isso se deva/possa ser feito na educação superior.

Nesta linha de entendimento, Carbonari (2016) aponta como pré-condições para uma melhor compreensão do que seria a EDH à luz do PNEDH e corroborada nas DNEDH, que a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, a necessidade de desmembrar este conceito.

Se a EDH é tida como um processo é porque ela é parte do conjunto das ações às quais se encontram associadas, ou seja, na educação superior como processo, esta educação deverá perpassar pelo PDI, pelo PPP, pelo currículo, chegando às atividades de ensino, à pesquisa e à extensão.

Quando a EDH é tomada como um processo sistemático, assim ocorre porque esta educação deverá ocorrer de maneira ininterrupta, contínua e não se restringindo a eventos isolados e esporádicos, ainda que de caráter pedagógico. E, por derradeiro, como um processo sistemático e multidimensional, é porque deverá

ser articulada segundo as dimensões estipuladas no PNEDH, tais como no ensino, na pesquisa e na extensão.

Recorrendo às possibilidades, determinadas pelo PNEDH, de como a EDH pode e deva ocorrer, tem-se que pode estar contemplada : a) no ensino, inserida de diferentes modalidades, como disciplinas obrigatórias ou optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalidade no projeto político pedagógico e outros; b) na pesquisa, através do incentivo de demandas de estudos na área de direitos humanos com caráter interdisciplinar e transdisciplinar; e c) na extensão, com a inserção de temas de direitos humanos em atividades de capacitação, assessoria, eventos e outras articuladas com o ensino e a pesquisa.

É uma educação complexa e em razão das dimensões e da complexidade da educação em/para direitos humanos, somente uma perspectiva interdisciplinar poderá levar aos objetivos desta educação. Neste sentido se observa que as metodologias privilegiadas são as metodologias ativas, críticas e participativas, capazes de desenvolver a sensibilização e a formação de sujeitos críticos e atuantes em uma determinada sociedade:

Quando falamos em interdisciplinaridade no campo da educação, nos referimos a uma noção de troca, de compartilhamento, de diálogo entre os envolvidos no processo de educar, cuja prática supõe romper com modelos tradicionais rígidos de lidar com questões de natureza disciplinar no contexto da produção do conhecimento tanto científico quanto escolar. (CARBONARI, 2016, p. 123)

A interdisciplinaridade vai ao encontro da proposta de EDH, porque seu objeto conceitual é a composição dos direitos humanos e, por sua natureza e origem, nasce de conhecimentos interdisciplinares, porque além de se efetivar enquanto trabalho pedagógico integrador, possibilita inter-relacionar conteúdos fragmentados.

Trata de uma educação que não se faz somente por meio de uma inserção como um componente curricular, mas através de um processo, que induz a uma reflexão quanto ao que se pretende formar, e na educação superior, qual a práxis social de inclusão da universidade e qual a interação de seus atores sociais. Toda estrutura da educação superior não tem sentido se estiver fora do propósito de construção humana, construção esta que só é possível em uma EDH.

Para tanto, esta formação na educação superior tem que superar a estritamente conteudista e partir para uma educação que possibilite o alargamento do campo de saber, assim como de uma tomada de consciência sobre a responsabilidade social que lhe é inerente e onde os componentes curriculares devem estar integrados e cujos propósitos sejam o de uma formação humanizadora, social e coletiva, não isolados e individualizados.

Apple (2008 p. 100) em uma análise crítica sobre o currículo, assim dispõe: “Apenas se considerarmos como a área do currículo frequentemente serviu aos interesses conservadores da homogeneidade e do controle social, poderemos começar a entender como ela funciona hoje”.

O currículo é uma forma de organização do processo educativo, mais especificamente do próprio trabalho pedagógico, entretanto não deverá restringir este processo, mas contribuir para ampliar o saber. Deve estar atento às mudanças sociais, da realidade e, para tanto, devem contemplar atividades integradas entre si, a exemplo a transversalidade que permite as inter-relações disciplinares e o enriquecimento dos componentes curriculares.

Neste sentido Rayo (2008, p. 160) elucida que:

Definitivamente, a questão da transversalidade no currículo, levando em conta sua relação com os direitos humanos, sem margem de dúvidas, está estritamente relacionada com a capacidade das sociedades de fazer valer ou negar os verdadeiros valores e espaços que a democracia exige.

As DNEDH demonstram a necessidade da transversalidade, em razão de que sua adoção implica na metodologia do ensino, como também na proposta curricular e pedagógica. É uma concepção que vai muito além do que seria apenas uma nova metodologia ou então uma atualização dos conteúdos. É uma proposta que orienta às reflexões sobre como inserir nos programas de trabalho temas transversais de valores e necessários ao convívio social.

A metodologia para a formação em e para os direitos humanos requer um novo olhar sobre a docência, pois requer um novo conjunto de atributos do professor, conforme demonstrado por Gil (2018, p. 29) em uma abordagem sobre os desafios atuais do professor universitário, cita a competência, os conhecimentos

técnicos, a visão de futuro e o professor transformador, multicultural, intercultural e transdisciplinar.

Destacando o papel das Universidades na luta pela garantia dos direitos humanos, bem como do resgate da memória e a busca por justiça, Dornelles (2016) afirma que:

Desta forma, as pautas de Educação para os Direitos Humanos, especialmente no campo do ensino, da pesquisa e da extensão universitária se dão em um local privilegiado para a militância no que se refere à produção do conhecimento, formulação de propostas para as políticas públicas de direitos humanos, sensibilização e formação de profissionais comprometidos com as causas emancipatórias e integração com as manifestações da sociedade civil no sentido de resgate da memória, do conhecimento e divulgação da verdade, da luta pelo reconhecimento das violações passadas e a demanda por reparação e justiça. (DORNELLES, 2016, p. 237).

Em uma análise das pesquisas científicas na educação superior, Moraes (2010), destaca que as instituições de educação superior guardam diferenças entre si, devido às formas de organização, em razão de suas estruturas, finalidades e missões.

Dentre as formas de organização previstas na legislação, a universidade reflete uma diferença entre as demais, principalmente no que se refere à qualidade, ou seja, a universidade em razão de sua atribuição constitucional é a forma que reúne as condições para propagar o conhecimento, através do ensino, da pesquisa e da extensão. Pode ser afirmado que, como decorrência, é a forma de organização que melhor permite a EDH.

Dentre os objetivos da ONU, transformados em metas a serem incorporadas e voltadas à transformar o mundo, está a de se assegurar até 2030, a educação, aqui compreendida como inclusiva, equitativa e de qualidade, assim como a de se promover oportunidades de aprendizagem, não somente no período educacional tradicional, mas durante ao longo da vida para todos e todas. Ainda pode ser citada a meta de se assegurar a igualdade de acesso a todos os homens, à educação técnica, profissional de nível superior, uma educação de qualidade e a preços acessíveis, incluindo-se a universidade. (UNESCO, 2015)

Ainda como meta prevista até 2020, encontra-se a de ampliar substancialmente e globalmente a concessão de bolsas de estudo, para os países

em desenvolvimento e os países menos desenvolvidos, ou ainda aos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos. Estas bolsas serão destinadas à educação superior, na qual se incluem os programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia. Há a previsão de bolsas para programas científicos a serem realizados em países desenvolvidos, assim como a países em desenvolvimento.

Todas estas ações refletem a preocupação de ordem mundial com a educação superior, com a sua qualidade, com a garantia do acesso e permanência, e que para tanto deverá contemplar também ações que promovam a educação para a cidadania e que se identifique como objetivos a serem angariados pelas Universidades, a verdadeira e completa formação discente.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA APLICADA À INVESTIGAÇÃO DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tomou-se como problema inicial de pesquisa a proposição determinada pela Resolução CNE/CP n.º 1 de 30 de maio de 2012, ou seja, saber como as IES procederam para inserir a EDH em todos os seus cursos de graduação. Tornando esta questão em um tema científico, passou-se a definir alguns meios de pesquisa, a fim de propor uma metodologia que nos levasse a conhecer como tal ação ocorreu nas IES.

Em virtude da abrangência deste problema, propôs-se como objetivo geral identificar como a EDH foi implantada nos cursos de Direito e de Pedagogia, nas Universidades do Estado de São Paulo.

Uma das hipóteses que perpassa este objetivo é a de que, ao se reconhecer a forma de implantação da EDH, ter-se-ia condições de analisar se tal processo garantiria a formação pretendida pelas DNEDH.

Outra hipótese associada ao mesmo objetivo é a de que ao se identificar a atuação do coordenador do curso na implantação da EDH, poder-se-ia reconhecer quão fundamental foi e vem sendo seu papel neste processo de ensino, no sentido de aumentar as chances de consolidação do propósito das DNEDH.

Para compreender a importância do propósito legal, implicado pela Resolução CNE/CP n.º 1/2012, esta pesquisa trouxe a reflexão histórica que antecede a temática EDH, resgatando aspectos cruciais dos direitos humanos, tais como: a promoção, a proteção e a liberdade.

Fez-se uma análise contextualizando o percurso histórico, evidenciando sua evolução, até que, no Brasil, a EDH fosse indicada para compor o currículo da educação brasileira. Então, para fazer a delimitação deste tema, reconheceu-se a importância destes processos internacional e nacional, apontando as conquistas que ambos trouxeram para a humanidade, e portanto, incluí-lo no currículo da educação superior, nos cursos de graduação, haveria de ser uma oportunidade para qualificar os profissionais deste nível, de tal modo que sua contribuição na sociedade democrática seria inegável, de tão seguro e evidente seriam seus potenciais.

5.1 O TRABALHO METODOLÓGICO COM O TEMA DIREITOS HUMANOS PARA SUA ANÁLISE QUALITATIVA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDH

No primeiro capítulo desta obra, buscou-se mostrar, segundo uma narrativa histórica, que a EDH pode ser reconhecida como a consolidação do amadurecimento mundial das conquistas em direitos humanos e de como o Brasil assumiu para Si, que uma cultura em direitos humanos poderia ser o reconhecimento do avanço no sentido da dignidade humana. De outro modo, homologar a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1/2012 denota a preocupação governamental em expandir ou mesmo formar tal cultura no país. Inserir a EDH também na educação superior poderia significar que o processo de EDH não se encerra com uma educação básica e por isso seria necessário expandir até a educação superior. Mas, pode ser também que haja uma preocupação diferenciada, como a de formar profissionais com uma percepção da dignidade humana, pois só desta maneira o país poderia assegurar a consolidação de fato desta formação.

Neste sentido, não teria aí a educação superior uma preocupação de fato, a de reconhecer que o perfil do profissional, além da condição da competência profissional técnica, necessite também de reconhecer uma formação humana, a vista de uma sociedade mais preocupada com aspectos que, supostamente não seriam anteriormente preocupação profissional, mas, porque constou nas DNEDH lançou-se a Resolução MEC/CNE/CP n.º1, 30 de maio de 2012, para garantir que todos os brasileiros fossem competentes naquilo que determina o Art. 3.º, enquanto finalidade da educação, promover a mudança e a transformação social?

Os percalços para tal propósito foram de imediato propalado por pesquisadores em educação, que consideram a prática deste ensino como trabalho específico, porque os professores deveriam garantir tal formação, mas como fazer isso sem uma formação prévia daqueles que assumiriam o ensino?

Percebe-se, assim, que esta pesquisa deveria investigar a estrutura assegurada pelas IES, neste sentido, garantindo as condições reais para que fosse possível a efetivação deste propósito. Magalhães (2017, p, 6) apresentou sua preocupação de modo semelhante, quando disse:

[...] a compreensão, propagação e prática de uma educação em direitos humanos vêm exigindo, sobretudo das Universidades

públicas, maior discussão e posicionamento a respeito dos temas abordados na formação, principalmente, em relação aos temas transversais, como estão postos os direitos humanos e sua interdisciplinaridade. Entendemos que a formação de professores e, posteriormente, a educação, se configura como espaço de uma ação essencial que pode possibilitar a compreensão, exigência e o acesso real aos direitos fundamentais.

Ao organizar uma coleta e um tratamento de dados, pensou-se em uma metodologia que assegurasse a obtenção de informações mínimas necessárias para compreender o objeto de estudo, revelando o que existe na prática das instituições, algum tempo depois de implantado um novo currículo.

Por isso, buscou-se em registros formais e declarações de profissionais as evidências da inserção e da ação docente, em favor de uma pretensa formação em EDH.

O objeto de pesquisa se configura quando, por meio da homologação da Resolução MEC/CNE/CP n.º 1 de 30 de maio de 2012, do Conselho Pleno do CNE, que instituiu as DNEDH, o Governo determinou uma política educacional ao inserir novos conhecimentos no currículo dos cursos superiores.

Uma possível finalidade desta lei, expressa a intervenção importante na cultura, porque por meio da inserção da EDH nos cursos de graduação, as percepções e as atitudes dos brasileiros sofreriam modificações.

Segundo as DNEDH, as IES teriam que garantir que a EDH compusesse todos os PDI, os PPP e Matrizes. Entende-se que a efetivação de qualquer proposta só é efetiva quando todas as etapas do projeto forem consolidadas. Então, daí se justifica conhecer como ocorreu a inserção da EDH na educação superior e quais as evidências de sua prática.

Estabeleceu-se estratégias para o conhecimento científico desta prática, buscando informações por meio de documentos IES e de um questionário respondido pelos coordenadores.

Pretendeu-se assegurar as seguintes informações que garantissem ter havido a inserção da EDH. E correlata a esta informação, identificar atividades e fatos que consideram viáveis para compor o processo de inserção e o espírito motivador deste feito. Neste aspecto, utilizou-se das informações para identificar os critérios de acompanhamento e de avaliação de tal procedimento ao longo do questionário, do PPP e PDI.

O processo de inserção tem o propósito normativo institucional, contudo, o fato de perdurar uma prática, há que se perceber o modo como os cursos superiores implementariam tal trabalho, visto que a formação superior pode e deve buscar a produção do conhecimento científico.

As DNEDH facultaram às IES a opção pela forma e/ou formas de inserção da EDH, ou seja, por meio de disciplina, pela transversalidade, de maneira mista ou ainda de outras maneiras. Quando se faz opção, assim se procede, supostamente, em decorrência de algumas considerações. A forma de inserção não é aleatória, porque possui ponto de vista diversos.

Alguns documentos nacionais trataram da EDH e, pelo que se constata, o PNDH III (2009), em seu eixo orientador V, dedicado integralmente à EDH, em sua diretriz 19, cuidou dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de educação superior e nas instituições formadoras teve o objetivo estratégico de número II, a inclusão da temática da EDH nos cursos das IES.

Suas ações programáticas preveem a elaboração das DNEDH, bem como “incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a EDH na educação superior”. Da mesma maneira e na sequência, o seu objetivo estratégico III, cuidou do incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos. (BRASIL, 2009).

Outro documento nacional que também indicou a forma de inserção transversal da EDH foi o PNEDH (2006), constando-o nos objetivos gerais, propondo que a “transversalidade de educação em direitos humanos” fosse aplicada nos mais diversos setores, inclusive na educação.

O PNEDH, ao reafirmar as atribuições constitucionais cabíveis às Universidades, decorrentes do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apontou que para haver a inserção da EDH nestas três dimensões, deveria assegurar as seguintes garantias: no ensino, deveria ser viabilizado por meio de disciplinas obrigatórias e optativas, envolvendo-se com as linhas de pesquisa e áreas de concentração, ou ainda por meio de sua transversalidade no PPP dentre outras maneiras; na pesquisa, sua inserção asseguraria a EDH como área de conhecimento, de caráter interdisciplinar e transdisciplinar; e na extensão sua inserção ocorreria como capacitação, assessoria e/ou outras maneiras de serviços que contemplassem o tema em situações diversificadas. (PNEDH, 2006)

Diante das análises apresentadas pode ser observado que houve nos documentos que precederam e que serviram de base para as DNEDH, uma preponderância das orientações legais de EDH, no sentido de se elegerem metodologias de caráter transdisciplinar e interdisciplinar, o que nos leva a entender a característica de transversalidade da política pública educacional em EDH. (BENEVIDES; AMORIM; REGO, 2018)

Por sua vez, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância (2017), que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica das IES, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância (2017) que avaliam os cursos de graduação nos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento, contam com indicadores de qualidade específicos que são utilizados como critério de análise pelo avaliador, quando de avaliação *in loco*, se a IES ou o curso, contemplam e de que forma contemplam a abordagem dos conteúdos pertinentes às legislações específicas tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana³¹, as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental³², Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto n. 5.626³³, que regulamenta o ensino de Libras. Estas legislações cuidam da obrigatoriedade da introdução da temática dos direitos humanos no âmbito das políticas educacionais brasileiras. (INEP, 2019)

Para que a legislação seja efetiva, o Instrumento de Avaliação Institucional Externa de IES, não somente avalia em seu indicador de qualidade de n. 2.4, se estão implantadas, como também orienta para a obtenção do conceito máximo, que estejam inseridas de modo transversal. Os conceitos são aferidos em uma escala que varia do conceito 1, no mínimo, ao conceito 5, no máximo. A aferição da nota obtida pela IES, leva em consideração a forma e o modo como estão inseridas na política educacional da IES. Desta maneira, tem-se que os conceitos estão assim determinados:

³¹Resolução CNE/CP n.º1, de 17 de junho de 2004.

³² Resolução CNE/CP nº2, de 15 de junho de 2012.

Tabela 5.1 – A avaliação in loco dos SINAES utiliza o Indicador 2.4 “PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial”.

Conceito	Critério de Análise
1	O PDI não possui políticas institucionais e não aborda problemática relacionada a ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, ou a ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.
2	O PDI não possui políticas institucionais, mas aborda problemática relacionada a ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e a ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.
3	O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.
4	O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, ampliando as competências dos egressos.
5	O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, ampliando as competências dos egressos e ofertando mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade.

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa. (INEP, 2017, p. 15)

Feitas estas considerações preliminares, passa-se à análise das formas de inserção da EDH, conforme determinado nas DNEDH. A primeira forma de inserção apontada é por meio da transversalidade, por meio de temas relacionados aos direitos humanos e tratados interdisciplinarmente, esta forma de inserção permite abordar as temáticas afetas aos direitos humanos em todas as disciplinas da matriz curricular e sua constatação é possível em uma análise dos PDI das IES, bem como dos PPP dos cursos.

A segunda maneira de inserção prevista é como um conteúdo específico de disciplina, juntamente às demais já existentes, na matriz do curso, o que permite somente sua constatação por meio da análise dos conteúdos curriculares expressos nos PPP dos cursos.

A terceira maneira de inserção é de forma mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade, que também pode ser constatada através das análises dos PDI das IES, PPP dos cursos. Há ainda a previsão de que a inserção poderá ocorrer de outras formas não expressas, porém que atinjam os propósitos das DNEDH, desta maneira podendo ser igualmente constatada através das análises dos PDI, PPP, assim como pelo questionário semiestruturado aplicado junto aos coordenadores dos cursos pesquisados.

O objetivo principal desta pesquisa foi o de identificar de que modo as IES atenderam aquilo que foi preconizado nas DNEDH e, contudo, observando como foram implantadas. Já como objetivos específicos foi o analisar que tipo de metodologia de ensino se propôs na transmissão desses conteúdos todos, levando-se em consideração que uma preocupação dos documentos em EDH é que se utilize de maneiras ativas e diversificadas no trato dos conteúdos, e para tanto também analisar se nos PPP constam informações sobre a esta formação, visto que quando não há uma preocupação com a forma e a práxis de ensino.

Tendo em vista a consecução dos objetivos propostos neste trabalho, foi necessária sua divisão em duas partes, tais como: uma parte que classifica o trabalho segundo os autores conceituados da área e a outra que detalha o método utilizado.

Quanto à natureza do presente estudo, em termos de classificação, trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja finalidade metodológica era a de assegurar o acesso a dados históricos em EDH, tendo como propósito alcançar informações históricas, legais, políticas e educacionais acerca do assunto pesquisado, e os métodos empregados foram os da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa de campo.

Dando início ao levantamento bibliográfico, foi realizada uma busca em acervos indexados, nas páginas da *Web*, através do *Google*(www.google.com), *Yahoo* (www.yahoo.com), *Bing* (www.bing.com). Foram palavras-chave como educação, educação em direitos humanos e direitos humanos, através do qual foi possível o acesso a teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e outros materiais especializados e afetos ao tema. A pesquisa se serviu também de diretórios mais estruturados e mais refinados, como o realizado pelo Google (<http://directory.google.com>) e o Yahoo (<http://dir.yahoo.com>).

Foi realizada consulta em bases de dados, tais como os Periódicos CAPES, assim como a biblioteca eletrônica *Scielo*, que permitiram o acesso a periódicos específicos, artigos com textos completos, assim como também teses e dissertações, obtidos através da internet e relacionados ao tema, objeto do presente trabalho, tais como: revistas eletrônicas, publicações eletrônicas de sites do Ministério da Educação, da Secretaria dos Direitos Humanos, ONU, UNESCO, STF e outros.

A análise teórica se deu através da revisão de literatura pertinente aos direitos humanos e aos direitos fundamentais, assim como a legislação da educação, notadamente, da educação superior. De acordo com Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica é aquela que se utiliza de fontes constituídas por material já elaborado.

A pesquisa bibliográfica fundamentou aspectos históricos do estudo sobre os direitos humanos, estabelecendo interlocução com autores como Almeida (2011), Apple (2006), Arendt (1974), Barroso (2009), Bobbio (2004), Bulos (2012), Correias (2011), Covre (1995), Dallari (2009), Dahrendorf (1974), Flores (2009), Filomeno (2001), Garcia (2009), Heste (2009), Lafer (2001), Martins (2017), Mazzuoli (2019), Piovesan (2004), Proner (2011), Sarlet (2012) e Streck (2012), cujos estudos tratam do fenômeno da constitucionalização do direito e sua consequente positivação dos direitos humanos, no âmbito das constituições dos países, assim como na Constituição Federal de 1988.

Estes autores forneceram as bases históricas dos direitos humanos, que culminaram com sua consagração no âmbito constitucional brasileiro e as implicações da positivação destes direitos, em especial o direito à educação. A escolha por estes autores se deu em razão de que apresentam nos seus estudos sobre as concepções históricas dos direitos humanos, uma visão crítica e que em muito contribuiu para a compreensão sobre a efetividade destes direitos.

Num segundo momento, quando da compreensão do processo da constituição das DNEDH, partindo da orientação das Nações Unidas, por meio do PMEDH, até sua consolidação enquanto política pública educacional, exposta na Resolução MEC/CNE/CP n.º1, de 30 de maio de 2012, autores outros foram utilizados e cujos estudos contribuíram para a identificação da complexidade da EDH preconizada nos documentos oficiais internacionais e nacionais, tais como:

Almeida (2011), Benevides (1996), Candau (2013), Carbonari (2016), Dornelles (2009), Sacavino (2013), Silva (2010) e Tavares (2013).

Como resultado, tem-se que foi possível o acesso às obras de referências e específicas sobre o tema objeto da pesquisa, assim como também a artigos publicados em periódicos especializados. Nesta investigação foi apresentada a concepção de direitos humanos, que subsidiou a análise da legislação, que imputa às instituições superiores a obrigação da EDH.

Na pesquisa bibliográfica, inicialmente, optou-se pela busca de estudos em EDH (livros, artigos científicos, dissertações e teses acadêmicas) para investigar a experiência e a implantação das condições dos direitos na sociedade brasileira. Esta pesquisa inicial tornou possível compreender algumas interfaces desta prática com outras áreas do conhecimento, como educação, o próprio direito, a sociologia, a filosofia e as políticas públicas.

Ao aprofundar a abrangência desta temática mostrou-se a fragilidade e ao mesmo tempo a incipiente condição dos direitos humanos nos países em desenvolvimento. Reconhece-se daí a necessidade de buscar o aporte de autores que abordam as questões correlatas, porém imprescindíveis, na compreensão da EDH, como o currículo, seu uso metodológico na transversalidade, as políticas educacionais, que sustentariam as condições necessárias para que se garantisse a base do núcleo duro que poderia garantir a EDH, como a formação continuada dos docentes como: Apple (1999), Catani (1986), Fischmann (1986), Miranda (1986), Menezes (1986), Pacheco (2000), Saviani (1998).

Gil (2018, p. 28) aponta como exemplos característicos deste tipo de pesquisa, as investigações sobre ideologias de determinado autor ou que se propõem à análise das diversas proposições acerca de um problema.

A pesquisa documental recorreu a outras fontes, aos documentos de segunda mão e para tanto, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, utilizando-se do estudo descritivo, bem como de análises normativas e transversais, que a princípio contou com uma seleção dos documentos a serem analisados, assim como também foi construído, para uma melhor compreensão dos dados analisados, um sistema de categorias e de indicadores, que possibilitaram a análise das matrizes dos cursos, dos PDIs de cursos e PPPs das Universidades pesquisadas.

Foi fundamental à contextualização da temática da EDH, objeto do presente estudo, a análise de documentos oficiais internacionais e nacionais de referência em

EDH. Foram analisados os documentos oficiais disponibilizados em mídias públicas (sites do Governo Federal, do MEC, ONU, UNESCO, entre outros).

O objetivo da pesquisa em documentos oficiais internacionais consistiu em apresentar algumas das principais proposições de políticas e de direitos mencionados, que as Declarações mundiais contribuíram para as sociedades signatárias, percebendo o avanço em favor de uma cultura mais solidária, igualitária, pacífica e humana, por isso foram mencionadas as seguintes: DUDH (1948) e o PMEDH (2006).

Como documentos oficiais nacionais analisados, foram os PNDH I, II e III (1996, 2002 e 2009, respectivamente), os PNEDH (2003 e 2006, respectivamente), as DNEDH (2012), as matrizes curriculares dos cursos de Direito e de Pedagogia de Universidades do Estado de São Paulo, com conceito igual ou maior que três, no CPC, os respectivos PPP, que se encontravam com acesso livre, disponibilizados ao público, nos sites oficiais das IES pesquisadas, assim como os PDI institucionais.

A análise nas matrizes curriculares dos referidos cursos, objetivou identificar se houve a inclusão dos conteúdos do ensino de direitos humanos nos cursos pesquisados e a forma como os mesmos são ensinados, como disciplina mais especificamente, como conteúdo transversal ou ainda de maneira mista.

A opção por análise dos PDIs, bem como dos PPPs, possibilitou identificar os cursos que não tinham inserido disciplina nas matrizes curriculares dos cursos, identificando o ensino de “direitos humanos”. Buscou-se identificar no ementário, se havia ou não outra disciplina que contemplasse a EDH. Foi pelo PDI das IES que se procurou certificar também o indício de qualquer outra maneira de incluir os conteúdos em EDH sendo disseminados a nível institucional e nos PPPs dos cursos.

A análise dos dados obtidos pelos questionários on-line, respondidos pelos coordenadores dos cursos de Direito e de Pedagogia, tinham que cumprir também com a finalidade de certificação ou de ausência do impacto acerca do ensino em EDH nas IES.

O questionário oferecido aos coordenadores do curso era do tipo semiestruturado, porque não oferecia questões abertas, mas sempre voltadas especificamente para definir o procedimento adotado em relação à inserção da EDH no curso. Algumas questões objetivas visavam especificamente delimitar tempo de experiência do coordenador na IES e o tempo de implantação da EDH. Outras questões objetivas visavam identificar o curso em que coordenador atuava, se de

Direito ou de Pedagogia, se era mestre ou doutor e outras questões de perfilhamento, conforme se analisou neste capítulo.

Adotou-se, no presente estudo, a pesquisa qualitativa, nos termos Minayo (2002, p. 7), porque o objetivo do estudo era o de consolidar um contexto da IES, portanto, precisa-se de uma análise das respostas a fim de configurar a realidade por meio dos relatos.

O ponto de vista metodológico para este procedimento, segundo Minayo (2002, p. 68), é o de que alguns autores tomam a análise qualitativa como se fosse a descrição dos dados e sua respectiva "interpretação" como articulação desta descrição, a partir de conhecimentos mais amplos que o pesquisador possui. Este extrapolaria os dados específicos da pesquisa nesta composição.

Há autores que compreendem a "análise" em um sentido mais amplo, podendo abranger a "interpretação". Este posicionamento parece proporcionar maior liberdade ao pesquisador, que poderá proceder à análise e à interpretação ao mesmo tempo em que compreende o fenômeno sob o aspecto científico, oferecendo aos dados coletados sua compreensão, representando uma realidade atentamente observada, para validar uma questão social pesquisada. (MINAYO, 2002)

A coleta de informações por meio de questionário on-line, semiestruturado, aplicado aos coordenadores de curso, foi pensada para suprimir eventuais limitações das análises documentais, tais como ocorreu em relação a uma instituição não ter contemplado nas matrizes pesquisadas, uma disciplina específica em direitos humanos, o que nesta hipótese, o questionário não somente suprimiu a ausência da informação, como ainda pode apontar a existência ou não de outras disciplinas, que embora não fosse específica de direitos humanos, mas compreendia um conteúdo temático relativo. Ainda, nesta hipótese, restou demonstrado nas análises das matrizes e/ou dos PDIs e PPPs se houve uma real implementação da EDH, pelo questionário on-line, tal dúvida foi dirimida.

A pretensão de investigar os documentos (PDI e PPP) atuais, das 1Universidades, quer mais especificamente dizer que se buscou obter aqueles que foram produzidos contemplando a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1/2012, e que vigia no período da última nota do CPC de curso.

Controlando estas variáveis, poder-se-ia obter o documento capaz de revelar o cumprimento das determinações legais sobre EDH, no curso de Direito e de

Pedagogia. Os anos que delimitariam tal possibilidade é o compreendido entre 2013 e 2017.

Outra condição para coleta de dados era o de obter dados que compreendessem se os requisitos formais das DNEDH estão contemplados nas práticas educacionais da IES. Neste sentido buscou-se assegurar dados que fossem indicadores de garantias da formação do cidadão, preconizados pela EDH, na educação superior.

Para percorrer este caminho, configurando o que ocorreu nos cursos de Direito e de Pedagogia das Universidades Públicas e Privadas do Estado de São Paulo, delimitou-se aquelas Universidades que obtiveram conceito mínimo três no CPC. Este levantamento se deu com base nos Relatórios Sínteses de Áreas (BRASIL, 2018) dos cursos de Direito (2015) e de Pedagogia (2017) divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Em um primeiro momento, foram levantados todos os cursos avaliados e, posteriormente, utilizando os critérios de delimitação da pesquisa, chegou-se ao universo de 68 cursos de Direito e 88 cursos de Pedagogia.

A análise documental evidenciaria a contribuição, que de fato cada instituição reconheceria na legislação da EDH e, desta maneira, nesta pesquisa foi-se traçando a prática política de EDH assumida pelas IES, a partir de suas práticas efetivas nos cursos de graduação em Direito e Pedagogia, sendo elas Universidades públicas e/ou privadas do Estado de São Paulo.

Pesquisar o curso de Direito se justifica por motivos de ordem pessoal e objetiva, ambas tomadas pelo exercício da profissão. Motivada pelo ponto de vista pessoal, porque a pesquisadora é graduada em Direito e a experiência profissional já foi do exercício da advocacia e atualmente, enquanto professora e coordenadora do curso de direito, há 22 anos. Objetivamente, reconhece nestas experiências profissionais, que atuar enquanto coordenadora do curso de Direito há 13 anos e, entende-se que o perfil do profissional deveria ser acrescido em seu papel social, após as medidas previstas com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1 de 2012.

É possível reconhecer a existência de uma mobilização mundial, compreendendo um amplo cenário de ações e que justificam a necessidade da Resolução. Enfim se percebe uma sensibilização, traduzida por meios legais, voltadas a assegurar questões extremamente importantes da vida em sociedade, contempladas em forma de intenções, orientações, recomendações, planos, metas

etc., assim como no PNDH III, cujo eixo orientador IV incluiu a Segurança Pública, o Acesso à Justiça e o Combate à Violência, que contemplam a prevenção da violência e da criminalidade.

Nesta perspectiva, o curso de direito e de pedagogia poderiam assumir um papel de formar sujeitos capazes de atuarem em defesa dos direitos humanos e, por conseguinte, na vida prática, tais profissionais estariam habilitados para resolver conflitos da e na própria sociedade.

Estima-se que a EDH no contexto da Educação Superior possibilitaria aos sujeitos enxergarem os Direitos Humanos não apenas como norma e a ela reduzidos. Surge uma expectativa de que a sociedade tenha profissionais ávidos principalmente da defesa e da promoção dos Direitos Humanos, enquanto condição precípua da vida digna. Formar profissionais de senso crítico, éticos e comprometidos com os Direitos Humanos, implica em valorizar o processo civilizatório da sociedade, como espaço de pessoas capazes de empreenderem, valendo-se da legislação como um instrumento de pacificação social e equidade. Seriam estes os profissionais atuantes em diversos setores sociais.

Neste aspecto, o curso de Direito teria por excelência grande número de profissionais ligados inclusive à justiça, tais como advogados, promotores, juízes, procuradores ou outras profissões, mas empenhados na garantia do direito universal de acesso à justiça.

O curso de Pedagogia pode ser visto em razão de sua função social porque ao formar educadores, tem a missão de promover sujeitos ativos no processo de formação em e para os direitos humanos.

A análise documental das IES disponibilizou informações que possibilitaram perceber quais habilidades são formadas nos cursos, a partir da análise dos conteúdos e currículos propostos nos PPP.

Se definiu que a pesquisa restringiria à graduação oferecida em Universidades, foi devido ao fato de que tais instituições são *locus* do saber, ao concentrarem em suas funções fundamentais os três eixos de atividades acadêmicas: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

Entendendo que a educação se efetiva de maneira mais profícua, quando sua realização decorre segundo uma dinâmica capaz de proporcionar aos alunos a vivência de maneira consolidada, as Universidades teriam ampla possibilidade de realizarem tal experiência, não só por sua autonomia legal, mas, sobretudo, pela

natureza da EDH, visto que tais instituições poderiam diversificar suas práticas de maneira bastante rica e diversificada. Nos termos dos documentos governamentais estão expressas as expectativas do Ministério da Educação, que em relação às IES não esperavam menos que o zelo e a garantindo de processo sistemático e multidimensional, capazes de orientar a formação do sujeito de direitos, articulando-a nas seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com o contexto internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã, capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) 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 violações. (MEC, 2008, p. 25).

Pode ser percebido que as finalidades da Educação Superior, estabelecidas no Art. 43 da LDB (BRASIL, 1996), somente se cumprem de maneira satisfatória nas Universidades, pois estas constituem-se em um espaço privilegiado para o ensino em EDH. Uma das justificativas para que a universidade seja o local ideal para se implementar a EDH, está no fato de que elas contam com a chamada autonomia universitária. Ao considerar a autonomia como fator positivo, presume-se que as chances de encontrar experiências mais diversificadas seriam maiores, visto que a inserção da EDH pode se dar por meio de diferentes modalidades, tais como: disciplinas obrigatórias e facultativas; linhas de pesquisa e áreas de concentração; grupos de estudos; projetos de extensão.

Nas Universidades, estas atividades existem por exigência formal, mas adequá-las a um determinado tema é escolha, afinidade, tendência ou mesmo uma tentativa de potencializar aspectos fragilizados da sociedade.

Em relação aos demais tipos de organização acadêmica, tais como centros universitários ou faculdades, não há esta autonomia, embora cumpram com uma função social, que não pode estar divorciada da demanda regional ou mesmo nacional.

Outro fator que merece ser citado é que, as Universidades detêm maior exigência em relação à titulação docente e à jornada de contratação docente, além da obrigatoriedade de possuírem programas de extensão, de iniciação científica, de pós-graduação *stricto sensu* com programas de mestrado e de doutorado, isso possibilitaria a articulação e o surgimento de diversas experiências exitosas em EDH.

Conhecer os cursos de graduação tanto de Universidades públicas, quanto de privadas, localizadas no Estado de São Paulo, implicou ao mesmo tempo na delimitação da abrangência territorial da pesquisa, como em garantir uma amostragem suficiente de informações o tamanho da coleta de dados, possibilitando minimamente a coerência da análise para compor uma amostragem segura, e neste caso, com 90% de segurança da informação, variando em 10% para mais ou para menos. (TRIVINOS, 1995)

Pode-se ainda citar como outra hipótese positiva quanto à aplicação do questionário, nos casos em que a opção da inclusão da temática EDH tenha ocorrido pela transversalidade ou extensão, o que poderia limitar a pesquisa, a maneira como a mesma foi articulada pode ser esclarecida pela resposta do coordenador.

A coleta de dados, por meio de questionário on-line, proporcionou informações específicas acerca da política de implantação da EDH nas IES (nos cursos de Direito e de Pedagogia) oferecendo possibilidade de se detectar as ações que consolidam uma política assumida dentro do curso.

A escolha por cursos de Direito e Pedagogia com conceito mínimo três, deve-se ao fato de que este é o conceito considerado pelo MEC, como o mínimo para aferir um padrão de qualidade da educação superior.

5.2 COMPREENDENDO O PAPEL DO COORDENADOR DO CURSO FRENTE AO PROCESSO DE INSERÇÃO DA EDH NO CURSO DE DIREITO E PEDAGOGIA

O papel do coordenador no processo de inserção da EDH poderia estar vinculado à promoção da estrutura e do desenvolvimento do conhecimento em EDH, com a qualidade assegurada. Isso implicaria em levar em conta que o mesmo reconheceu, para além do aspecto legal, a necessidade de viabilizar o desenvolvimento do currículo pertinente, para que as habilidades em EDH sejam consolidadas.

Para que haja o ensino de fato e pragmático, pode-se esperar que o acompanhamento do projeto de inserção seja realizado, com o mínimo de indicadores viáveis para se vislumbrar o efetivo aprendizado. Caberia, então, como função do coordenador este indispensável controle. Por isso se vê explicitada na função do coordenador que o mesmo assuma um papel de agente de cooperação no processo executivo da prática da EDH. Se a EDH for assumida como um processo sistemático e multidimensional, no qual o coordenador do curso detenha funções e competências participativas e compartilhadas em relação à operacionalização educacional, é bem possível que este profissional tenha uma função determinante para consolidar a investigação proposta nesta pesquisa.

Mas conhecendo as atribuições que as IES entendem como pertinentes aos coordenadores, fica em suspenso se os mesmos tenham o tempo necessário para isto que se entende necessário. Os coordenadores exercem funções políticas, acadêmicas, gerenciais e institucionais, como se lê no Lyceum (2019).

Somando-se a este aspecto, vê-se que suas atribuições acadêmicas só aumentam, pois além daquilo que parece evidente, o texto narra que é seu papel: articular o processo educativo, acompanhando o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, assim como quem atende às determinações legais, como as diretrizes curriculares específicas dos cursos, acompanhando ativamente o processo ensino-aprendizagem. É o coordenador que atento à realidade social e regional, na IES em que está trabalhando, delineia o perfil dos egressos do curso e que deve estar atento à sua formação e sua inserção no mercado de trabalho. (ALEVA, 2018)

Dentre todos os envolvidos no processo educativo, o coordenador é a pessoa que reúne as condições para a implementação das políticas externas e internas da IES, e, desta maneira, a EDH. No que se refere às funções acadêmico-pedagógicas

em si, tais como o acompanhamento do projeto pedagógico, a elaboração dos eventos, a coordenação das atividades complementares, dos projetos de extensões desenvolvidos, as atividades de pesquisa e de iniciação científica no âmbito do curso, uma vez predispostos, garantiriam a efetivação da EDH. Desta maneira, justifica-se a sua imprescindível opinião na presente pesquisa.

Ao olhar mais específico da própria IES, consta como papel do coordenador que o mesmo seja capaz de “(...) enxergar a gestão da IES de maneira ampla: saber um pouco de marketing, entender o mercado de trabalho, participar da construção do orçamento”. (SANT’ANNA, 2018, p. 3)

Em manual consultado de uma IES, lê-se que a mesma entende que é importante o coordenador do curso assumir “funções, responsabilidades e encargos, (...) distinguindo-as em quatro áreas distintas, nomeadas de: funções políticas; funções gerenciais; funções acadêmicas; funções institucionais. (SANT’ANNA, 2018, p. 8)

Pode ser observado, por meio das atribuições adstritas aos coordenadores, que dentre suas funções acadêmicas, aquela que se refere ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, não demonstra, desta maneira, que havia tempo suficiente para privilegiar a implementação da EDH, correndo o risco de ficar relegada a um segundo plano.

5.3 EIXOS NORTEADORES DA COLETA DE DADOS

O propósito de analisar a inserção da EDH nos cursos de graduação, encontra nos documentos institucionais o lugar privilegiado para consultar e obtê-los. A matriz curricular do curso, o PPP e o PDI precisam registrar o cumprimento daquilo que consta nas DNEDH. A consulta on-line destes documentos seria suficiente para verificar se a IES cumpriu a formalidade da lei, quando isso ocorreu e como isso foi projetado. No entanto, ao obter acesso on-line aos documentos do PDI, do PPP e das matrizes curriculares de algumas Universidades, não se consumou a inserção da EDH, nem se identificou quem seria o coordenador do curso.

A Portaria de n. 40, de 21 de dezembro de 2007, republicada pela Portaria de n. 23, de 01 de dezembro de 2010, que tratava dos processos de regulação,

avaliação e supervisão da educação superior, determinava às IES a obrigatoriedade de manutenção atualizada de suas páginas eletrônicas, com os dados do PPP, das matrizes dos cursos, do acervo bibliográfico, dos regulamentos e outras informações. Entretanto, esta Portaria foi revogada pela Portaria n. 315, de 04 de abril de 2018. Desta feita, algumas informações deixaram de ser atualizadas, outras não estão sendo publicadas mais, e há aquelas que deixaram de constar, porque não é obrigatória a publicidade destas informações legais, nas páginas eletrônicas das IES. Muitas IES não disponibilizam mais documentos em seus sites, o que consistiu em uma variável limitadora para obtenção de informações legal nesta pesquisa.

A inserção da EDH é uma ação que demanda registro formal, inclusive esta é uma das informações que se faz no sistema e-MEC. Os instrumentos de avaliações institucional e de curso externos, promovidos pelo MEC/INEP, verificam formalmente a inserção da EDH. Na avaliação de curso, este é um item dentre os indicadores formal e de qualidade. Quando há o descumprimento formal, isso pode acarretar uma diligência para o curso, e até mesmo para a IES.

Desta maneira, para verificar esta inserção de forma a cumprir a determinação legal e a atender aos propósitos das DNEDH, há que se constatar qual foi a forma de implantação adotada pelos cursos e pelas IES, de forma a garantir a formação em e para a educação em direitos humanos.

Na medida em que as DNEDH constam dos documentos de avaliação, como indicador de qualidade, fica evidente o compromisso formal cabível aos gestores no sentido de assegurar os objetivos da EDH.

5.4 COMPREENDENDO A COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada observando duas maneiras distintas de se perceber a fonte de dados: uma, dos documentos, tais como as matrizes dos cursos e dos PPP, PDI e outra, por questionário on-line, dirigidos aos coordenadores dos cursos de Direito e Pedagogia e, por eles respondidos. Desta maneira os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores dos cursos de Direito e de Pedagogia dos cursos selecionados para a pesquisa.

Foram consultados e analisados os dados de 68 cursos de Direito e 88 cursos de Pedagogia. O estudo envolveu os dados de 156 unidades distintas de educação

superior, embora muitos destes campi sejam da mesma instituição. Houve casos em que as unidades estavam na mesma cidade.

O critério utilizado para a seleção das Instituições foi o de cursos de Direito que participaram do ENADE, no ano de 2015 e que obtiveram o conceito mínimo três no Conceito Preliminar de Curso (CPC). O mesmo se deu em relação aos cursos de Pedagogia, ou seja, cursos de Pedagogia que participaram do último ENADE, no ano de 2017 e que obtiveram o conceito mínimo três no Conceito Preliminar de Curso (CPC).

A pesquisa ocorreu em portais com informações primárias, junto ao site do INEP, nos Indicadores de Qualidade, no qual é possível identificar o Índice Geral de Cursos (IGC), que é o indicador que avalia a qualidade das instituições de educação superior, como também o CPC (Conceito Preliminar de Curso), que é um indicador que avalia a qualidade do curso, assim como o IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado), que é um indicador que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no ENEM como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado e o conceito ENADE, que é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame. (INEP. 2019)

De acordo com o INEP, os indicadores de qualidade são expressos em uma escala contínua e em cinco níveis, nos quais os níveis iguais ou superiores a 3 (três), indicam qualidade satisfatória. A opção pela utilização do CPC se deu em razão de que este indicador considera para o seu cálculo, a avaliação do desempenho dos estudantes mais o valor agregado ao curso, decorrente das condições de oferta do ensino, tais como o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos.

Em um primeiro momento foram apurados os cursos avaliados no país, nos respectivos anos em que foram realizados os exames. Neste primeiro levantamento foram identificados mil e sessenta e sete cursos de Direito avaliados no país e mil duzentos e doze cursos de Pedagogia avaliados no país.

Utilizando os critérios de delimitação da pesquisa, passou-se a observar, dentro do território do Estado de São Paulo, quais instituições tiveram seus cursos avaliados. Ao final desta investigação, obteve-se como resultado o universo de cento

e quarenta e cinco cursos de Direito e trezentos e vinte e oito cursos de Pedagogia, atendendo aos critérios formais do INEP, cujas notas foram emitidas com a participação efetiva de seus alunos.

Do total de cursos de Direito avaliados no Estado de São Paulo, foram excluídos os cursos cujos conceitos foram insuficientes, porque obtiveram conceitos igual ou inferior a dois, excluídos também aquelas instituições que não obtiveram conceito por não ter concluintes, bem como os cursos cuja organização acadêmica se classifica como faculdade ou centro universitário. Como resultado, após verificação criteriosas, chegou-se ao universo de sessenta e seis cursos de Direito – em Universidades Privadas - e dois cursos de Direito - Universidades Públicas - totalizando 68 cursos de Direito. Estes cursos tornaram-se objeto de pesquisa, tendo, a partir de então, a busca das informações dos documentos PDI, PPP e matriz de curso, bem como a identificação do coordenador, para participar de um questionário disponível em eletrônico.

No que se refere ao curso de Pedagogia, do total de cursos avaliados no Estado de São Paulo, foram excluídos os cursos cujos conceitos foram insuficientes, ou seja, conceito mínimo dois ou sem conceito mínimo pretendido pela presente pesquisa, assim como os cursos cuja organização acadêmica é de faculdade e centro universitário. Como resultado, chegou-se ao universo pretendido pela presente pesquisa de 70 cursos de Pedagogia, em Universidades Privadas, e 18 cursos de Pedagogia de Universidades Públicas, totalizando 88 cursos de Pedagogia possíveis de participarem da pesquisa no Estado de São Paulo. Há que se registrar que, em relação aos cursos de Pedagogia, 17 dos cursos pesquisados são na modalidade à distância.

Como pode ser observado no gráfico a seguir, a pesquisa se deu por meio de levantamento dos cursos de graduação avaliados e a pesquisa se restringiu àqueles pertencentes às Universidades públicas e privadas. Não se considerou para este estudo os cursos de organizações acadêmicas como faculdades e centros universitários, pois não estão obrigados à pesquisa e extensão. Também ficaram fora da pesquisa os cursos que obtiveram conceitos inferiores aos estabelecidos na presente pesquisa – CPC menor que 3. Tomou-se, deste modo, os cursos com qualidade, segundo os indicadores estabelecidos pelo INEP.

Tabela 5.2 – Total de Curso Avaliados

Cursos Avaliados no Estado de São Paulo - CPC	Direito 2015	Pedagogia 2017
Universidades Privadas	66	70
Universidades Públicas	02	18
Total	68	88

Fonte: INEP

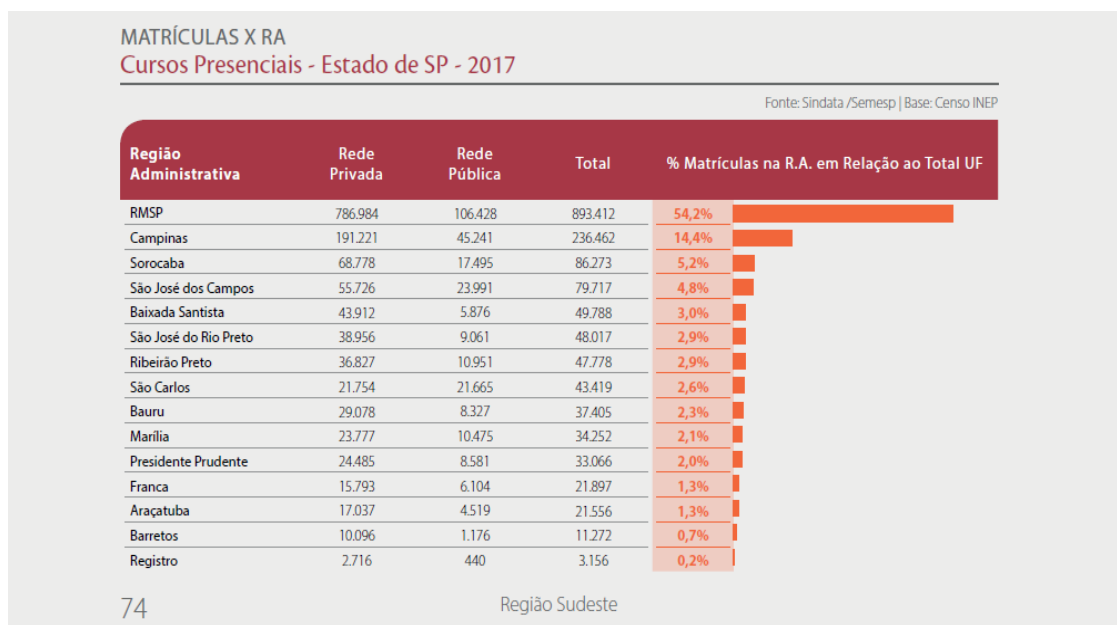
A opção por pesquisar cursos de Direito e de Pedagogia do Estado de São Paulo se deu em razão de que este Estado, segundo levantamento apresentado e referente ao ano de 2017, obtidos junto ao Mapa da Educação Superior (SEMESP, 2019), conta com uma população de 46 milhões de habitantes divididos em 645 Municípios, cuja taxa de escolarização líquida é de 22,1%. Por escolarização líquida aqui se compreende o total de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população da mesma faixa etária.

O Estado, segundo dados de 2017, obtidos no Mapa da Educação Superior no Brasil (SEMESP, 2019) detém um universo de 1,65 milhão de matrículas na modalidade de ensino presencial e 350 mil matrículas na modalidade de ensino EAD, o que corresponde a 25,2% das matrículas na modalidade presencial e 19,9% das matrículas na modalidade à distância, no país.

Trata-se, portanto de um número representativo e de repercussão na escolaridade brasileira, pois como se observa, os números de matrículas apresentados pelo Estado de São Paulo retratam e refletem o panorama da educação nacional, tendo impacto sobre os níveis de escolaridade do país.

Outros dados que se destacam estão relacionados aos números de matriculados nos cursos escolhidos no estudo da presente pesquisa, tais como Direito e Pedagogia, pois estes figuram no país e no Estado como os cursos mais procurados e os que detêm os maiores números de matrículas, conforme pode ser demonstrado nos quadros abaixo:

Figura 5.1 – Número de Matrículas no Estado de São Paulo (Presencial)



Fonte: Sindata/Semesp – Base: Censo INEP

Figura 5.2 – Número de Matrículas no Estado de São Paulo (EAD)



Fonte: Sindata/Semesp – Base: Censo INEP

Com relação aos números de matrículas em relação aos cursos pesquisados no presente estudo, no ano de 2017, são 168.165 matrículas no curso de Direito e 78.191 no curso de Pedagogia presencial e 101.438 no curso de Pedagogia à distância. (SEMESP, 2019).

Figura 5.3 -Total de matrículas nos Cursos de Direito e de Pedagogia no Estado de São Paulo (Presencial)

REDE PRIVADA
Cursos Presenciais - Estado de SP - 2017

Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Direito	168.165	60.200	20.767
Administração	131.790	46.943	25.571
Engenharia civil	82.067	21.919	11.819
Pedagogia	78.191	29.939	18.615
Psicologia	58.798	23.141	6.883
Enfermagem	55.341	26.454	7.340
Ciências contábeis	52.337	19.695	9.796
Arquitetura e urbanismo	44.124	13.864	5.194
Engenharia de produção	37.548	10.567	5.373
Fisioterapia	36.147	16.370	4.101



Fonte: Sindata/Semesp – Base: Censo INEP

Figura 5.4 - Total de matrículas no Estado de São Paulo na modalidade EAD

REDE PRIVADA
Cursos EAD - Estado de SP - 2017

Fonte: Sindata /Semesp | Base: Censo INEP

Curso	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Pedagogia	101.438	49.894	18.365
Administração	29.392	19.109	3.504
Gestão de pessoal / Recursos humanos	17.551	13.518	3.306
Empreendedorismo	17.451	15.415	2.426
Ciências contábeis	16.614	11.281	1.586



Cursos Mais Buscados na Internet

Fonte: Sindata /Semesp | Base: Google

Direito	Medicina Veterinária
Medicina	Fisioterapia
Psicologia	Educação Física
Enfermagem	Nutrição
Administração	Gestão de Pessoas / RH

Obs.: 2019 (Jan)

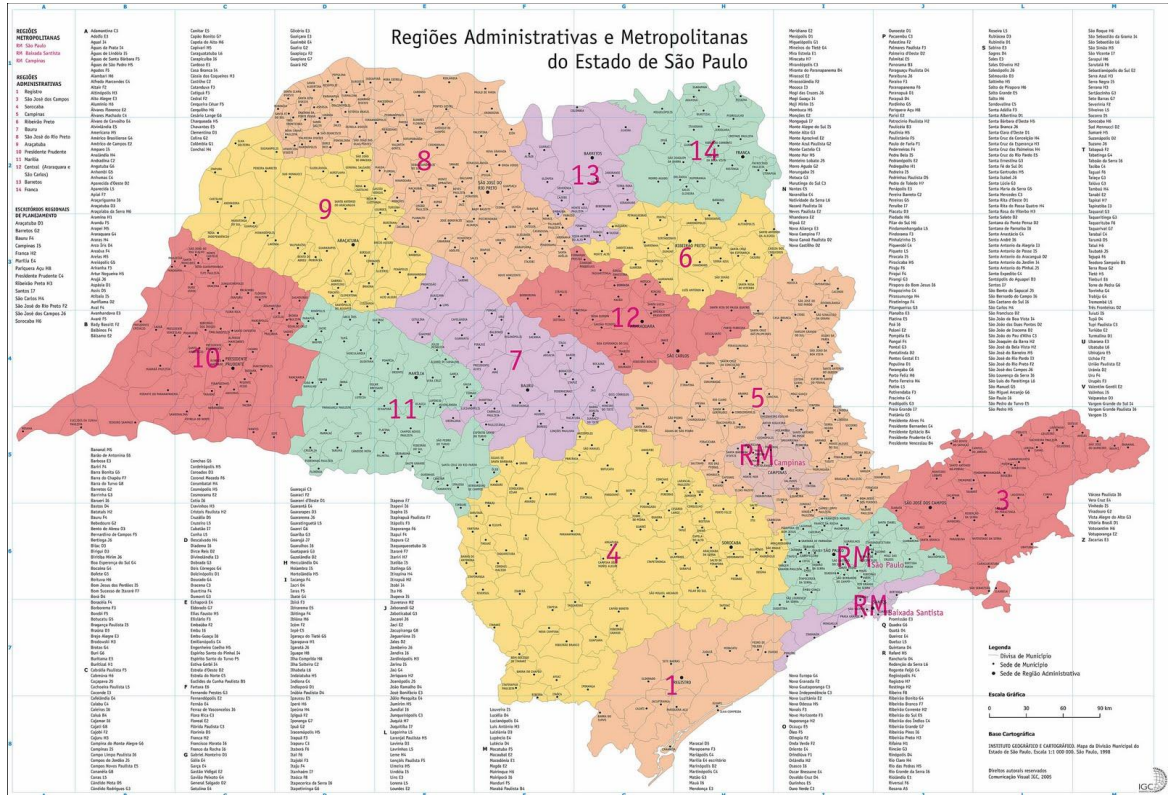
Mapa do Ensino Superior no Brasil - 2019

77

Fonte: Sindata/Semesp – Base: Censo INEP

Os cursos de Direito e de Pedagogia selecionados dentre os critérios de escolha apontados neste estudo, tais como conceito mínimo do CPC igual a 3, encontram-se divididos por Regiões Administrativas e Metropolitanas no Estado de São Paulo, conforme quadro das regiões abaixo:

Mapa 5.1 – Regiões Administrativas do Estado de São Paulo



Fonte: IGC

Desta maneira foi possível identificar o número de cursos de Direito e de Pedagogia no Estado de São Paulo a serem pesquisados dentro de cada região administrativa, conforme quadro abaixo:

Tabela 5.3 – Número de Cursos Avaliados por Região Administrativa

Regiões Administrativas	Direito	Pedagogia
Araçatuba	01	-
Baixada santista	04	06
Barretos	-	-
Bauru	02	04
Campinas	09	08
Franca	02	02
Marília	02	03
Presidente Prudente	01	02
Registro	-	-
Ribeirão Preto	02	02
Região Metropolitana de São Paulo	38	43
São Carlos	01	07
São José do Rio Preto	02	02
São José dos Campos	02	06
Sorocaba	02	03
Total de Cursos	68	88

Fonte: Dados da Pesquisadora

5.4.1 Pesquisa documental nos PDI

Principal busca foi a de assegurar as evidências de como se encontram determinadas no PDI institucional das IES, como estas estão programadas para desenvolverem uma política em favor dos Direitos Humanos e como esta política se encontra institucionalizada.

No Estado de São Paulo foram pesquisados 154 PDI, dos quais foram analisados 129 IES, que apresentaram pontos relacionados demonstrando objetivamente sua proposta de trabalho ou abordagem de formação relativa ao tema Direitos Humanos.

As ações que se destacaram em razão das temáticas, encontram-se demonstradas, conforme quadro abaixo:

Quadro 5.1 - Demonstrativo das temáticas constantes nos PDIs Institucionais

PDIs – CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA
Tema de extensão.
Programa de Direitos Humanos e Justiça Para Todos.
Educação em Direitos Humanos garantir-se a convivência com diferenças sociais, intelectuais e culturais, promovendo a Liberdade de pensamento e de expressão, além destes temas, a inclusão obrigatória de atividade pedagógica constitutiva no processo de formação do estudante.
Centro de Defesa dos Direitos Humanos.
Política de Educação Inclusiva.
Igualdade e diferença como valores indissociáveis para a Educação em Direitos Humanos.
Programa permanente para capacitação dos docentes em Educação para os Direitos Humanos para assistir e formar os alunos em sala de aula.
Encontros, simpósios e semanas acadêmicas com temáticas relacionadas aos direitos humanos, à pluralidade cultural, ao meio ambiente e à sustentabilidade.
Educação em Direitos Humanos diversificando e flexibilizando os espaços e os tempos educacionais para além das salas de aula.
Observatório da Cidadania.
NEDH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Dados da Pesquisadora

5.4.2 Pesquisa documental nos PPP

A opção de análise dos PPP se deu com o intuito de identificar as evidências de que a EDH se encontrou efetivada nas IES, atendendo a proposta das DNEDH, como política dos cursos, por meio de projetos, programas específicos, assim como a indicação de implementação transversal da EDH.

Foram pesquisados 154 PPP e analisados 13 PPP dos cursos, nos quais ficou demonstrada alguma ação ou projeto relativo à EDH.

As ações que se destacaram em razão das temáticas, encontram-se demonstradas, conforme quadro abaixo:

Quadro 5.2 - Demonstrativo das ações na temática de EDH constante dos PPPs

PPCs – CURSOS DE DIREITO E PEDAGOGIA
Centro de Direitos Humanos.
Contemplação dos conteúdos nos componentes curriculares.
Programas de Extensão.
Observatório de Direitos Humanos.
Assistência Jurídica à população carente.
Transversalidade das DNEDH.
Núcleos de Ensino de Direitos Humanos e Cidadania.

Fonte: Dados da Pesquisadora

5.5 COMO SE DEFINIU A COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu por duas vias metodológicas:

- primeira, por meio de análise de dados documentais, sendo aqueles documentos internacionais e nacionais sobre os Direitos Humanos, ainda, em relação à política educacional, as legislações que implementaram as EDH como currículo da educação superior.

- segunda, por meio de análise documental institucionais da Universidades situadas no Estado de São Paulo, cujos conceitos CPC foram igual ou superior a 3, e de dados coletados por meio de questionário eletrônico, contendo 20 questões,

que foi enviado aos coordenadores dos cursos, por meio de seu endereço eletrônico, disponível no site da instituição.

Os documentos analisados foram o PMEDH, o PNDH I, II e III, assim como o PNEDH em todas as suas versões e as DNCED. Como documentos dos cursos, foram analisadas os PDI, os PPP, e as matrizes curriculares dos cursos e os PPC dos 154 cursos, sendo 68 cursos de Direito e 88 cursos de Pedagogia. Em relação às informações obtidas sobre EDH nos documentos institucionais, produziu-se o APENDICE B, no qual constam registros transcritos dos cursos de Direito e Pedagogia. Não constam os nomes das instituições junto aos dados, que foram omitidos para preservar o anonimato, mas, a seguir, apresentam-se as referências dos documentos e sites, de onde obteve-se os dados.

O perfil de cada coordenador de curso não foi delimitado previamente, mas buscou-se conhecer os coordenadores que estavam a frente dos cursos de direito ou de pedagogia das Universidades, que deveriam ter características específicas, conforme as que se definem a seguir.

A avaliação externa de curso apresenta conceitos em uma escala que varia de 1 a 5, sendo que o menor conceito é 1 e o maior conceito é 5. O curso que obtiver conceito igual ou inferior a 2 fica prejudicado, e terá que reorganizar-se para superar sua defasagem. Por este critério, as IES que participaram desta pesquisa deveriam ter obtido conceitos iguais ou superiores a 3 no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Outro critério que se utilizou para determinar as IES foi que as mesmas fossem Universidades, pois assim, partindo do princípio que a mesma autonomia para se expressar no ensino, na pesquisa e na extensão, presumiu-se seriam maiores as possibilidades de encontrar diversificadas maneiras de inserir a EDH. Assim definido, passou-se a identificar onde estavam tais Universidades.

Foram identificados sessenta e oito cursos de Direito e oitenta e oito cursos de Pedagogia, que atendiam a estes critérios, no Estado de São Paulo. Após esta seleção, realizou-se uma primeira busca nos sites das IES, para verificar quais cursos mantinham disponíveis on-line, a matriz, o PDI e o PPP, informando se existia a disciplina de Educação em Direitos Humanos.

Em relação ao curso de Direito observou-se que dos 68 cursos que atendiam aos critérios desta pesquisa, em 36 deles estavam registradas nas matrizes curriculares, uma disciplina específica sobre Direitos Humanos, em 9 cursos constou como outra disciplina e em 23 cursos, não houve a sua contemplação. Foi registrado

que em nenhum dos cursos pesquisados houve a menção a existência de disciplina específica de Educação em Direitos Humanos. Com relação aos PDIs, foram analisados 60 cursos, sendo que 8 não foi possível analisar, seja porque não constavam menções à EDH ou porque não foram disponibilizados pelas IES. Com relação aos PPPs, 08 cursos os mantinham disponíveis em seu site, na internet, pelos quais se evidenciou a análise. Em se tratando dos questionários enviados aos coordenadores dos cursos, foram obtidas 7 respostas. Os dados gerais da análise do curso de Direito, pode ser demonstrado, conforme gráfico abaixo:

Tabela 5.4 - Análise Geral dos Cursos de Direito pesquisados

DIREITO	DOCUMENTOS ANALISADOS
PDI	60
PPP	08
MATRIZES	68
QUESTIONÁRIOS	07

Fonte: Dados da Pesquisadora

Em relação à coleta de dados, por meio do questionário eletrônico, foram enviados 70 e-mails aos coordenadores de curso, com o intuito de convidá-los para participarem da pesquisa, tendo em anexo ao e-mail o termo de consentimento. Destes e-mails enviados como convites, vinte deles retornaram como resposta eletrônica, com preenchimento on-line, no formulário Google.

Nos cursos de Pedagogia pode ser observado que, do total de cursos pesquisados, 21 contém nas matrizes a disciplina específica de direitos humanos, 08 contém uma disciplina específica denominada como EDH, em 24 cursos constam disciplinas não específicas de direitos humanos, mas que indicam que as temáticas de direitos humanos são abordadas, tais como “Educação e Sociedade”, “Cidadania”, “Ética e Cidadania”, “Ética, Cidadania e Direitos Humanos”, “Ética, Política e Cidadania” e outras, e, em 35 cursos não houve a sua contemplação. Com relação aos PPPs, 5 cursos os mantêm disponíveis no site, nas páginas da internet, pelos quais se evidenciou a análise. Em se tratando dos questionários enviados aos coordenadores dos cursos, foram obtidas 13 respostas.

Tabela 5.5 - Análise Geral dos Cursos de Pedagogia pesquisados

PEDAGOGIA	DOCUMENTOS ANALISADOS
PDI	69
PPP	05
MATRIZES	88
QUESTIONÁRIOS	13

Fonte: Dados da Pesquisadora

Com relação à inserção nas matrizes curriculares da EDH, nos cursos de Direito e de Pedagogia, seja através de disciplina específica, transversal e que denota a existência de outras disciplinas que contemplem o conteúdo, ou de maneira mista, pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 5.6 – Inserção da Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Direito e de Pedagogia

Cursos Avaliados no Estado de São Paulo - CPC	Direito 2015	Pedagogia 2017
Disciplina de Direitos Humanos	36	21
Disciplina Educação em Direitos Humanos	-	08
Disciplinas outras e afetas à temática da EDH	09	24
Matrizes sem inclusão da EDH ou outras afetas aos Direitos Humanos	23	35
Total de cursos objetos da pesquisa:	68	88

Fonte: Dados da Pesquisadora

5.6 ORGANIZANDO E ANALISANDO OS DADOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO ON-LINE

Para bem organizar e analisar os dados de coleta documental e de questionário, propõe-se os dados sigam critérios de destaque de informações, quando expostos por gráficos e tabelas, para que os mesmos sejam contextualizados segundo um fato mais, para se aplicar a metodologia da análise do discurso (composto pelo conjunto de respostas e de informações).

Buscando reconhecer em Foucault (1996) a metodologia de análise do discurso, pela qual o discurso revela o esforço de mudar o eixo da verdade para fora do seu centro, como uma estratégia que vem solapando inclusive a ciência. Assim, observa-se pelas quatro regras da análise do discurso, como isso ocorreria:

- o *princípio de inversão* remete ao julgamento de um possível reconhecimento que se faz sobre determinados fatos ou coisas. Este tipo de juízo se respalda na tradição. Este saber, diz Foucault, opera como a fonte dos discursos, porque apoiam o julgamento utilizado para se reconhecer o princípio da sua “fusão e da sua continuidade”. Quer dizer que podemos reconhecer fatos, eventos, descobertas que delimitariam uma nova etapa e possivelmente seus resultados parecem “desempenhar um papel positivo”;

- o *princípio de descontinuidade* revela ou traz à vista evidências de que o novo sistema apontaria uma redução daqueles aspectos a serem evitados. Isto ocorreria independentemente do fato de que aquele que propala tal discurso soubeste muito sobre acerca desta questão, ou mesmo, que ele saiba elucidar as possibilidades que decorrem a partir das condições atuais. Na verdade, o discurso não se sustenta na realidade do conhecimento total do fato, mas o discurso entrecruza outros discursos e outras percepções;

- o *princípio de especificidade* propõe que não se dissolva o discurso “num jogo de significações prévias”, quer dizer que não deveríamos tomar os acontecimentos ou toda nossa imaginação para dizer que o mundo é legível, tão simples como cada um o possa ver, acreditando que seja papel de cada um neste contexto decifrá-lo. Neste sentido tomaríamos o mundo como cúmplice do nosso conhecimento. Reduziríamos assim, as coisas ao limite daquilo que desejaríamos que pudessem ser. É neste sentido que Foucault (1996) afirma que o discurso funciona como uma violência do homem às coisas. Mas este é um uso que se faz do discurso: a partir dele impomos o que queremos que os outros percebam. Nisso o filósofo admite que há regularidade, que é no que se faz do discurso.

- o *princípio da exterioridade* revela a dinâmica da reflexão que perpassa o discurso, que não permite que se chegue ao seu “núcleo”, porque este permanece escondido. Porém, é aí que se instala o centro do pensamento ou da significação, que impulsionou que tal discurso surgisse. Que dizer que todo discurso surge por um fim, ou por um objetivo, mas nele, no discurso, isso não se faz evidente. Mas, a partir da busca pela origem do próprio discurso, do seu aparecimento e da sua regularidade, pode-se chegar às suas condições externas de possibilidade, descortinando eventos ou razões que dão lugar a tais práticas e costumes, circunscritos a um contexto revelador de seus limites.

Esta ponderação, sobre aquilo que pode revelar o discurso, toma-se os indicativos de sua fonte. Quem homologa a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1/2012 é poder executivo, cuja autoridade implementa uma prática, à qual as autoridades locais, presentes nas IES, não podem furtar-se ao cumprimento.

Compreendendo este contexto mais amplo, toma-se da metodologia do discurso, dos dados presentes nos PDIs, PPPs, Matrizes e formulário eletrônico, para comporem uma realidade que fornecerá elementos para compreender o processo de inserção do currículo presente na EDH.

Inferir a partir das respostas dissertativas presentes no questionário eletrônico, respondidos pelos coordenadores, implicará em tomar cada informação como fragmentos que compõem um discurso mais amplo. A fonte primária é institucional, compreendidas pelas IES. As respostas dos coordenadores são excertos, que no contexto composto pelas IES do Estado de São Paulo compreenderá um relato representativo de uma totalidade, significando de modo mais amplo, como foi possível realizar o processo de inserção de um currículo novo, que por força da lei cumpre-se necessariamente. Imagina-se pelo dispêndio de esforço, que se houvesse flexibilidade de aceitação de tal currículo, possivelmente a adesão seria restrita, e possivelmente nem todos os cursos de graduação de Direito e de Pedagogia fariam a inserção.

O discurso tem origem num contexto cultural. Quando o contexto externo, no caso a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1 de 30 de maio de 2012 surge, a prática da universidade é tomada pelo princípio da exterioridade, que impõe uma nova ordem.

O princípio da descontinuidade poderá ser evidenciado quando se reconhece que o currículo da EDH impõe aos costumes atuais desconfortos, novos limites, ou seja, passa a desautorizar comportamentos anteriores. Ao se reconhecer que novos juízos, sanções ou valores são cabíveis em detrimentos daqueles até então viáveis ou aceitos, limites novos surgem e passam a provocar o retraimento de condutas e práticas. A promoção da descontinuidade incide sobre a realidade, aos prazeres, por fim à cultura.

A natureza hierárquica com que surgem as leis, impõe sobre o comportamento ou a prática atual a necessidade de se assumir a nova ordem do discurso. O princípio da inversão se reconhece quando a EDH é um tema novo, que fazia parte da base curricular, mas que quando surge vai impactar aquela realidade com o efeito da rarefação das práticas divergentes.

Sobre o princípio da especificidade, observa-se que o currículo da EDH surge para compor um cenário distinto daquele atual, em que novos valores tomam a cena. Na verdade, não haverá possibilidades de unanimidade, pois à medida que se avança nas possibilidades de novas experiências, as anteriores que a compõem poderão constituir certame já testado e conhecido, porém deverá ser suprimido. Autoridades não de surgir, colocando-se à frente do novo, revelando possíveis fragilidades da novidade frente aquilo que já é conhecido.

Conclamando os valores da crença e da tradição, põem-se em questão a novidade, que deseja suprimir todos os saberes que levam às consequências inusitadas. Os grandes sábios são movidos de bons discursos, capazes de antever quaisquer outras experiências. Impõem controles e prevenções, sugerindo serem estes os melhores conselhos, porque suas origens decorrem da sabedoria. Nisso, revela-se um dossiê de repressões e de violências contra a liberdade e à própria possibilidade de uma mudança, de nova aprendizagem, escondendo que o núcleo do seu discurso, guarda seu segredo, que deseja restringir as possibilidades das mudanças, de manter o *status quo*, o controle.

Para compreender as respostas dos coordenadores dos cursos de Direito e de Pedagogia será preciso tomar referências culturais e práticas da educação brasileira.

Os questionários eletrônicos, de natureza semiestruturado foram enviados para o e-mail dos coordenadores no dia 21 de novembro de 2018 e ficaram aguardando a resposta até o dia 31 de julho de 2019.

Foram enviados no total setenta questionários, contendo vinte questões, algumas objetivas, outras dissertativas.

As questões dissertativas não eram abertas, porque restringiam as perguntas a respeito do tema, inserção da EDH, de maneira direta ou indireta. Todas as questões proporcionavam a produção de informações para elucidarem o objetivo geral e específicos da pesquisa por meio de dados quantitativos, ou de informações para viabilizarem a análise qualitativamente, conforme será observado a seguir. Este instrumento de pesquisa favoreceu o reconhecimento de aspectos específicos do contexto das Universidades, por meio da organização das respostas e da possibilidade de se criar inferências a partir da análise contextualizada das mesmas.

A seguir, apresentam-se gráficos, a partir da quantificação dos dados coletados, tabelas, daquelas informações que puderam ser enunciadas. Informa-se

também, que a transcrição de textos a seguir apresentada, respeitaram os registros literal e formal das respostas emitidas pelos coordenadores, nos questionários eletrônicos.

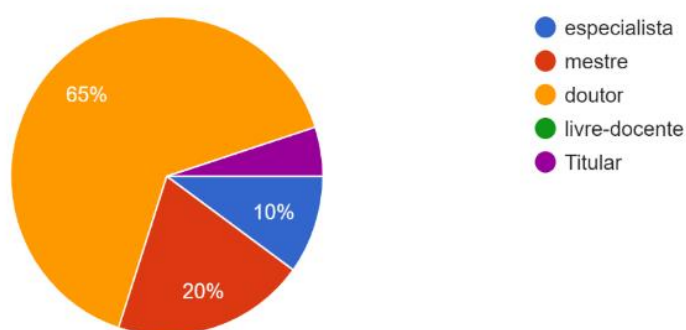
Questão 1

Na questão 1 produziu-se um gráfico informando a titulação dos coordenadores, que atualmente respondem pelo curso.

Gráfico 5.1 – Titulação do coordenador

1. Informe sua titulação.

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

As respostas dos coordenadores foram agrupadas em quatro classes, segundo suas respostas: 5% de Professor Titular, 65% com o título de doutor, 20% com título de mestre, e 10% de especialistas.

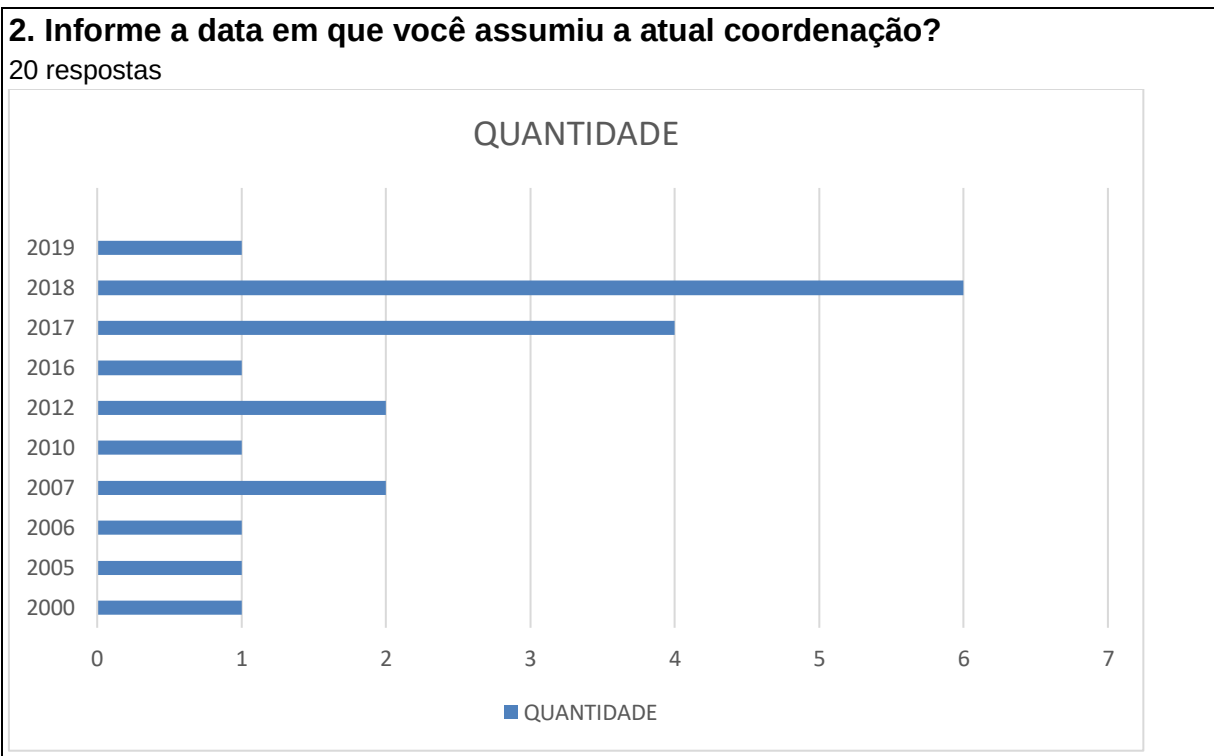
Observa-se nestas respostas que a qualidade segundo o questionário de avaliação externa só é reconhecida a partir do título de mestre. A especialização guardaria pouca experiência acadêmica em uma universidade, pois sua finalidade prima pela pesquisa, que é marcada pela aquisição da titulação acadêmica.

Questão 2

Na questão 2 produziu-se um gráfico para exprestar a informação sobre o início da atividade de coordenação no curso atual. Por esta resposta poder-se-ia

inferir se o coordenador atual participou ou não do processo de inserção da EDH no currículo deste curso.

Gráfico 5.2 – início de exercício da atual coordenação



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com relação à questão sobre o tempo de exercício na atual coordenação, pretendia-se verificar qual o tempo de experiência deste profissional enquanto coordenador(a) deste curso.

Constatou-se com as respostas que 60% dos coordenadores possuem até 3 anos e meio de experiência no seu cargo atual.

A inserção da EDH parece não ter ocorrido na sua gestão, pois apoiada na informação dos PPP e PDI, a maior parte da inserção ocorreu entre os anos de 2014 e 2017.

Questão 3

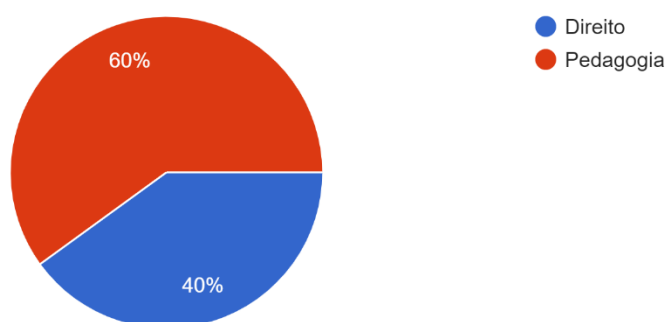
Na questão 3 produziu-se um gráfico em que se informa o total de respostas obtidas pelo curso de Direito e de Pedagogia.

Não havia necessidade nesta pesquisa de se separar os dados, para produzir diferentes resultados, pois a Resolução que determinou a inserção da EDH nos cursos de educação superior não fazia distinção do curso, pois deveria abranger a todos.

Gráfico 5.3 – Total de respostas por curso

3. O curso que você coordena é de

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

As respostas encaminhadas pelos coordenadores computaram 60% de profissionais do curso de Pedagogia e 40% do curso de Direito.

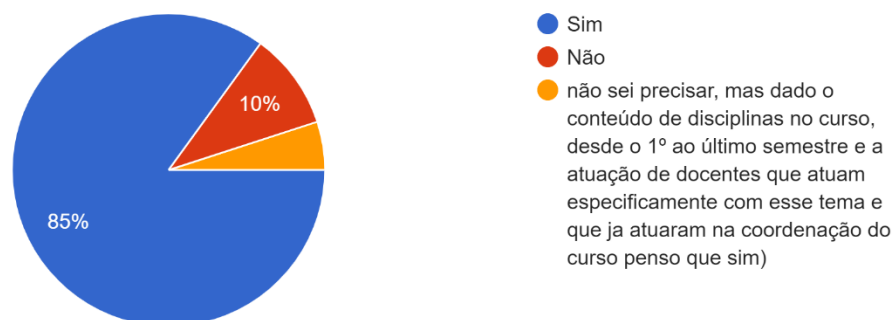
Questão 4

Na questão 4 produziu-se um gráfico, contendo a informação do coordenador se ele afirmava que teria havido ou não a inserção do ensino da EDH no curso em que está trabalhando.

Gráfico 5.4 – Total de cursos com a inserção da EDH

4. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estão implementadas formalmente no curso?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

De acordo com as respostas obtidas na questão 4, verificou-se que em 85% dos cursos houve a implementação da EDH; em 10% dos cursos não foram implementadas; e em 5% dos cursos os coordenadores sinalizaram que o conteúdo em EDH está sendo oferecido, mas os mesmos não saberiam informar precisamente se por determinação da Resolução. O conteúdo de Direitos Humanos está sendo ensinado, mas possivelmente não há registros formais da implementação.

Questão 5

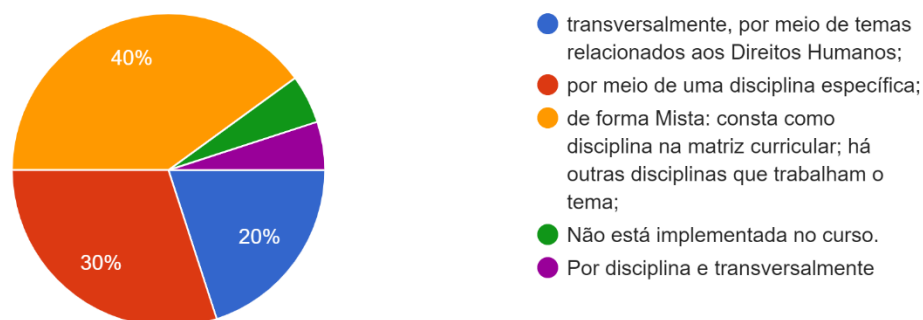
Esta questão sobre a inserção da EDH é basal para o objetivo desta pesquisa, e o modo como foi implantada pode ser um indicador das possibilidades e alcances que o currículo sobre o tema pode alcançar.

Quando se toma o ensino pelo aspecto formal, não se tem muitas garantias de que tal prática poderia ser exitosa. Por isso as respostas a esta questão serão analisadas com outras informações, para estabelecer controle de variável sobre o processo de inserção da EDH.

Gráfico 5.5 – Sobre a forma da implementação

5. Como estão implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no curso que você coordena?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Pelas respostas obtidas verificou-se que, quando a EDH está implementada houve uma preferência pela inserção de forma mista, pois 40%, afirmaram esta ter sido a forma eleita de inserção, ou seja, combinando disciplinaridade e transversalidade. A inserção da EDH através de uma disciplina específica no curso, foi a opção de 30% dos cursos. A inserção da EDH de forma transversal, através de temas relacionados com direitos humanos, foi a opção de 20 % dos cursos pesquisados. A inserção da EDH combinando transversalidade e outras formas de inserção, que não seja a disciplina, foi a opção de 5% dos cursos e 5% não afirmaram a forma de inserção em razão de que a EDH não se encontra implementada no curso.

Questão 6.

Na questão 6 teve como intuito o de identificar os motivos pelos quais a inserção da EDH se deu de maneira disciplinar, através de uma disciplina específica, e desta maneira o formulário eletrônico apresentou a seguinte pergunta:

6. Se a Educação em Direitos Humanos está oferecida exclusivamente em uma disciplina específica, por que se fez esta opção?

Esta questão era facultada à resposta de IES que implantaram a disciplina a EDH por meio de uma disciplina específica. Foram enviadas 10 respostas e isso representaria que 50% das IES teriam implantado exclusivamente a EDH desta maneira.

Entendendo o total das respostas, como se lê no Gráfico 4.5, foram 30% dos cursos que fizeram esta opção, ou seja, que optaram, exclusivamente, por inserir a EDH como uma disciplina específica. As demais respostas, 20%, inseriram também outras atividades.

Mas, deste total de respostas, precisamos conhecer as hipóteses dos coordenadores, em relação a tal medida, ainda que não sejam estes, os mesmos que anteriormente fizeram a inserção da disciplina de EDH.

Em relação à inserção da EDH de maneira disciplinar, ou seja, através de uma disciplina específica, houve como justificativas para esta opção o fato de que ao inserir a EDH como disciplina específica, a mesma passa a integrar, oficialmente, o currículo do curso e não dependendo de atividades de extensão para a sua ocorrência, posto que parte integrante do currículo. Outra justificativa apresentada deu-se com relação à possibilidade de um maior aprofundamento na temática, como decorrência de se tratar de uma disciplina da matriz curricular. Houve também como justificativa a relevância da temática dos direitos humanos, portanto, se eleger uma disciplina que comporte seu conteúdo. Foi registrado como justificativa o fato de que esta opção de inserção da EDH, torna-se institucional e ofertada em todos os cursos da universidade. O cumprimento da determinação legal das DNEDH foi uma das justificativas apresentadas, assim como o registro de uma certa dificuldade em viabilizar a EDH através de uma inserção transversal, que poderia acabar por secundarizar seu estudo, assim como o fato de que esta opção melhor convém porque na inserção transversal haveria ainda como fator complicador a questão de que nem todos os professores detêm as mesmas concepções acerca da EDH.

Assim ponderou C1, acreditando ser esta a maneira mais segura e na importância do conteúdo implantou a disciplina, oferecendo-a em dois momentos, sendo cada uma de 30 horas, como se lê.

“A disciplina tem a vantagem de trazer oficialmente para o currículo e não depende apenas de atividades de extensão. Oferecemos na pedagogia EDH I E EDH II. CADA uma com 30h. O tema pode ser

discutido, como modo de abrir, de aprofundar e relativizar ao contexto de educação e social atual.”

Assim ponderou o C2, apoiando-se na importância do tema para o currículo do aluno, supostamente, como assim se transcreve:

“A relevância da temática justifica a opção efetuada.”

Assim ponderou C3, entendendo que este currículo seria garantido a todos os alunos em sua formação se ela fosse obrigatória em todos os cursos. Isso foi feito na IES, exceto no curso de Pedagogia que optou pelo tema diversificado em várias disciplinas, como se lê, no relato a seguir:

“De acordo com a missão da Instituição julgou-se relevante que a disciplina DH se fizesse presente de forma obrigatória em todos os cursos da Universidade, além desta disciplina considerada institucional o curso de pedagogia trabalha transversalmente o tema nas três disciplinas de Antropologia (A; B e C) distribuídas ao longo do curso e nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, principalmente.”

Por sua vez, assim ponderou C4, que a opção se deu, seja em razão da determinação legal, assim como por se entender que esta seria o modo na qual haveria melhores garantias de se atender ao propósito das DNEDH. Como justificativa para tal apresentou a dificuldade em se tratar da temática de maneira transversal, dada à complexidade do tema, e desta feita a concepção individual dos docentes poderia acabar por restringir sua abordagem, como se observa no relato a seguir:

“Por dois motivos: a) pelo que determina a legislação vigente, mas também porque entendemos que b) uma disciplina específica tende a garantir melhor o que preveem as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos. Cumpre sinalizar que o tratamento por área ou transversal é interessante, mas nem todos os professores têm uma mesma concepção sobre um mesmo tema. Em razão disso, corre-se o risco de secundarizá-lo em detrimento de outro assunto que julgar mais importante.”

Houve o reconhecimento da importância da EDH exteriorizada nas respostas, em C5 e C6 que ponderaram que a opção pela inclusão deste modo se deu em razão da importância da temática contemplada pelas DNEDH, como se observa nos relatos:

“Pela importância da matéria.”

Assim o reconheceu coordenador C7, que justificou esta forma de inserção, devido à importância da temática, priorizando sua atualidade, conforme se transcreve:

“Em razão da importância do tema nos dias atuais.”

O coordenador C8 apresentou como justificativa a inclusão desta forma devido a importância da temática para o curso em si, conforme se transcreve:

“Por sua importância no curso de Direito”

Houve como justificativa por C9 a inserção disciplinar de caráter institucional na IES em todos os cursos, assim como abordagem transversal das temáticas em direitos humanos, conforme se transcreve:

“embora existam temas voltados para direitos humanos previstos e tratados de forma transversal durante todo o curso, a disciplina de direitos humanos é de caráter institucional presente em todos os cursos.”

Questão 7

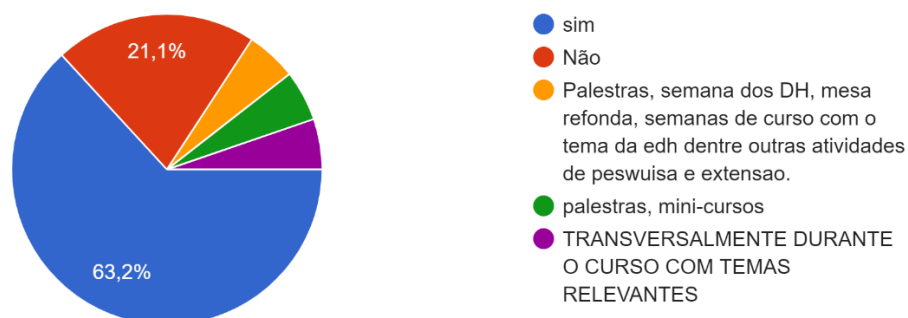
Nesta questão produziu-se um gráfico sobre a opção do modo como a instituição optou por inserir o currículo em EDH.

A proporcionalidade da maneira como foi inserido ensino de EDH, como se apresenta a seguir:

Gráfico 5.6 – Outras maneiras de inserção da EDH

7. Há outra forma de implementação da Educação em Direitos Humanos no curso?

19 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com relação a existência de outras formas de implementação da EDH no curso, foi constatado pela grande maioria, 63,2%, que há no curso outras formas. Foi relatado que há a inserção da EDH através de palestras, semanas dos direitos humanos com a temática da EDH, dentre outras atividades de pesquisa e extensão em 5,23% dos cursos. De maneira transversal e durante o curso através de temas relevantes encontra-se implementada em 5,23% dos cursos. Através de palestras e minicursos, encontra-se implementada por 5,23% dos cursos. Entretanto, 21,1% dos cursos afirmaram não haver outras formas de inserção da EDH.

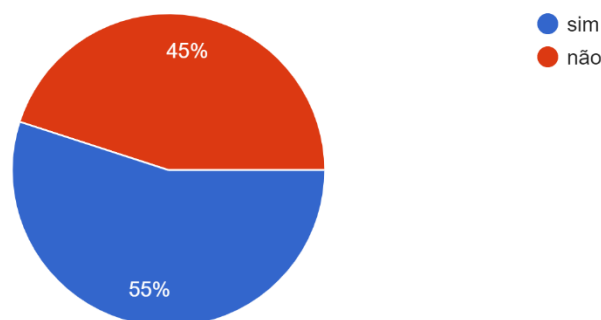
Questão 8

A relevância desta questão é pela busca do contexto das questões da EDH, uma vez que ela proporciona a consideração diferenciada para implementação do processo que promoveu a inserção do novo currículo no curso.

Gráfico 5.7 – Apresentando projetos que consolidam o processo da inserção da EDH

8. Houve algum projeto ou ação para implantar a Educação em Direitos Humanos neste curso?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Os coordenadores de 55% dos cursos afirmaram que houve projeto ou ação específica para implementar a EDH no curso. Entende-se que os 45% de cursos que não tiveram um marcador para a implementação é bastante significativo, pelo seguinte aspecto: mesmo sendo um novo coordenador ele teria alguma fonte de registro dos fatos ou mesmo o projeto que promoveram a inserção da EDH.

Questão 9.

A importância desta questão reside no fato de que os coordenadores poderiam apontar, através de suas respostas, os indicativos de como a IES caminharam no sentido de assegurarem a implementação da EDH, ao se promoverem ações ou projetos específicos para esta finalidade, como meio de consolidá-la.

9. Como isso foi realizado?

Esta questão destinou-se a identificar quais as ações ou projetos específicos consolidaram a inserção da EDH na IES. O empenho para se implantar uma linha de pesquisa junto a um curso é uma maneira bastante importante para implementar o estudo de um tema.

Dentre as respostas obtidas, referentes ao modo como foram inseridas a EDH nos cursos, houve a menção de terem ocorrido discussões no âmbito do NDE, ou no momento de revisão do PPP, ou através de projetos externos com a participação discente, nas atividades de extensão inseridos na matriz curricular, assim como nos projetos de extensão da universidade, até mesmo através da criação do Observatório de Direitos Humanos e quando da discussão sobre a missão da IES e do curso que definiu a importância das discussões sobre os direitos humanos para a formação do licenciado em Pedagogia.

Assim C1, C6 e C20, reconheceram que devido à EDH não se encontrar implementada no curso, a pergunta não se aplicava, conforme se transcreve:

“não se aplica.”

O coordenador C2, sem mencionar projeto ou ação específica, apontou a discussão da implantação no âmbito do NDE, conforme se transcreve:

“Implantação discutida no Núcleo Docente Estruturante do curso.”

Assim o C3, ressaltando a sua visão sobre a importância da EDH, afirmou que a princípio foi oferecida como disciplina optativa e, posteriormente, tornou-se disciplina obrigatória, conforme se transcreve:

“Trabalho com EDH há anos. Fui membro da comissão que elaborou as diretrizes. Quando cheguei em 2012 na (...) passei a oferecer EDH como disciplina optativa e a partir de 2014 passou a obrigatória. Em 2016 entrou como obrigatória nas demais licenciaturas do campus.”

Os coordenadores C4, C13, C15 e C17, apresentaram como resposta que não houve ação ou projeto específico para a implantação da EDH no âmbito do curso, como se transcreve:

“Não houve”.

C5 apontou como ação específica destinada a implantação da EDH, a discussão a nível institucional, conforme transcrição abaixo:

“Mediante discussão nas instâncias universitárias competentes.”

Assim C7, apontou como ações específicas, o da revisão do PPC e planejamento nas disciplinas, conforme transcrição abaixo:

“A partir da revisão do Projeto Pedagógico do curso e nos planejamentos articulados entre as disciplinas vertical e horizontalmente.”

O C8 apontou como projeto desenvolvido para a implantação da EDH na IES, projetos desenvolvidos pelos alunos do curso junto às escolas públicas e particulares do ensino fundamental.

“Em projetos desenvolvidos dos alunos do curso de Pedagogia junto as escolas públicas e particulares do ensino fundamental.”

Assim C9, informou que as ações e projetos específicos para a implantação da EDH na IES, as atividades de extensão promovidas tanto pelo curso, onde referidos projetos encontram-se inseridos na matriz curricular, assim como nos projetos de extensão promovidos pela própria IES, conforme se transcreve:

“Participação das/os alunas/os em projetos de extensão inseridos na matriz curricular do curso, bem como em projetos de extensão promovidos pela universidade.”

O C10, afirmou que não houve projeto ou ação específica, entretanto, a inclusão da disciplina ocorreu após discussões no NDE, sobre as formas de se abordarem referidos conteúdos, como se transcreve:

“Não há um projeto em específico, mas sim a inclusão da disciplina após discussões no colegiado de curso (NDE) que esta seria a melhor maneira de abordar a temática.”

O C11, afirmou que, em relação às ações ou projetos para implantação da EDH, não houve especificamente uma ação ou projeto, entretanto seu desenvolvimento ocorreu junto ao corpo docente e discente sobre o tema, conforme se transcreve:

“Desenvolvimento junto ao corpo docente e discente sobre o tema.”

C12, demonstrou não ter havido ações ou projetos específicos para a referida implantação, porém a inserção ocorre por meio de atividades práticas supervisionadas, conforme se transcreve:

“Por meio de atividades práticas supervisionadas.”

Assim C14 afirmou que os projetos para a implantação da EDH ocorreram por meio de projetos desenvolvidos junto às escolas e comunidade, conforme se transcreve:

“Em projetos de atendimento às escolas e à comunidade.”

Outra forma de ação ou projeto para a implantação da EDH no curso, foi registrado pelo C16, foi através da criação do Observatório de Direitos Humanos, há 10 anos, conforme se transcreve:

“Através da criação do Observatório de Direitos Humanos da USCS (ODHUSCS), existente há mais de dez anos.”

Assim C18, afirmou como ação específica da implantação da EDH no curso, as discussões ocorridas por ocasião da reestruturação curricular do curso, conforme se observa na transcrição abaixo:

“nas discussões vinculadas à reestruturação curricular.”

O C19, afirmou como ações específicas da implantação da EDH no curso, por ocasião das discussões acerca das missões da IES e do próprio curso, que dentre elas se reconheceu a importância para os formados as discussões sobre os direitos humanos, conforme se transcreve abaixo:

“A discussão da missão da instituição e do curso definiu como condição importante para formação do licenciado em pedagogia a discussão dos direitos humanos”

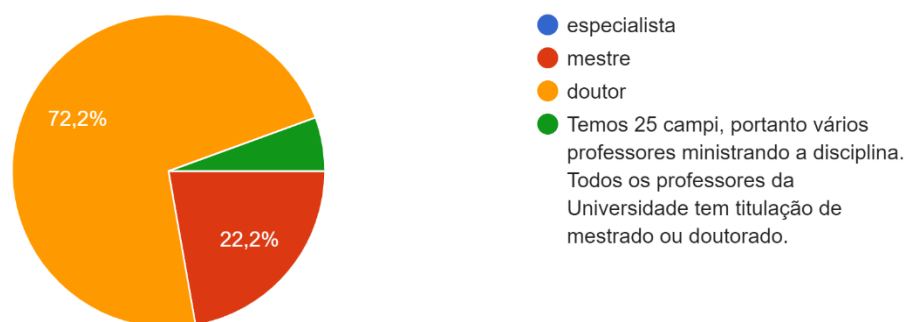
Questão 10

Esta questão reflete a qualificação profissional do docente responsável pelo ensino da EDH. Poderia se visualizar, através das respostas, um indicativo de como as IES teriam a preocupação em assegurar a EDH, ao eleger docentes qualificados, do ponto de vista da titulação, para tal mister.

Gráfico 5.8 – A Titulação dos professores do curso que trabalham com a disciplina EDH

10. Qual a titulação do professor responsável por essa disciplina?

18 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com relação à titulação do professor responsável pela disciplina cujo conteúdo refere-se aos direitos humanos e/ou EDH, foi possível observar através das respostas obtidas que em sua totalidade os são mestres ou doutores.

Questão 11

A importância da questão 11 consiste na possibilidade de identificar, através do questionário, a garantia da inserção da transversal expressas nas disciplinas da totalidade da matriz curricular dos cursos pesquisados ou se em parte das disciplinas da matriz curricular.

11. Se, por opção, a Educação em Direitos Humanos foi implantada de modo transversal, quais as disciplinas da matriz curricular tratarão dos conteúdos?

Em relação a esta pergunta, foram obtidas 11 respostas.

Percebeu-se que, em relação à inserção transversal da EDH e como as disciplinas que foram determinadas para promoverem este conteúdo, ficou demonstrado que embora deveriam estar contidas em todas as disciplinas das matrizes curriculares do curso, não foi o que ocorreu.

As respostas informam que em somente uma das IES cumpriu a inserção conforme declarou de fato. As demais respostas indicaram em quais disciplinas a EDH está inserida transversalmente.

Assim, o C1 apontou que as seguintes disciplinas contemplam a EDH, de maneira transversal, com os conteúdos de EDH, conforme se transcreve abaixo:

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Ética, Cidadania e Direitos da Criança; Educação e as Dimensões Humanas; Sociologia I e II; Filosofia; Educação: Paradigmas Contemporâneos; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Educação de Jovens e Adultos; Desafios da Escola Brasileira.”

Assim, os C2, C5 e C7, pelo que afirmaram, a questão restou que não forneceram informações suficientes para a pergunta. Entende-se que, quando o C2 disse “prejudicado”, a inserção não atende ao termo da lei. O C3, supondo ter “respondida anteriormente” a questão, demonstrou que também desconhece os parâmetros das DNEDH. O C7 ao dizer que a mesma “não se aplica” em seu curso, em razão de que nos cursos que coordenam a implantação não se deu de forma transversal, ou não se encontram implantadas, como se observa nas transcrições abaixo:

“Prejudicado.”
 “Já citado anteriormente”
 “Não se aplica.”

Assim C3, apontou as disciplinas nas quais o conteúdo da EDH é tratado transversalmente, como abaixo se transcreve:

“História e cultura afro-brasileira e indígena; Ética, Cidadania e Direitos da Criança; Legislação da Educação; Políticas Públicas em Educação.”

C4, afirmou que a inserção transversal da EDH ocorreu em todas as disciplinas da matriz curricular, conforme descrição abaixo:

“Em todas as disciplinas da matriz curricular.”

Assim C6, apontou 3 disciplinas nas quais o conteúdo da EDH se encontra inserido de maneira transversal, conforme transcrição abaixo:

“Vivências Educativas, Saberes de Ciências Sociais.”

O C8, indicou as disciplinas nas quais o conteúdo da EDH se encontra inserido de maneira transversal, assim como demonstrou que referido conteúdo pode ser inserido em outras disciplinas, dependendo do conteúdo que estará sendo tratado na época, conforme transcrição abaixo:

“Filosofia do Direito, Sociologia, Direito Civil, Economia Política, Direitos Humanos, Direito Penal e outros, dependendo do conteúdo visto no momento.”

Assim C9, que o conteúdo da EDH se encontra inserido de forma transversal, nas discussões das disciplinas, conforme transcrição abaixo:

“As discussões permeiam várias discussões como, por exemplo, a EJA e a Gestão.”

C10 apontou como disciplinas que abordam o conteúdo da EDH de maneira transversal, conforme transcrição abaixo:

“Disciplinas que mais fortemente abordam tal conteúdo: Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações; Diferença e Deficiência: implicações educacionais; Fundamentos da Educação Inclusiva; Sexualidade e Deficiência; Políticas Públicas em Educação; Legislação da educação; Filosofia da Educação I e II; Sociologia da Educação I e II e História da Educação I e II.”

O C11 respondeu como disciplinas que abordam o conteúdo da EDH de modo transversal, as disciplinas conforme transcrição abaixo:

“Antropologia (a, b e c), política educacional; planejamento e gestão educacional; estágios supervisionados; filosofia e sociologia da educação.”

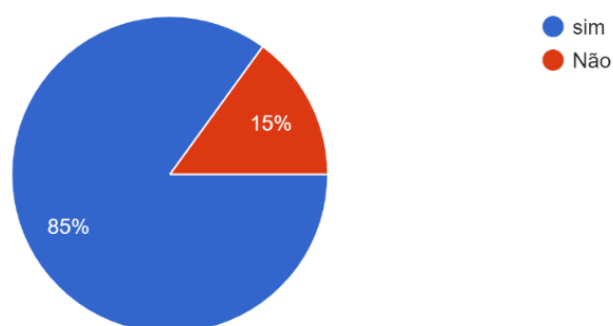
Questão 12

Esta questão 12, teve como objetivo verificar se a EDH foi contemplada para além dos conteúdos curriculares e se esta implementação se encontrou prevista junto aos PPPs dos cursos, através das atividades complementares.

Gráfico 5.9 – Sobre a existência de atividades relacionadas à EDH no curso

12. Estão previstas no Projeto Político Pedagógico atividades complementares vinculadas à temática de Educação em Direitos Humanos?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

No que se refere à previsão de atividades complementares vinculadas à temática da EDH, pode ser observado que a maioria dos cursos apontam para a existência destas atividades, ou seja, em 85% dos cursos, enquanto que 15% dos cursos afirmam não haver atividades complementares vinculadas à temática da EDH.

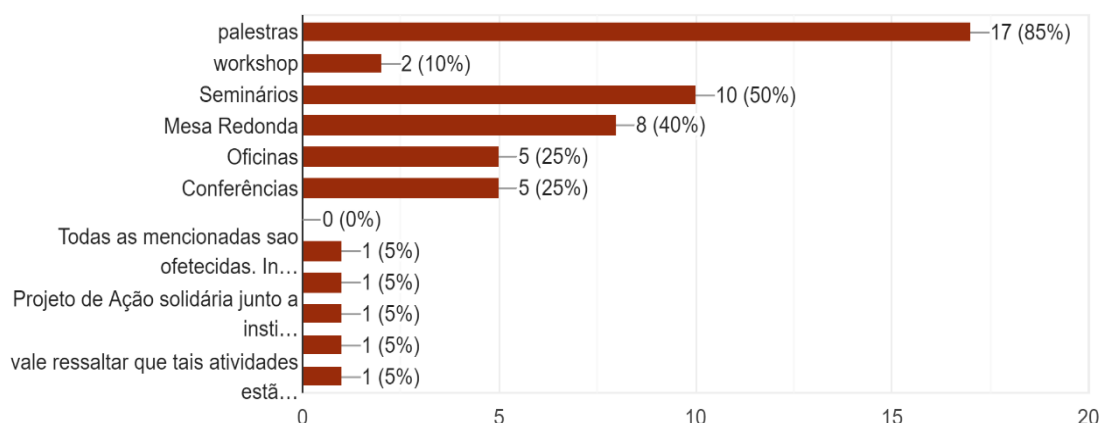
Questão 13

Esta questão foi importante para se verificar, dentre as várias atividades pelas quais se pode implementar os conteúdos da EDH, quais as que tiveram maior preponderância.

Gráfico 5.10 – Tipos de atividades na temática da EDH

13. Identifique se algumas dessas atividades a seguir são desenvolvidas com o tema Educação em Direitos Humanos no seu curso?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

As respostas emitidas na questão 13 revelam uma tendência nas atividades promovidas pelas Universidades, em se eleger as palestras como meio de difusão e promoção da EDH. Outras atividades também citadas pelos coordenadores foram: seminários, mesas redondas, oficinas e conferências.

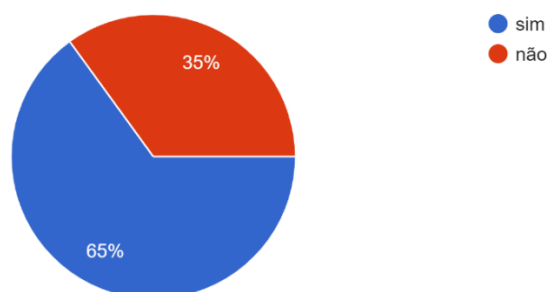
Questão 14

Esta questão 14 teve como finalidade a identificar como a extensão, a cargo das IES, contemplariam o conteúdo da EDH, devido a sua importância para a vivência em direitos humanos, demonstradas através das respostas dos coordenadores no questionário.

Gráfico 5.11 – Extensão em EDH

14. O Projeto Político Pedagógico contempla extensão em Educação em Direitos Humanos?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com relação à previsão no PPP de atividades de extensão em EDH, a maioria contempla, ou seja 65%, enquanto que 35% não tem esta previsão no PPP.

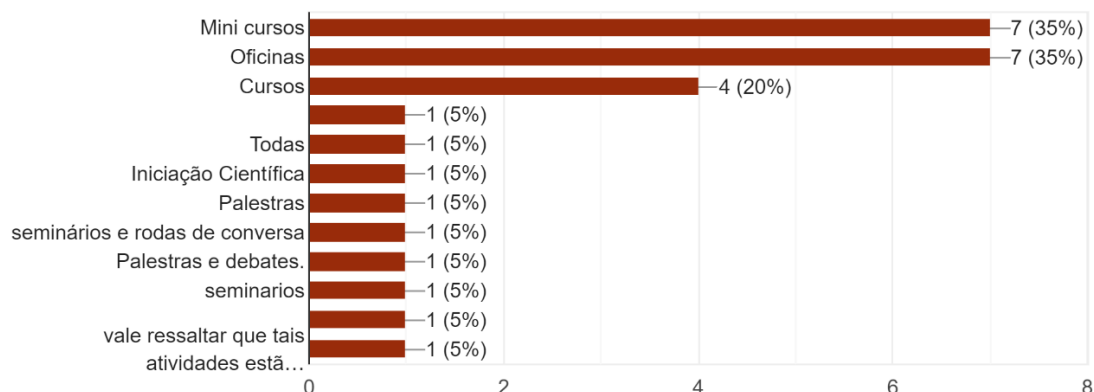
Questão 15

A questão 15 pretendeu identificar, através das respostas obtidas junto aos coordenadores, outras atividades, além das já mencionadas, que contemplam a EDH, nos cursos pesquisados.

Gráfico 5.12 - Atividades ofertadas na temática da EDH

15. O curso oferece algumas das atividades a seguir com o tema da Educação em Direitos Humanos?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

No que se refere aos tipos de atividades oferecidas pelo curso com o tema da EDH, foi observado que se destacou a preferência por minicursos, oficinas e cursos, embora tenha sido registrada a existência de outras atividades, que contemplam a EDH.

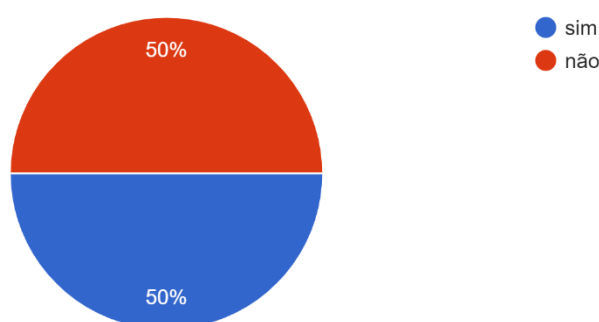
Questão 16

A questão 16 teve sua importância ressaltada, ao se pretender avaliar como as IES, deram passos no sentido de se firmarem uma cultura em direitos humanos, manifesta pela sua adesão ao Pacto de Educação em Direitos Humanos.

Gráfico 5.13 - Adesão ao Pacto Educação em Direitos Humanos

16. A Instituição aderiu ao Pacto Educação em Direitos Humanos?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

A adesão ao Pacto Educação em Direitos Humanos, foi afirmada por 50% dos cursos.

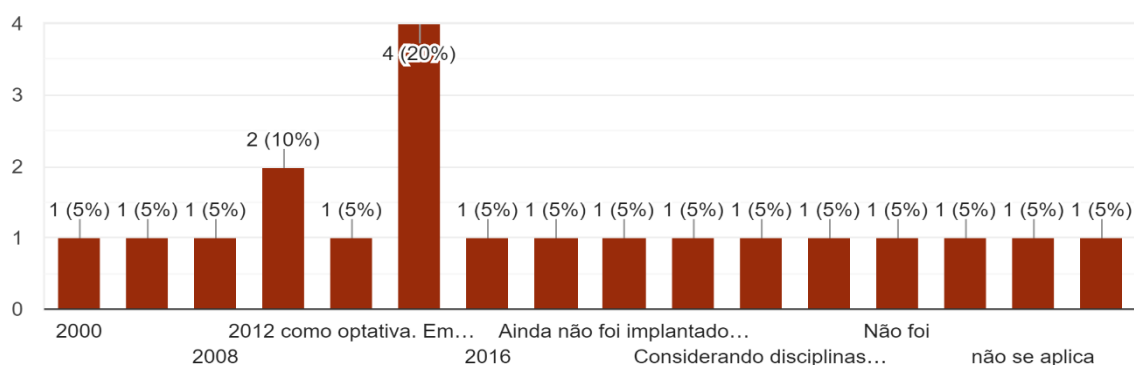
Questão 17

Esta questão objetivou identificar o ano de implementação da EDH, que permitiria indicar não somente se a implementação se deu após as DNEDH, assim como se a implementação se deu na gestão do coordenador.

Gráfico 5.14 - Ano da implementação da EDH

17. Em que ano foi implementada a Educação em Direitos Humanos neste curso?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

A implementação da EDH nos cursos se deu de maneira gradativa a partir do ano de 2000, que nesta pesquisa apontou como a data inicial de sua implementação. Entretanto se percebeu que esta implementação ganhou adesão após a publicação das DNEDH.

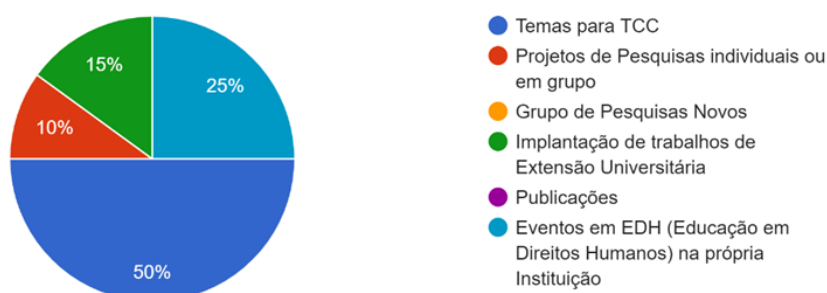
Questão 18

Esta questão pretendeu se mostrar os possíveis indicativos dos impactos da EDH na formação dos acadêmicos e como estes impactos poderiam ser evidenciados.

Gráfico 5.15 – Impactos da EDH na formação

18. Observando o desenvolvimento do curso, você considera que a Educação em Direitos Humanos promo...pacto na formação dos acadêmicos?

20 respostas



Fonte: Dados da Pesquisadora

Os impactos registrados na formação dos acadêmicos dos cursos refletem-se através da procura da temática dos direitos humanos expressadas nos TCC, eventos em EDH na própria IES, no interesse pela implantação de extensão, em projetos de pesquisa individuais ou em grupo. Pode ser observado que este impacto não se fez sentir nas publicações com esta temática.

Questão 19.

Na questão 19, pretendeu-se atestar se os coordenadores saberiam apontar outros indicadores que poderiam demonstrar o impacto da EDH na formação acadêmica.

19. Você saberia apontar indicadores que denotam o impacto da Educação em Direitos Humanos além destes mencionados?

Como indicadores do impacto da EDH na formação discente, de acordo com as respostas obtidas, refletiu-se no aumento das atividades de extensão, assim como dos temas de TCC no curso, aumento de semanas acadêmicas, grupos de estudo dentro desta temática, assim como uma maior conscientização sobre os direitos humanos, participação em conselhos de defesa e promoção destes direitos, desenvolvimento crítico e maior comprometimento dos discentes nas causas sociais.

Os coordenadores C1, C10, C16 e C17 não contextualizaram o impacto a opção, respondendo negativamente ou positivamente, em uma única palavra, sem efetivamente apresentarem se teriam indicadores para denotarem o impacto do ensino de EDH seja para o curso, seja para a formação dos alunos.

Assim C2 respondeu como indicadores que denotam o impacto da EDH, além dos já mencionados, as ações de extensão voltadas à comunidade local e regional, conforme transcrição abaixo:

“As ações de extensão da Universidade atingem a comunidade local e regional.”

O C3, apontou como outros indicadores que denotam o impacto da EDH além dos mencionados, os já citados anteriormente, assim como a existência de 5 trabalhos de conclusão de curso realizados anualmente, a realização de 2 semanas acadêmicas voltadas ao tema da EDH no ano de 2013 e 2018, as várias dissertações de mestrado nesta temática, a existência de grupos de estudo voltada aos alunos docentes da rede pública e demais interessados, a existência de semana realizada anualmente em EDH, a criação de comissão de DH que acolhem violações de direitos e ações voltadas à EDH, conforme se observa na transcrição abaixo:

“O item anterior e todo contemplado. Anualmente há pelo menos 5 trabalhos de conclusão de curso voltados para a EDH e outros que trazem os DH como uma das perspectivas. Já realizamos 2 semanas da pedagogia com o tema da EDH em 2013 e 2018. Pronto várias dissertações de mestrado sobre o tema. Desenvolvo todos os anos um grupo de estudos sobre EDH oferecido como curso para alunos docentes da rede pública e interessados. Todos os anos realizamos uma semana de EDH como maneira de levar o tema aos curdos do campus que não tem está disciplina em sua grade. Temos uma comissão de DH ligada a direção para acolher violações de direitos e promover ações voltadas à EDH.”

Assim C4, apontou a conscientização sobre os direitos humanos, como um indicador dos impactos da EDH além dos mencionados, conforme transcrição abaixo:

“Conscientização sobre os Direito Humanos.”

O C5 respondeu como indicadores do impacto da EDH, além dos já mencionados, a ampliação dos interesses dos acadêmicos na participação ativa nos conselhos municipais e organizações de defesa das mulheres e deficientes, conforme transcrição abaixo:

“Ampliação do interesse dos acadêmicos em participar ativamente de conselhos municipais e organizações que reivindicam melhorias em prol de mulheres e deficientes.”

C6 apontou como indicador, além dos já mencionados, sobre o impacto da EDH o despertar do senso crítico dos alunos acerca dos aspectos sociais dos direitos humanos e também sobre a inclusão, conforme transcrição abaixo:

“senso crítico sobre alguns aspectos sociais - direitos humanos, inclusão.”

Como outro indicador, além dos mencionados, do impacto da EDH, C7, respondeu o aumento da procura nas pesquisas e nos trabalhos de conclusão de curso por temáticas em direitos humanos, conforme se observa na transcrição abaixo:

“Aumento da procura de temáticas em Direito Humanos em pesquisas e trabalho de conclusão de curso.”

Assim C8 respondeu apontando como outros indicadores, além dos mencionados e que denotam o impacto da EDH, o engajamento dos alunos pelas causas sociais, as produções científicas retratando a preocupação social neste sentido, conforme transcrição abaixo:

“Os alunos se tornam mais engajados em causas sociais e as produções científicas abordam temáticas que estão vinculadas, preocupadas com a sociedade e suas questões primárias, como TCCs por exemplo.”

Assim C9 respondeu indicando o impacto da EDH, além dos já mencionados, a criação de projetos nas escolas em direitos humanos e cujos efeitos são sentidos fora do ambiente escolar, propriamente dito, conforme transcrição abaixo:

“Projetos desenvolvidos pelos alunos nas escolas que envolvem direitos humanos. Esta questão é importante pq o tema rompe os muros universitários.”

C11 apontou como indicador do impacto da EDH, além dos mencionados, a formação de docentes mais críticos e politizados em relação à EDH, conforme registrado abaixo:

“A formação de alunos (professores) mais críticos e, portanto, mais politizados no que tange à educação em direitos humanos.”

Assim C12, respondeu com indicador do impacto da EDH, além dos já mencionados, o desenvolvimento de temas afetos para a pós-graduação, conforme resposta transcrita abaixo:

“Temas para desenvolvimento em pós-graduação.”

O C13, respondeu como indicador do impacto da EDH, a própria importância da EDH para a formação discente, conforme transcrição abaixo:

“Muito importante para a formação do discente.”

C14, respondeu a proatividade dos alunos e alunas nos projetos nesta temática, como um indicador que denota o impacto da EDH, conforme transcrição abaixo:

“a proatividade dos alunos e alunas nas atividades e projetos com este fim.”

C15, respondeu como indicador do impacto da EDH a influência na perspectiva dos alunos sobre os temas ligados aos direitos humanos, conforme transcrição abaixo:

“Influência na perspectiva dos alunos em temas ligados à área.”

C18 respondeu como indicadores do impacto da EDH, além dos mencionados que tais indicadores deveriam se tornar parâmetros para o ingresso no vestibular para os alunos que queiram ingressar em Universidades públicas, conforme transcrição abaixo:

“No momento penso nestes indicadores como parâmetros para entrada no vestibular (no caso específico da universidade pública, bem como ações vinculadas às comissões de acessibilidade no ensino superior, no âmbito da Unesp).”

Assim C19, respondeu como indicador que denotam o impacto da EDH, além dos mencionados, a maior sensibilidade dos alunos em relação aos problemas sociais da comunidade escolar, conforme transcrição abaixo:

“Maior sensibilização dos alunos para os problemas sociais que envolvem a comunidade escolar.”

Questão 20.

Esta questão 20, teve como objetivo verificar se o coordenador gostaria de registrar alguma outra consideração especial em relação ao curso que coordena.

20. Além do que foi perguntado, você teria considerações em relação à Educação em Direitos Humanos no curso que você coordena?

No que se refere às outras considerações que os coordenadores gostariam de registrar, além do que foi perguntado, houve como respostas, a informação de que a preocupação com a EDH está bem explícita na missão da IES, assim como aponta para a necessidade de mais docentes que trabalhem com a temática no curso e a necessidade de que os demais professores incorporem em suas práticas as temáticas referentes aos direitos humanos e o reconhecimento, por parte dos coordenadores da importância da temática da EDH.

Assim C1, registrou que está explícito na missão e valores da Universidade e do curso a preocupação com o tema, conforme transcrição abaixo:

“No item missão e valores, tanto da Universidade como do curso, a preocupação com o tema é bastante explícita.”

C2, registrou como resposta que o desenvolvimento da EDH depende do número de docentes do curso, na unidade em que trabalham com a temática e apontou para a necessidade de se estender a EDH além dos cursos e envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade externa, conforme transcrição abaixo:

“Penso que o desenvolvimento da EDH depende de se ter um ou mais docentes na unidade que trabalham com o tema e que estendam a E DH para além dos cursos e envolvam a comunidade acadêmica e a externa.”

Assim C3 registrou como resposta, que embora a abordagem se dê em razão e à luz da legislação, a mesma deve ser ampliada, tendo em mente o direito internacional, mesmo que não esteja internalizado, conforme transcrição abaixo:

“Inobstante a abordagem por vezes se faça sob a ótica da legislação - constitucional e infraconstitucional - há forte interesse para ampliá-la levando em conta o direito internacional, ainda que não internalizado.”

Assim C4 registrou como resposta a consideração de que o tema deve ser mais bem trabalhado no curso, conforme se observa na transcrição abaixo:

“Acredito que o tema deva ser mais bem trabalhado no curso.”

O C5, respondeu como uma outra consideração a fazer em relação à EDG no curso coordenado, que a EDH, no curso de Pedagogia, é trabalhada tanto em disciplina obrigatória, assim como também em outras disciplinas do curso de caráter optativa, conforme transcrição abaixo:

“Temos várias licenciaturas sendo que somente no curso de Pedagogia Educação em Direitos Humanos é trabalhada sob a forma de disciplina obrigatória, nas demais embora o tema seja tratado em forma de disciplina, elas são optativas.”

Assim C6, considerou como primordial a incorporação pelos futuros professores dos princípios ligados ao respeito aos direitos humanos, conforme transcrição abaixo:

“É primordial que nossos futuros professores incorporem os princípios ligados ao respeito aos direitos humanos.”

6. O CONTEXTO DOS DADOS RELATIVOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONQUISTAS E LIMITES PARA A SUA EFETIVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta etapa da pesquisa, desenvolveu-se uma compreensão dos dados coletados, a partir de um rigor da possível organização das evidências dos dados sistematizados. O objetivo aqui se faz mais estrito, pois compreendê-los em categorias de análise, torna possível expressar que seria possível aguardar um impacto ou mesmo uma transformação na educação superior, posto que as respostas obtidas pelos questionários eletrônicos, 95% da IES afirmam ter implantada a EDH. Procura-se então compreender neste processo de inserção os elementos garantidores da efetividade do ensino da EDH. São relevantes nesta busca, identificar evidências daquilo que poder-se-ia chamar de aprendizagem, e no sentido mais estrito deste termo em relação à psicologia, a mudança de comportamento. (SKINNER, 1974)

Quando se tomam os dados minuciosamente, é possível proceder a inferências de causas e efeitos sobre o fenômeno. As pesquisas sociais são constituídas por estudos observacionais, por coletas de dados nas quais “não há manipulação direta das variáveis.” O pesquisador “se limita a observar os dados” e, a partir deles, “construir modelos para realizar inferências e previsões”. (MONTENEGRO, 2016, p. 278)

É neste intuito que se compreende de maneira precisa que as ações realizadas pelas IES, bem como os eventos que consolidaram o processo de inserção, passam aqui a ter a função de indicadores de realidade, a medida que estes apontam para um conjunto de fatos, que voltam para uma realidade, na qual se é possível cumprir com um propósito desejado. Neste estado das coisas, retoma-se o apoio metodológico e teórico nos textos de Foucault (2008, p. 132-33), para explicar como a história, enquanto a realidade, se constitui, em que ele diz:

[...] Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

O autor busca revisar o conceito mecânico de história, que nasce no século XVII e XVIII, em que é derivado de um conceito mecânico cartesiano, que subsidiará uma concepção de história epistemológica, em que a verdade só existe enquanto tematiza as inter-relações conceituais científicas. Para Foucault (2008), a existência se expande para além dos limites da interioridade mental, ou do interior de uma ciência. Ela não se esgota pelas filiações conceituais em ciências diferentes, nem mesmo explicitando suas relações com saberes não-científicos, porque é necessário dar conta das relações conceituais, que permeiam as “práticas sociais”, seus “mitos” e as “políticas” (FOUCAULT, 2018, p. 236)

Neste sentido, vê-se que as DNEDH determinaram a inserção da EDH nas IES e o conjunto de ações que cada IES sistematizou para este fim, representam a realidade, um somatório de ideias para compor o discurso que a educação superior, no Estado de São Paulo, passaria a ter em relação ao ensino da EDH.

Somando-se a este contexto, percebe-se que aquilo que determina os resultados desta prática de ensino, irá, conseqüentemente, apontar para a participação, por meio do trabalho e de outras inter-relações, dos diversos sujeitos, que a seu tempo e modo, constituem os fatos, implicando a existência, a realidade.

Esta é uma dimensão da verdade, em que o discurso é complementado pelo impacto de ideias, sejam elas “originais”, aquelas que emanam de uma tradição, ou mesmo do discurso científico, sejam elas “regulares”, aquelas que se pautam pelo uso comum, repetida e difundida em diversas instâncias da comunicação hodierna. Todas estas partes do discurso são fundamentais para compreender o todo da realidade, da verdade. (FOUCAULT, 2008, p. 132)

Para se entender a tendência desta realidade, composta por segmentos do discurso, há que se considerar que ela nunca depende de uma única fonte, como diz este pensador: “O campo dos enunciados não é um conjunto de plagas inertes, escandido por momentos fecundos; é um domínio inteiramente ativo (FOUCAULT, 2018, p. 159 e 160)

Entende-se por meio desta reflexão que a prática de ensino da universidade, por exemplo, terá sua importância balizada em relação à sua intervenção sobre os valores da existência, não de modo singular, mas disputada e compartilhada com os discursos que perfazem as concepções e a existência dos demais sujeitos.

A realidade é edificada pela arqueologia dos diferentes discursos que se entrecruzam perfazendo a dimensão da realidade. É por este apontamento

foucaultiano que Roberto Machado (2012, p. 122) compreende tal afirmação, diz: “Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são a base para que se formem tanto o sujeito, quanto os domínios do saber.”

Neste estudo, a compreensão das categorias validadas para analisar os aspectos que apontamos sobre o processo da inserção da EDH nas Universidades dos estados de São Paulo, surgiram após a coleta de dados, enquanto se conhecia as informações da realidade, que os coordenadores ponderaram em relação às EDH.

Este fato fez com que se ponderasse acerca do papel do coordenador, à frente do curso de graduação. A impressão que se teve é a de que o papel do coordenador não é suficiente para compreender todo o processo, neste sentido, pois o mesmo relata uma implantação por estar restrito ao aspecto da gestão administrativa do curso, que o torna o viabilizador de uma dinâmica institucional, para assistir ao aluno, docentes e instituição em necessidades demandadas pela burocracia, distanciando-o de uma demanda do processo do ensino, da pesquisa e da extensão. É neste contexto que passou a ficar explícito o que concerne ao ato de inserção da EDH nos cursos analisados.

Esta etapa de categorização exigiu o cuidado no sentido de se possibilitar a visualização organizada dos dados obtidos com a análise.

QUADRO 6.3 – Categorias representativas da EDH no ensino superior

Categorias	Indicadores
1. Perfil do Coordenador(a) em prol da EDH	Titulação: 65% doutores, 20% mestres e 10% especialistas.
	Experiência como coordenador de curso: 65% menos de 3 e meio atuando como coordenador de curso, 15% entre 5 e 10 anos atuando como coordenador de curso e 20% atuando há mais de 10 anos como coordenador de curso.
	Coordenam o curso de Direito: 40%; coordenam o curso de Pedagogia: 60%.
2. Formação docente em e para a EDH	Titulação: 72,2% doutores, 22,2% mestres
	85% responderam que a EDH está implementada formalmente no curso.
	10% responderam que a EDH não está implementada no curso.
	5% não souberam precisar se a EDH se encontra ou não implementada no curso.
	55% afirmaram ter ocorrido ação específica ou projeto para a implementação da EDH no curso.
	45% afirmaram não ter ocorrido ação específica ou projeto

	para a implementação da EDH no curso.
3. A inserção da EDH nos cursos	Implantação discutida no Núcleo Docente Estruturante do curso.
	Mediante discussão nas instâncias universitárias competentes.
	A partir da revisão do Projeto Pedagógico do curso e nos planejamentos articulados entre as disciplinas vertical e horizontalmente.
	A discussão da missão da instituição e do curso definiu como condição importante para formação do licenciado em pedagogia a discussão dos direitos humanos.
	Participação das/os alunas/os em projetos de extensão inseridos na matriz curricular do curso, bem como em projetos de extensão promovidos pela universidade.
	Desenvolvimento junto ao corpo docente e discente sobre o tema.
	Através da criação do Observatório de Direitos Humanos.
	Em projetos desenvolvidos dos alunos do curso de Pedagogia junto as escolas públicas e particulares do ensino fundamental.
	De maneira disciplinar: 30% dos cursos
	De maneira transversal: 20% dos cursos
	De maneira mista: 35% dos cursos
	Não houve a inserção da EDH: 5%
4. Reflexos da EDH na formação discente	Escolhas de temas para TCC, projetos de pesquisa individuais e/ou em grupo
	Interesse em eventos de EDH na própria IES
	Implantação de extensão universitária
	Maior interesse nas causas sociais e da comunidade
	Interesse em participação por conselhos representativos
5. Tipos de atividades de caráter eventual em EDH realizadas no curso	Palestras
	Minicursos
	Semanas acadêmicas na temática
	Mesas redondas
	Atividades de pesquisa e extensão

Fonte: Dados da Pesquisadora

A partir do questionário junto aos coordenadores de curso foi possível obter um panorama sobre os dados referentes a EDH na educação superior.

No que se refere ao perfil do coordenador em prol da EDH, ficou demonstrado que a maioria seja detentora do título de doutor(a), o que poderia indicar por possuir uma melhor formação, em relação à titulação, por outro lado ficou retratado a baixa experiência na coordenação do curso atual, ou seja, podendo supor-se a limitação de gestão, propriamente dita.

Este dado de pouco tempo no atual cargo de gestão, poderia interferir na sua liderança e na condução do curso e ter comprometida a implementação da EDH no curso. Isso dificultaria a inserção transversal e interdisciplinar da EDH, levando em

consideração que os docentes não foram devidamente formados e preparados para a envergadura que esta educação requer, ainda que o curso tenha feito a opção pela inserção disciplinar.

Com relação à formação docente para a EDH, ficou evidenciado que, quando a opção se faz através da disciplinaridade, embora a os docentes estejam qualificados para tal mister, dado que possuem a titulação como doutores e mestres, e majoritariamente terem afirmado que a EDH encontra-se formalmente implementada no curso, pode se verificar que, em mesmo havendo tal implementação reconhecida pela maioria dos coordenadores, houve também parte considerável, que afirmou não ter sido implementada. Por outro lado, se observou que, embora a maioria tenha afirmado a existência de ação específica ou projeto para a sua implementação, quase que metade dos coordenadores afirmaram não ter havido ação ou projeto específico para esta implementação e ainda houve o registro da existência de coordenadores que não souberam informar se a EDH estava ou não implementada no curso.

Com relação ao modo de implementação nos cursos, pode se constatar que isto, quando ocorreu, deu-se em sua grande maioria, no âmbito do NDE, ou em instâncias universitárias competentes, que contam com reduzida participação dos docentes, o que pode significar que não se discutiu a implantação de uma maneira democrática. Se não houve o debate entre todos os docentes do curso, contrariou-se a própria natureza da EDH. Quando se encontram registros, o máximo que consta é que “contou com a participação de docentes e de discentes do curso”, entretanto, prevalece a omissão de como isto teria ocorrido.

Houve uma proporção meio equilibrada em relação às formas de inserção da EDH. Porém, quando se leva em consideração as orientações previstas nos documentos oficiais, constata-se que a transversalidade é recomendada, porém esta opção não superou a 60% dos cursos.

Constatou-se em 15% dos relatos dos coordenadores que a inserção da EDH no currículo do curso, já vem repercutindo registros favoráveis para a formação discente, com o aumento de procura temática em direitos humanos, para produção dos TCC, grupos de pesquisa, incremento dos projetos de extensão, maior interesse nas causas sociais e da comunidade, assim como na participação nos conselhos de defesa dos direitos humanos.

Considerando o avanço das políticas educacionais brasileiras no sentido de se cumprirem as orientações de ordem internacional, que determinaram a EDH como instrumento capaz de dar maior efetividade aos direitos humanos fundamentais, posto que esta educação se volta à formação dos titulares destes direitos, seja em um primeiro momento, possibilitando os conhecimentos acerca dos direitos humanos fundamentais, em um segundo momento transformando estes titulares em agentes de promoção destes direitos e, por final tornando-os capazes de reivindicar estes direitos, levando, desta maneira, à sua concretização, procurou se identificar se e como estas políticas se efetivaram na educação superior.

A trajetória escolhida para esta pesquisa foi pensada de maneira a permitir o desenvolvimento de uma linha de pensamento crítico desta pesquisadora, que, inicialmente, entendeu como necessário a compreensão dos princípios e valores que constituem a base dos direitos humanos, e que para tanto, requerem o aprofundamento acerca dos principais documentos como tratados, cartas, declarações universais, nacionais e internacionais de direitos humanos, que possibilitaram a consolidação de uma visão crítica sobre os direitos humanos, suas características e problemáticas, assim como os contextos nos quais se desenvolveram e se afirmaram como postulados da humanidade e, especialmente, no país.

Após esta análise inicial, outro desafio da presente foi situar a EDH, como um direito fundamental e como um dos vértices do direito à educação, assim como sua trajetória nos planos internacional e nacional. Entender como a EDH se constituiu enquanto política pública educacional foi fundamental à presente análise, pois possibilitou aprofundar seu estudo buscando as bases que norteiam esta educação complexa possibilitou vislumbrar como a educação superior pode de fato, contribuir para esta formação, seja no sentido de formação dos sujeitos de direitos, propriamente ditos, como no sentido de formação dos profissionais que serão os responsáveis pela transmissão deste conhecimento e, portanto, os formadores dos sujeitos de direitos.

Neste caminho de pesquisa proposto, fez-se necessário um estudo detalhado dos princípios que fundamentam a EDH, buscando retratar que, diante de suas complexidades, esta educação requer metodologia própria e acima de tudo uma formação particular e específica dos profissionais que são os agentes propagadores e formadores desta educação.

Após este caminho teórico, procuramos demonstrar a práxis, isto é, como está sendo feita a formação destes sujeitos de direitos e dos profissionais da educação, nas Universidades do Estado de São Paulo, nos cursos de Direito e Pedagogia e quais os indícios de como esta educação refletiu na formação do alunado.

Pode ser constatado na pesquisa que, no plano formal, a EDH encontra-se devidamente amparada por um plexo de normativas, que lhe dão consistência e subsídios para sua implementação, seja em razão dos vários documentos que nortearam as políticas e que determinam, diretamente sua obrigatoriedade, seja em razão de documentos que determinam, indiretamente a sua adoção.

Como documentos que lhe dão eficácia de maneira direta, podem ser citados tanto os que precederam às DNEDH, assim como os PNDH I, PNDH II e o PNDH III, os PNEDH (2006 e 2013), e as DNEDH, que determinaram sua adoção sistemática a todos os envolvidos nos processos educativos. Como documentos que a determinam indiretamente, podem ser citados os Instrumentos de Avaliação Institucional e de Cursos Presencial e à Distância.

Sob o aspecto formal, há que se mencionar como um dos possíveis entraves à sua concretização, as formas de inserção da EDH estipuladas pelas DNEDH, que exigem dos envolvidos nos processos educacionais uma devida formação destes agentes, pois como já foi afirmado, trata-se de uma educação complexa e que requer um outro olhar sobre a forma de se educar.

Pretendendo assegurar que a EDH esteja concretizada, no que se refere à educação superior, as políticas educacionais se voltaram a outros meios normativos que garantam que esta educação esteja sendo garantida, um exemplo é a inserção nos instrumentos de avaliação (MEC, 2017), de indicadores que avaliam se está ou não devidamente inserida neste âmbito de ensino e de que forma está inserida, instituída pelo SINAES (MEC, 2004).

Além disso, publicações recentes do MEC, ratificam o mesmo sentido das DNEDH, quando se observa que as determinações para os cursos de graduação, assim como às IES, mantenham o ensino dos conteúdos curriculares de maneira transversal, seguindo uma metodologia ativa.

Isso é corroborado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, instituída pela Resolução MEC/CNE/CES n.º 5, de 7 de dezembro de 2018, quando determina em seu Artigo 2º, § 1º, inciso VI, que na

estruturação do Projeto Político do Curso, deve estar assegurado os “modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas”. (BRASIL, 2018).

Ainda, com relação à estrutura do PPC dos cursos de Direito, há a orientação para a inserção transversal das legislações especiais, tais como se observa na leitura do mesmo artigo, em seu parágrafo 4º, assim dispõe:

O PPC deve prever ainda as formas de **tratamento transversal** dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação o ambiental, **de educação em direitos humanos**, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. (Grifo da autora).

Outra menção há na referida Resolução, que atenta para a educação em direitos humanos, como se observa:

Art. 4º: O curso de graduação em direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

XIV: apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Orientando todos os cursos de graduação do país, a Resolução n. 7 do MEC/CNE, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, passou a regulamentar as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, assim como na pós-graduação, na forma de componentes curriculares, desta maneira devendo estarem expressas nos PDI e nos PPC, cujas atividades deverão consistir em programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

Conforme já afirmado, no plano formal a EDH conta com amparo normativo-legal que lhe dão substância e a revestem de concretude. Porém, além do aspecto formal da EDH, há aspectos que se evidenciaram na presente pesquisa, que demonstraram a necessidade de sua reflexão e discussão, pois podem comprometer seu objetivo maior, que é o de concretização dos direitos humanos.

Sobre estes aspectos não formais, por assim dizer, e que teriam o condão de comprometerem a efetividade da EDH, vários podem ser verificados e um aspecto inicialmente a ser citado, reside no fato de que os direitos humanos em si próprios já detêm fatores complicadores para a sua concretização, a título de exemplo pode ser

citado o preconceito ainda existente na sociedade brasileira em relação a sua temática e que é necessário o seu enfrentamento, pois a sua imagem ainda é ligada “basicamente à defesa de grupos criminosos ou a grupos de esquerda política”. (SALLES FILHO; SALLES, 2018, p. 57)

Há ainda o fato de que a consagração dos direitos humanos guarda um histórico de lutas e que ainda podem ser observados atualmente, mesmo após a DHDU (1948) e de encontrarem-se positivados, assim como na Constituição Federal Brasileira (1988). Sua afirmação histórica foi permeada de contextos diversos que acabaram por garantir a sua afirmação, porém se tratam de direitos que não se esgotam e que estão sempre surgindo, e o seu desenvolvimento e concretização prescindem da EDH, pois estes são os instrumentos que possibilitam as mudanças necessárias ao enfrentamento das questões a eles afetas e que podem comprometer sua concretização.

Outro aspecto que foi considerado e evidenciado na pesquisa, refere-se à complexidade da EDH, pois educar as pessoas em direitos humanos, segundo o que pode se entender pelas DNEDH está relacionado à formação da cidadania e além disso, não se restringe somente a conscientizar o cidadão como sujeito de direitos, mas também o de se criar condições para que o mesmo possa aprender como participar ativamente na sociedade, tendo opiniões próprias, assumindo suas crenças, seus valores e exercendo sua liberdade.

Para se promover uma educação que possibilite a transformação social, formando cidadãos, é necessária a devida formação em e para a EDH, de modo que a educação ocorra sob a perspectiva dos direitos humanos fundamentais, pois, ao contrário disso, tais direitos ficariam prejudicados.

O ensino em EDH precisa ocorrer embasado nos princípios que a norteiam, nos quais está explícita a complexidade da EDH, ressaltando-se os princípios da dignidade humana, que é inerente aos direitos humanos e constitui-se no núcleo de todos os direitos fundamentais.

Outro princípio que se ressalta é o da igualdade de direitos, compreendida nas DNEDH no seu aspecto material, no qual as políticas públicas devem promover a superação das desigualdades.

Por último o princípio do reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, sejam elas culturais, sociais ou históricas e que requer o enfrentamento dos preconceitos e de discriminações.

Como se verifica, o tema da EDH é amplo e complexo, carecendo de mais políticas que venham assegurar e dar corpo para que esta educação alcance os objetivos propostos nas DNEDH, no sentido de formação para a vida, para a transformação social, onde a justiça social esteja presente e assegurada a todos os cidadãos.

Esta colocação suscitou duas outras questões desafiadoras tais como, por um lado a própria formação necessária dos envolvidos no processo educativo em e para a EDH e, mais especificamente os docentes e, como as políticas atuais deveriam contribuir no sentido de se valorizar neste processo a sua formação de vida, de experiência docente e como garantir esta formação sob a tônica da EDH.

Percebe-se que, embora o MEC reconheça a necessidade de uma formação em e para os direitos humanos, a atual legislação evidencia a valorização de outros aspectos docente, que podem não contribuir com a EDH.

A recomendação constante das DNEDH determina que todos aqueles profissionais envolvidos nos processos educacionais, independentemente da área do conhecimento, devem ter orientação em EDH na formação inicial e continuada e deve ser garantido a todos/as os/as profissionais da educação, esta formação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos de formação destes profissionais. (BRASIL, 2012)

Ainda que este documento expresse esta preocupação com a formação de todos os profissionais da educação, é possível notar que as várias políticas educacionais existentes atualmente, caminham na contramão, pois parecem não valorizar os saberes docentes fundamentais para efetivar o ensino em EDH. As práticas atuais de avaliação e regulamentação da educação superior não levam consideração os saberes pedagógico-didáticos dos professores, os quais os profissionais vêm construindo dentro da própria carreira docente, ainda que como um dos indicadores dos instrumentos de avaliação de IES e de curso, considerem como um aspecto indicador positivo o tempo de docência destes profissionais.

Contrariamente, evidencia-se que este saber tem sido relegado a um segundo plano em razão da supervalorização individualizada e privilegiada das atividades de pesquisa, em detrimento das práticas de ensino e de extensão, propriamente ditas. É sobre as pesquisas que recaem muito mais a atenção, o prestígio do professor, sob o ponto de vista de carreira universitária, dentro da cultura acadêmica atual, expressas nas exigências em relação ao financiamento e pontuação das pesquisas,

assim como das publicações de caráter científico e outros, em detrimento da atividade enquanto docente, decorrente das políticas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste sentido, Onofre (2008, p. 315) expressa esta mesma preocupação e visão, quando diz: [...] “se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da individualidade, ao mesmo tempo em que se dá um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão”. A autora pondera como um outro fator agravador, o fato de que, na realidade, a grande maioria dos docentes no ensino superior “não possui formação pedagógica para o ensino da docência”.

Demonstrando esta preocupação sobre os saberes valorizados, em razão das políticas existentes atualmente, Cunha (2008), observa a necessidade de uma mudança na universidade, que segundo o autor valoriza muito mais o docente-pesquisador e que poderia valorizar o ensino, se passasse a se referir a docente-educador-pesquisador, comprometido com a democratização do conhecimento, no lugar de docente-pesquisador apenas.

A preocupação por uma formação de conhecimentos e técnicas que sejam úteis à competitividade individual e utilizados como mecanismos que servem ao desenvolvimento e ao progresso do país é a valorizada, em detrimento de uma educação voltada à formação do sujeito de direito. (DIAS SOBRINHO, 2010)

Deste modo, a inserção formal no PPP, meramente, denotaria o cumprimento legal, contudo, as DNEDH estipulam que os cursos a implementem de maneira efetiva, não somente no sentido legal, mas acima de tudo como educação. Em que pese que a educação superior conte com políticas voltadas a este nível de educação, há que se registrar que estas políticas estão direcionadas à organização de um sistema de informação e de controle, equipado por um forte aparato legal-normativo de regulação, de avaliação e acreditação, em que a qualidade da educação está mais associada a uma eficiência e capacidade competitiva do indivíduo, que supostamente uma formação humanizada, de valores e cultura voltada para o compromisso recíproco de uma comunidade, neste sentido Afonso (2010).

As Universidades, em razão da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, podem contribuir para que a EDH de maneira efetiva, através de uma prática acadêmica voltada à consolidação, à difusão e ao conhecimento que

possibilite aos estudantes as condições de aprenderem, como também de vivenciarem e de perceberem sua amplitude.

Várias são as possibilidades de se formar em e para os direitos humanos nas Universidades e, como exemplos podem ser citadas as atividades de extensão a cargo das Universidades e que envolvem toda a comunidade, nas quais poderiam promover ações que resgatem as noções de cidadania, de respeito às diferenças, de promoção da dignidade da pessoa humana e outros, reconhecendo nisso seu papel fundamental em respeito à democracia. Além da extensão, conforme mencionado, no ensino, as disciplinas também poderiam assumir o papel da formação em EDH, se devidamente os conteúdos fossem inseridos, seja de modo específico ou transversal.

Como se observa, são várias as ações, nas Universidades que podem consolidar a conscientização no sentido da EDH e dentro de uma perspectiva integrativa, transversal e interdisciplinar. Desta maneira, evitar-se-ia a dispersão do ensino, se diversas disciplinas se comprometessem com esta tarefa, como adverte Carbonari (2012, p. 126): “[...] querer educação em e para os direitos humanos é querer que os sujeitos de direitos sejam o centro nevrálgico de toda ação educativa”.

Demonstra-se nesta pesquisa que, embora haja IES que caminhem no sentido de promoverem a integração dos conteúdos de EDH com toda sua realidade formadora, enquanto profissional, não se observa isso na maioria delas, que fazem mais do mesmo, no sentido de tratar tal ensino de modo conteudista.

Outro dado que se faz necessário destacar, relaciona-se a outro princípio da EDH, o da democracia na educação, que poderia ser traduzido pela ausência de discriminação e de desigualdade. Só assim, garantir-se-ia o acesso a uma educação de qualidade.

Há políticas voltadas para a ampliação do acesso, como está contida em uma das metas do PNE, para 2024, mais precisamente a meta de n. 12. Seu desafio é o de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior em 50%, das quais 40% das novas matrículas deveriam ocorrer no segmento público (BRASIL, 2014).

Esta consecução dependeria de estratégias acolhedoras, tais como ampliar as atuais políticas, aumentando o recurso do FIES e do PROUNI. Esta ação garantiria o acesso à educação superior, assim como poderia ampliar as vagas das redes públicas federais e do próprio setor privado.

Entretanto, ampliar a oferta de acesso, não define garantias de uma educação de qualidade, e, mais especificamente, de garantir uma educação nos moldes da EDH. Como pode se observar, há por vezes, um contrassenso entre as políticas, porque ampliar o acesso, necessariamente não significa garantir qualidade, contrariamente na prática isso tem demonstrado um caminho às vezes oposto.

Embora a EDH deva ser incorporada por todos os envolvidos no processo educacional, pois é este o propósito legal constituído no sistema brasileiro e assim constam as orientações mundiais, o que de fato parece ocorrer é que alguns pontos, se não forem enfrentados, podem comprometer sua efetivação.

Há a percepção dos esforços governamental no sentido de se assegurar a sua concretude, como se verifica através da própria preocupação em inserir nos instrumentos de avaliação das IES e dos cursos indicadores, além das diretrizes atuais que reafirmam o sentido das políticas educacionais brasileiras para que os direitos humanos sejam contemplados e implementadas, assim como a maneira pela qual estão implementados, porém pode não ser suficiente no sentido de se garantir sua efetiva formação.

Trata-se, como já foi dito, de indicadores de qualidade, que uma vez que seja obtido pela IES ou pelo curso, um conceito menor em relação a estes indicadores, não chega a comprometer, propriamente falando, o conceito final, ainda que o resultado final exteriorize um conceito menor do que se tivesse, de fato, a sua implementação nos moldes do indicador máximo.

Outra questão que merece ser pontuada reside no fato de que, da mesma maneira como ocorre com políticas de outras ordens, ainda não há uma cultura de participação efetiva de todos os interessados, quando da elaboração das políticas. Em que pese haver justificativas no sentido de que os direitos humanos fundamentais serem recentes no país, devido ao período ditatorial e desta maneira refletindo no exercício dos direitos de cidadania da população brasileira, o fato é que não há no país uma cultura de participação nos processos de elaboração das políticas públicas. Em não havendo esta participação, a efetividade das políticas, acaba comprometida.

As indagações surgem quando se vê que a elaboração das DNEDH, em que pese ter contado com um processo democrático, se perceber uma reduzida participação dos educadores desde os debates iniciais que antecederam sua

elaboração, bem como quando se compôs o currículo nacional, conforme nos apontam Candau e Sacavino (2000).

Outro aspecto que merece cuidado, supõe-se seja a necessidade de formar e capacitar os educadores que trabalharão com a educação em EDH, não apenas por tratar-se de uma determinação legal, mas em razão de sua complexidade e além disso, há que se referir aos modos de sua inserção previstos. As formas previstas permitem que dentre elas, se faça a opção pelas IES, da que seja mais prática, no sentido de se garantir o mandamento legal, porém sem a preocupação de se contribuir de fato para a formação do alunado, enquanto cidadão e conhecer, defensor e propagador dos direitos humanos.

Há várias formas de inserção da EDH previstas, porém todos os documentos analisados, tanto os que precederam as DNEDH, assim como a própria, orientam para a sua inserção transversal. Isso ficou evidenciado no PNDH III (2009), que contou como ações programáticas o incentivo para a elaboração de metodologias de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a EDH na educação superior. Ainda neste sentido, seu objetivo estratégico cuidou do incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em direitos humanos. O PNEDH também indicou como um de seus objetivos gerais o de propor a transversalidade da EDH nos mais diversos setores e dentre os quais a educação.

Após análise dos documentos de referência, ficou evidente que a inserção transversal dos conteúdos afetos aos direitos humanos é a forma que se apresenta e que detém melhores condições de atender aos propósitos que norteiam a EDH. Mas por outro lado, seja por falta de capacitação docente, ou por falta de cultura de uma educação desta envergadura, mais o individualismo já afirmado anteriormente, acabam por comprometer a transversalidade.

Por outro lado, as metodologias eleitas para tal fim são de caráter transdisciplinar e interdisciplinar. Como já pode ser observado nos instrumentos de avaliação, a inserção destes conteúdos de forma a contribuir com o desenvolvimento do perfil profissional, assim como a metodologia eleita pelo curso na abordagem destes conteúdos e a forma de sua abordagem são indicadores de qualidade.

Pode ser observado que pouco se fala em termos de pedagogia e didática para a EDH, não basta fazer o discurso do politicamente correto, mas se determinar formas efetivas de se concretizar esta educação. Gorczewski e Martín (2015), citam

ainda que, grande parte do material produzido atualmente, contém em si muito mais carga ideológica do que amor e humanidade.

Quando do início da pesquisa, acreditava-se que devido ao aparato legal normativo, os cursos e IES, garantissem e demonstrassem de plano a EDH. E este foi o grande desafio do presente estudo. De maneira a conseguir um diagnóstico acerca da EDH, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, deu-se início à pesquisa das matrizes curriculares dos cursos, assim como dos PPP e PDI, finalizando com a aplicação do questionário junto aos coordenadores dos cursos pesquisados.

A análise documental evidenciou, de fato, como cada IES reconheceu na legislação da EDH um instrumento de educação, promoção e salvaguarda dos direitos humanos, pois retratou a sua prática política assumida por meio dos cursos.

De acordo com a análise das matrizes curriculares, no que se refere aos cursos de Direito pesquisados, se observou como foi a inserção conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela: 6.7 Inserção da EDH nas matrizes Curriculares dos Cursos de Direito

Matrizes – Cursos de Direito	
Inserção por meio de disciplina Específica de Direitos Humanos	36 (52,94%)
Inserção por meio de outras disciplinas	9 (13,23%)
Sem registro de inserção	23 (33,82%)
Total de Cursos	68

Fonte: Dados da Pesquisadora

De acordo com a análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia pesquisados, se observou como foi a inserção conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela: 6.8 Inserção da EDH nas matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia

Matrizes – Cursos de Direito	
Inserção por meio de disciplina específica de Direitos Humanos	21 (23,86%)
Inserção por meio de disciplina de Educação em Direitos Humanos	8 (9,09%)
Inserção por meio de outras disciplinas	24 (27,27%)
Sem registro de inserção	35 (39,77%)
Total de Cursos	88

Fonte: Dados da Pesquisadora

Como se observou da análise dos questionários aplicados aos coordenadores dos cursos e que permitiram identificar o panorama atual da EDH nos cursos como: a titulação majoritária dos coordenadores como doutores, 65%; a experiência inferior a 5 anos, da maioria dos coordenadores, 65%; a maioria dos coordenadores dos cursos de Pedagogia responderam ao questionário, 60%; a implantação formal da EDH foi afirmada por 85% dos entrevistados; 30% afirmaram que a EDH encontra-se inserida como disciplina específica, 20% afirmaram sua inserção transversal e 35% afirmaram que a inserção se dá de forma mista.

Pode ser observado que a opção pela inserção via disciplinaridade deu-se em razão de assegurar a oferta do conteúdo em EDH. Constar oficialmente na matriz curricular não assegura que desta maneira esteja-se atendendo as DNEDH. Algumas Universidades inseriram em diversas disciplinas, informando que para se tomar tal decisão, fizeram reflexões para sensibilizarem a implantação do projeto, o conteúdo em EDH será promovido em palestras, semana de estudo, mesas redondas, pesquisa e extensão, ou ainda, minicursos, tudo evidenciado nas análises dos PDIs e dos PPPs.

No que se refere às análises dos PPP, em relação aos cursos de Direito, pode ser observado que em apenas 1 se constou a inserção transversal da EDH, bem como a existência núcleos específicos para a EDH, para a educação étnico racial e para a educação ambiental, tendo ainda explicitado que foi incorporada esta nova perspectiva nos planos de ensino de algumas disciplinas tais como: Sociologia, Sociologia Jurídica, Ciência Política, Economia, Filosofia, Direito Civil I, Direito Civil V, Direito do Trabalho, Direito do Consumidor, Direito Internacional, Direito Ambiental e outras. Os PPPs indicaram ações seja no ensino ou na extensão voltadas a EDH.

Nas análises dos PPP, com relação à EDH, dos cursos de Pedagogia pode ser observado que, 5 cursos registraram a existência de disciplina específica e também denominada de Educação em Direitos Humanos. Um curso mencionou explicitamente a inserção transversal dos conteúdos de EDH, em várias disciplinas da matriz curricular do curso. Houve a indicação de outras atividades de extensão que contemplam a inserção da EDH no curso.

Constatou-se nos PDIs dos cursos de Direito que, em 85% dos cursos há o registro da preocupação da IES com a formação de uma cultura universitária de

respeito aos direitos humanos, expressas na missão, corroborada na visão e buscada nos valores e/ou princípios da IES. Foi observado menções a projetos voltados à sociedade, descritos como núcleos de cidadania, de EDH, programas e práticas institucionais cujas ações estão voltadas à responsabilidade social, nas quais restou demonstrada esta preocupação da IES. Os projetos de extensão, no que se referem à EDH, estão ligados à práxis, nas ações para a comunidades regionais onde a IES se encontra inserida. Algumas IES demonstraram que contemplam a EDH e as demais diretrizes especiais, a partir da missão e dos valores e permeando-os através dos currículos, seja disciplinarmente ou transversalmente.

A análise dos PDIs dos cursos de Pedagogia, registrou a preocupação institucional em se garantir uma formação embasada no respeito e promoção dos direitos humanos, expressa na missão, valores e princípios das IES pesquisadas e a existência da extensão voltadas a garantir o propósito institucional. Foi mencionado, nos referidos documentos, a existência de projetos voltados para as comunidades interna e externa que contemplam ações voltadas à cidadania e à defesa dos direitos humanos. Houve registro de que contemplam a EDH, assim como as outras diretrizes especiais, seja nos currículos, com a sua inclusão disciplinar ou transversal, como nas atividades de extensão.

Não pode ser percebido nas análises dos PDIs o registro da existência das atividades de pesquisa na temática da EDH, consistente em grupos de estudo, projetos de pesquisa integrados com a pós-graduação, e não foi registrado a existência de disciplina específica ou inserção transversal nos programas de pós-graduação e integrados com a graduação.

EDH se refere ao modo de transmissão deste conhecimento, aqui se compreendendo a metodologia, envolvendo a todos os agentes dos processos educativos, não se restringindo a uma educação tecnicista e utilitarista. Há que se romper com os atuais paradigmas educacionais e caminhar no sentido de se criar uma nova cultura. Uma cultura em que todos estejam determinados a promoção, ao respeito e difusão dos direitos humanos. Significa tomada de consciência crítica, do reconhecimento do outro, do respeito, da empatia, dos valores da dignidade humana presentes em todos os segmentos da sociedade.

Candau e Sacavino (2010), consideram haver um descompasso e até mesmo contradições entre as concepções teóricas sobre direitos humanos, nos quais pode

se referir que isso se deve às próprias problemáticas que circundam estes direitos e as concepções e práticas sobre EDH. Os processos formativos em si, não dialogam sobre quais seriam as estratégias pedagógicas que poderiam dar conta desta educação. As autoras apresentam como estratégia metodológicas as oficinas pedagógicas, construção coletiva de saberes, exercício concreto dos direitos humanos, debates, discussão de textos, não podendo esta educação ser reduzida a introdução esporádica de alguns temas ou ainda utilizando-se de metodologias de caráter expositivo.

Esta educação tem que ser construída voltada à formação de uma consciência crítica que seja capaz de despertar nos educandos a sensibilidade para as questões sociais relevantes na sociedade e para a humanidade, para tanto esta educação precisa dialogar com as teorias educacionais, para que seja efetiva. Uma possibilidade é convergir as ideologias e culturas, de maneira a despertar a consciência sobre as desigualdades materiais existentes e a desenvolver a partir daí o entendimento acerca das contradições sociais, culturais e econômicas nos educandos.

Dentre os obstáculos que se apresentam para a EDH, as concepções ideológicas que influenciam a negação dos valores democráticos, a omissão de governantes na implantação de políticas sociais, a falta de práticas educacionais com metodologias ativas e o costume de implantar reformas cumprindo seus aspectos legais, negligenciando as ações transformadoras.

Para haver a consolidação da cultura em EDH, é necessário que se promova transformação de costumes regressivos, de natureza violenta, proporcionando às gerações sucessoras a competência crítica da realidade, no sentido evitar o mal. Uma virtude humana importante é a coragem de questionar as relações sociais, para que não sejam eternizadas as tradições, como se estas fossem, por natureza, parte do repertório humano. As atitudes humanas precisam pautar pelo senso da solidariedade, do pertencimento, do compartilhamento, do acolhimento e respeito.

Observa-se que o enfoque à educação que consta nos documentos oficiais, determina, no plano abstrato, que se constitua um discurso e um indicador de que estão sendo empenhadas ações no sentido de se alcançar uma EDH, todavia, alcançar esta educação na realidade, é o principal desafio. Quando se percebe, de início, que há distanciamento entre a teoria e a prática, é possível que não se

chegue à educação pretendida, porque falar sobre não implica em ação total, mas apenas redundância da falta de atitude transformadora.

Conclusão

Ao se buscar identificar a forma de inserção da EDH na educação superior, especificamente nos cursos de graduação em Direito e Pedagogia, objetivo geral do presente estudo, foi necessário traçar um percurso de pesquisa, visando à sua consecução. À medida que este percurso foi se desenvolvendo, foi possível identificar como a EDH, nos moldes contemplados pelas DNEDH, constituiu-se enquanto política educacional e ao mesmo tempo possibilitou visualizar o quanto longe está de se alcançar esta educação.

Dentre as formas estipuladas pela legislação, para a inserção na educação superior, pode-se observar que a mesma carece de efetividade e vários são os fatores que comprometem sua concretização. Quando se evidenciou pela pesquisa que a promoção, a proteção e a defesa dos direitos humanos ainda se dão de maneira tímida, porque tais questões não estão à frente da formação, percebe-se que o currículo não se expressa de fato em ato educativo para tal.

O tema Direitos Humanos ganhou destaque mundialmente e no Brasil, porque se acredita que ainda não há consolidada uma cultura de direitos humanos, que demonstre o real sucesso de lutas incansáveis da humanidade ao longo da história. Neste sentido, aguarda-se na EDH alcançar peculiaridades de uma educação que prescindir de formação dos educadores, em e para os direitos humanos, por se tratar de uma educação complexa, que deve ser tratada transversalmente em todos os conteúdos curriculares, como apontam os principais documentos de referência.

A educação que requer o uso de metodologias próprias, como as metodologias ativas, por exemplo, encontra resistência quando os PDIs demonstram uma abordagem superficial do tema, quando os coordenadores não acolhem suficientemente o tema, e, por conseguinte, os indícios sociais não refletem os valores preconizados, como proteção, promoção e defesa como condição da cidadania.

É cediço pela doutrina que a EDH guarda características específicas, seja em razão dos níveis temáticos de sua abrangência, seja da própria conceituação dos direitos humanos, pois esta educação ganhou contornos significativos após a DUDH, a qual se converteu em direito fundamental, sucedida à Constituição Federal de 1988.

A partir desta consagração, enquanto direito fundamental, há que se conjugar pela sua finalidade educacional, bem como sua relação com os direitos humanos, especialmente no que se refere à promoção do desenvolvimento dos sujeitos, a EDH é eleita como a estratégia singular da promoção e da criação da cultura em direitos humanos.

Verifica-se que há um forte aparato normativo formal afirmando que existe neste país, as políticas educacionais voltadas à EDH, expressas por meio dos PNE, PNDHE, DNEDH dentre outras, e inexistem os meios efetivos para que esta educação se torne real, porque não se evidenciam, após análise da referida política, a previsão das condições de suporte e instrumentais da concretização da EDH, tais como: investimento financeiro que abarque o colapso causado pela falta de estrutura, aparatos assistivos e compensatórios das janelas e nichos sociais de pobreza.

Apresentou-se, aqui, legislações e normas constituindo a necessária política da inserção da EDH, como uma condição favorável ao desenvolvimento e formação da humanidade social, porém, por outro, o sistema educacional que acolheu esta política só enxergou nesta proposição mais do que já faziam, ou seja, não se evidenciou as mudanças necessárias, do ponto de vista de uma metodologia própria. A estrutura educacional ainda preza pela competitividade, pela estrita formação técnica profissional. Na verdade, a política não deveria apenas determinar, mas sobretudo prever os meios de se conciliar uma educação com a consequente formação efetiva daquilo que é o novo na proposta: enxergar as condições reais do outro e do todo na cultura civilizada.

Não se forma uma cultura de respeito aos direitos humanos contemplando a todos os cidadãos, se não se educa para esta finalidade, em outras palavras não há uma educação efetiva se o comportamento não muda; não há professores formadores quando a relação educacional não se der de forma dialógica.

A docência da educação superior haveria de colocar como poderia ela contribuir para a mudança social e através de qual metodologia, sem pretender limitar o alcance do significado da EDH, pois percebe-se que do ponto de partida as possibilidades já demonstraram minoradas, quando não se assegurou a formação necessária aos docentes em EDH.

Ainda que as atuais exigências do MEC, no que se refere à capacitação profissional dos docentes, retrata a exigência da titulação, parecem fracas as

evidências de que uma titulação possa assegurar e repercutir sua formação em favor dos direitos humanos.

Desrespeitos aos direitos humanos são fatos recorrentes em qualquer sociedade, mas tamanha é sua banalização, que chegam a pensar que se tratam, na verdade, de direitos imaginários, utópicos e distante de todos.

Não há como desconsiderar que a eficácia da EDH depende de condições políticas, sociais e econômicas favoráveis à sua consolidação enquanto política pública. Não cabe somente à educação tal mister, mas conforme já afirmado, não há como se pensar em educação dissociada destas condições.

Inserir a EDH na educação superior e de modo específico nas Universidades, deveria ser a possibilidade de consumação sim da formação profissional de pessoas que valorizam a cultura, como um meio que se fortalece pelo acesso democrático à educação, pela promoção social de todos, na partilha efetiva dos bens necessários à vida digna, e que entendeste que sem esta formação a própria humanidade estaria em risco, pois o desenvolvimento da pessoa humana se evidencia na possibilidade da vida justa, da equidade dos acessos e da própria realização da vida.

A EDH não pode encontrar obstáculos nas dimensões para a sua disseminação nas Universidades, que tem papel privilegiado no ensino, na pesquisa e na extensão. A emulação da EDH poderia encontrar no coordenador de curso seu agente propulsor. Os conteúdos disciplinares, a realização de eventos e a promoção das pesquisas, deveriam estar gerenciadas, divulgadas e avaliadas pela dinâmica que o processo de ensino-aprendizagem conseguisse implantar no contexto das comunidades interna e externa de sua região.

Em que pese os avanços das políticas educacionais, o caminho a ser percorrido com a EDH ainda não demonstra implementação objetiva no contexto social. O desenvolvimento da cultura e a vivência dinâmica dos direitos humanos ainda carecem de uma prática compartilhada pelas Universidades.

O estímulo à participação e o envolvimento neste processo educacional não parece haver decolado. Está fincado ainda numa inserção formal desta proposta, pois a avaliação do INEP à IES saberia cobrar uma negligência formal, como se demonstrou nos instrumentos dos SINAES.

Talvez haveria um melhor sucesso se as políticas educacionais pudessem ser entendidas como um cultural aprendido no texto constitucional, de que “a educação, direito de todos, é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A conquista de um processo educacional estaria contida no compartilhamento dos culturais capazes de se vivenciar.

Mais importante que ideologias, dissensões conceituais, teorias acolhidas é a formação humana, o desenvolvimento das humanidades, o fazer perceber-se humano e sentir-se humano, o sentir-se digno e autor de sua existência digna, o de se sentir ativo em todo o processo, de ser parte dos processos. Nossa humanidade ainda está carente de humanidade.

Alcançou-se como resultado neste estudo, a constatação de que nas Universidades do Estado de São Paulo, os cursos de Direito e de Pedagogia, fizeram a inserção da EDH, porém não se percebeu metas ou pontos de chegadas previstos. Isso pode denotar o pequeno alcance destas às suas comunidades, contudo, isso não ocorreria se o processo educacional pudesse essencialmente desenvolver-se democraticamente. Os bens humanos devem ser compartilhados.

Ter atingido os objetivos específicos previstos implicou na constatação da educação essencialista, em que o bem é concebido a priori, e seu conhecimento nem sempre se converte na realidade.

A vivência em direitos humanos, aliadas às ações de promoção humana em espaços educacionais, requer que se transponha a concepção de trabalho pedagógico solitário, para que a inserção temática de modo transversal, possa vir a ser real. Possivelmente, a prática com metodologias ativas conduziria os homens a vivência de respeito aos direitos humanos, e por isso é provável que ela ainda não esteja sendo praticada nas IES. Se assim fosse, a organização de material e de recursos educacionais estariam implementando outro processo social, como a inserção da vida digna, de práticas democráticas, chegando à realização efetiva dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1137-1156.
- ALEVA, Natanael Átilas (Coor.). **Manual do coordenador de curso**. São Paulo: Centro Universitário Sant'Anna, 2018.
- ALMEIDA, Vanesta Sierves de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Os Direitos Fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976**. Coimbra Livraria Almedina, 1987.
- ANDRADE, Vera Regina de Andrade. **Cidadania: do Direito aos Direitos Humanos**. São Paulo: Acadêmica. 1993.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. trad. Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. (Livro Digital)
- ARENDT, Hanna. **As origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- AZAMBUJA, D. **Teoria Geral do Estado**. Porto Alegre: Globo, 1977.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação.... In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. (Especial).
- BALL, Stephen. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.
- BARROSO, Luís Roberto. Neoconstitucionalismo e constitucionalização do direito (O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil). In: **Temas de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009. (Tomo IV) 52p.
- BARROSO, Luís Roberto. **Grandes transformações do direito contemporâneo e o pensamento de Robert Alexy**. Disponível em: <http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Conferencia-homenagem-Alexy2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. In: **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez./1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa: Referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Ática, 1996.

BENEVIDES, Marinina Gruska et al. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. In: **Contexto & Educação**. Ano 33. n. 104, jan./abr. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: Uma defesa das regras do jogo. 2.ed. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BRASIL. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. **Carta de Serviços**. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/acoes-e-programas/PrimeiraEdicaoCartadeServicosdaSDH.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Decreto n. 19.941**, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9.235**, de 14 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/532672546/decreto-9235-17>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.530**, de 07 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1. Acesso em 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.096**, de 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, 9 jul. 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 23 set. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 12.513**, 26 out. 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 jan. 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, 24 jul. 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n.º 10.260, 12 jul.

2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, 30 jun. 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parecer n. 8, 30 maio/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução n.º 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância: Credenciamento**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e à Distância: Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS (MDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2013. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL –. **Coletânea Temática de Jurisprudência: Direitos Humanos**. Brasília: Livraria CCDJU, 2017. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/CTJ_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. Democratização e acesso à educação superior no Brasil. In: **GEA – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**. Rio de Janeiro, mar. 2013.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-30.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: FDT, 2007.

BULOS, Uadi Lammego. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAGGIANO, Monica Herman. Educação: Direito Fundamental. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à Educação**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 19-37.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão de Direitos Humanos e Minorias**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecElimFormIntDisc.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Suzana Beatriz. (Org.). **Educar em direitos humanos: construindo democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

CARBONARI, Paulo César. Por que Educar em Direitos Humanos na Educação Superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 99-111.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos humanos na Universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 79-98.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: longo caminho**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHIMENTI, Ricardo Cunha, et al. **Curso de Direito Constitucional**. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CRETELLA JUNIOR, José. **Elementos de Direito Constitucional**. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: **Caderno Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Crise: Perspectivas para o Brasil. In: **Educação& Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1089-1098.

DAHRENDORF, Ralf. **Ensaio de teoria da sociedade**. Trad. Regina Lucia M. Morel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 28.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. In: **Educação& Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1099-1120.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves Dias (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2010. p. 29-68.

DIAS, Roberto. A dignidade da Pessoa Humana e o Testamento Vital no Ordenamento Constitucional Brasileiro. In: BERTOLDI, Márcia Rodrigues; OLIVEIRA, Kátia Cristine Santos de (Coor). **Direitos Fundamentais em Construção: Estudos em Homenagem ao Ministro Carlos Ayres Britto**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 99-120.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação& Sociedade**. Revista de Ciência

da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1223-1245, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <http://.dicio.com.br/principio/>. Acesso em: 26 mar. 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação: texturas e tessituras do Programa Mais Educação**. Curitiba: CRV, 2014.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. Sobre os Direitos Humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, Ano VI, n. 6, jun. 2005.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. A dimensão política da memória na luta pelos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016, p. 225-237.

DURAN, Maria Raquel da Cruz; ROSA, João Guimarães. Multiculturalismo e Interdisciplinaridade: um debate das ciências sociais. In: SOUZA, Ailton de (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2013, p. 53-63.

ESTEVÃO, Carlos V. **Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados**. Porto: Porto, 2012.

FACHIN, Zulmar. Direitos das Minorias: Ações Afirmativas Inclusivas. In: **Sistema Constitucional de garantias e seus mecanismos de proteção**. Birigui/SP, Boreal, 2013, p. 57-77.

FERREIRA FILHO, Manuel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 15.ed. São Paulo: 2016.

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re) invenção dos Direitos Humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. Luis Francisco Baeta Neves. 7.ed. Rio Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARCIA, Maria. **Desobediência Civil: Direito Fundamental**. 2.ed. rev. atua. São Paulo: Saraiva. 2004.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n. 47, p. 333-362, maio/ago. 2011.

GOMES, Nilma Lino. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2018.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Beloso. **Educar para os Direitos Humanos: Considerações, Obstáculos, Propostas**. São Paulo: Atlas, 2015.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos: curso elementar**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

HESTE, Konrad. **Temas fundamentais do Direito Constitucional**. Trad. Carlos dos Santos de Almeida, Gilmar Ferreira Mendes e Inocência Mártires Coelho. São Paulo: Saraiva, 2009.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. **Curricularização da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública**. Disponível em: https://curricularizacaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. Trad. De Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LAZARI, Rafael de. **Manual de direito constitucional**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

LEÃO, Igor Zanoni Constant Carneiro. A ideia de Brasil moderno, de Octávio Ianni. In: **Revista Economia & Tecnologia (RET)**. vol. 8, n. 3, p. 20-40, jul/set. 2012,

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Educação e Direitos Humanos: A Experiência Pedagógica na Formação Docente. In: **Revista Interitórios**. v. 3, n. 5. Caruaru/PE, 2017.

MAGENDZO, Abraham. **Introducción a la educación em derechos humanos em America Latina: Una mirada de fin de siglo**. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MALHEIRO, Emerson. **Curso de Direitos Humanos**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 29, n. 102, p. 55-78. jan/abr. 2008.

MARGRAF, Priscila de Oliveira; MARGRAF, Alencar Frederico; SVISTUN, Meg Francieli. A visão interdisciplinar dos direitos fundamentais. In: MARGRAF, Alencar Frederico; COSTA, Cleverson Sant'Ana; MARGRAF, Priscila Oliveira (Org.). **Direitos fundamentais: uma abordagem interdisciplinar**. Florianópolis: EMais, 2018, p. 29-42.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. 7.ed. rev. São Paulo: Atlas, 2018.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Phillip C. Schmitter. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Flavio. Curso de Direito Constitucional. **Revista dos Tribunais**. São Paulo, 2017.

MARTINS, Fladimir Jerônimo Belinati. **Dignidade da Pessoa Humana: Princípio Constitucional Fundamental**. Curitiba: Juruá, 2004.

MATOS, Junot Cornélio. Educação em Direitos Humanos na Educação Superior. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guedes; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: CCTA, 2016. p. 131-155.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 6.ed. São Paulo: Método, 2019.

MENEZES, Anderson de. **Teoria Geral do Estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Jorge. **Curso de Direito Internacional Público: Uma Visão Sistemática do Direito Internacional dos Nossos Dias**. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MIRANDA, Jorge. A evolução dos direitos fundamentais até os tempos contemporâneos. In: BERTOLDI, Márcia Rodrigues; SPOSATO, Karyna Batista. (Coord.) **Direitos Humanos: Entre a utopia e a contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

MONTENEGRO, Renan Holanda. **Revista Agenda Política**. v. 4, n. 2, p. 276-301, maio/ago. 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1º ao 5º da Constituição da República Federativa do Brasil**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2016. (revisada, atualizada).

MORAES, Guilherme Peña de. **Curso de Direito Constitucional**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MORAES, Reginaldo C. Políticas Públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1213-1222, 2010.

NUNES, RIZZATTO. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Marluce Falcão de. Fundamentos Político-educacionais da EDH. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares**. Maceió: EdUFAL, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Número de universitários dobrou no mundo entre 2000 e 2014**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/numero-de-universitarios-dobrou-no-mundo-entre-2000-e-2014-diz-unesco/>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Viena e Programa de Ação**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>. Acesso em: 30 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 31 dez. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano, Processos Compartilhados de Formação Pedagógica no Ensino Superior. **Olhar de Professor**. ISSN 1518-5648. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412830005_. Acesso em: 06 dez. 2018.

PEPE, Cristiane Marcela. Plano de ação em Educação em Direitos Humanos. In: RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). **Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares**. Maceió: EdUFAL, 2012.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1179-1193, 2010.

PINTO, Diego de Oliveira. **Qual é o papel do coordenador de curso diante dos desafios da gestão educacional**. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/como-ser-um-coordenador-de-curso-diante-dos-desafios-da-gestao-educacional/>. Acesso em 15 nov. 2019.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 18 ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2018.

PIOVESAN, Flavia. **Direitos Humanos e Justiça Internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

POLIZEL, Caio; STEINBERG, Herbert. **Governança corporativa na educação superior**: casos práticos de instituições privadas (com ou sem fins lucrativos). São Paulo: Saraiva, 2013.

PRONER, Carol; CORREAS, Oscar. (Org.). **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**: In Memoriam Joaquin Herrera Flores. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco (Coord.). Os Estados e o Direito à Educação na Constituição de 1988: Comentários Acerca da Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In: **Direito à Educação**. São Paulo: Edusp, 2009.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Religião como direito no estado democrático laico. In: LAZARI, Rafael José Nadim de; BERNARDI, Renato; LEAL, Bruno Bianco (Org.). **Liberdade religiosa no Estado Democrático de Direito**: questões históricas, filosóficas, políticas e jurídicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. p. 11-47.

SADER, Emir. Contexto histórico e a educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p.75-83, Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/06_cap_1_artigo_03.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto; SALLES, Virgínia Ostroski. Educação em Direitos Humanos: Reflexões, Cenários e Caminhos A Partir da Complexidade Humana e Cultural. In: MARGRAF, Alencar Frederico; COSTA, Cleverson Sant'Ana; MARGRAF, Priscila de Oliveira. (Org.). **Direitos Fundamentais**: Uma Abordagem Interdisciplinar. Florianópolis: EMais, 2018. (p. 57-73).

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia. In: SOARES, Mário (Dir). **Cadernos Democráticos**. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11.ed. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, Gabrielle Bezerra Sales; WEINGARTNER NETO, Jayme. Algumas notas sobre a relação entre a dignidade (da pessoa) humana, os direitos humanos e fundamentais e o ensino jurídico. In: BERTOLDI, Márcia Rodrigues; SPOSATO, Karyna Batista (Coord.). **Direitos humanos**: entre a utopia e a contemporaneidade. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 131-153.

SCALQUETTE, Rodrigo Arnoni. **História do Direito**: Perspectivas Histórico-Constitucionais da Relação entre Estado e Religião. São Paulo, Atlas, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SIQUEIRA JUNIOR, Paulo Hamilton. **Direitos Humanos**: Liberdades Públicas e Cidadania. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. In: **Educação**. Porto Alegre. v.36, n.1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Christian Luiz da; LIMA, José Ednilson de Souza (Org.). **Políticas públicas e indicadores para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, EdfreRudyard da; TIFALDI, Thiago. A religião nas forças armadas e auxiliares. In: LAZARI, Rafael José Nadim de; BERNARDI, Renato; LEAL, Bruno Bianco (Org.). **Liberdade religiosa no Estado Democrático de Direito**: questões históricas, filosóficas, políticas e jurídicas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. p. 345-361.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/diretrizes/00_livreto_diretrizes.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; CAMPELLO, Livia GaigherBósio. Cidadania e Direitos humanos. In: MORAES, Alexandre de; KIM, Richard Paes (Coord.). **Cidadania**: o novo conceito jurídico e a sua relação com os direitos fundamentais individuais e coletivos. São Paulo: Atlas, 2013.

SKINNER, Buhros Friederich. **Sobre o behaviorismo**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1974.

SOARES, Mário Lúcio Quintão. **Teoria do Estado Introdução**. 2.ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas. In: **Revista de Sociologia e Política**. n. 24, p. 105-121, jun. 2005,

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior no Brasil**: características, tendências e perspectivas. 2006. Disponível em: http://www.uces.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em 25 mar. 2018.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCT, 2016.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

VALVERDE, Ricardo Villanueva. **La educación en la encrucijada del desarrollo**. In: Revista Iberoamericana de Educación, n. 7, p. 135-164, 1995.

VANNUCCHI, Aldo. **A universidade comunitária**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

VICTORINO, Fábio Rodrigo. Evolução da teoria dos direitos fundamentais. In: **Revista CEJ/Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários**. Ano X. n. 39, out./dez. 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al (Org.). João Pessoa: Universitária, 2007.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos da Educação (CEDES). Campinas, v. 113, p. 1089-1098, 2010.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA IES

De acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP n.º1 de 30 de maio de 2012), é obrigatória a Educação em Direitos Humanos nos cursos de graduação do país. Nesta pesquisa, pretende-se identificar como a Educação em Direitos Humanos está implementada nos cursos de graduação em Direito e Pedagogia no Estado de São Paulo. Para tanto, foi elaborado este questionário aos coordenadores de curso, cujo objetivo, conforme já afirmado, anteriormente, é verificar em um primeiro plano, se o curso contempla esta Educação em Direitos Humanos, num segundo momento, verificar, em caso positivo, como se dá esta formação, e por último identificar os projetos que têm se destacado no sentido efetivo de promover a Educação em Direitos Humanos.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

1. Informe sua titulação. *

especialista

mestre

doutor

livre-docente

Titular

2. Informe a data em que você assumiu a atual coordenação? *

Data

3. O curso que você coordena é de *

Direito

Pedagogia

4. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estão implementadas formalmente no curso? *

Sim

Não

Outro:

5. Como estão implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no curso que você coordena? *

Transversalmente, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos;

Por meio de uma disciplina específica;

De forma Mista: Consta como disciplina na matriz curricular; há outras disciplinas que trabalham o tema;

Não está implementada no curso.

Outro:

6. Se a Educação em Direitos Humanos exclusivamente em uma disciplina específica, por que se fez esta opção?

Sua resposta

7. Há outra forma de implementação da Educação em Direitos Humanos no curso?

Sim

Não

Outro:

8. Houve algum projeto ou ação para implantar a Educação em Direitos Humanos neste curso? *

Sim

Não

9. Como isso foi realizado? *

Sua resposta

10. Qual a titulação do professor responsável por esta disciplina?

especialista

Mestre

Doutor

Outro:

11. Se, por opção, o Ensino de Direitos Humanos foi implantado de modo transversal, quais as disciplinas da matriz curricular tratarão dos conteúdos?

Sua resposta

12. Estão previstas no Projeto Político Pedagógico atividades complementares vinculadas à temática de Educação em Direitos Humanos? *

Sim

Não

13. Identifique se algumas destas atividades a seguir são desenvolvidas com o tema Educação em Direitos Humanos no seu curso? *

Palestras

Workshop

Seminários

Mesa Redonda

Oficinas

Conferências

Não há atividade complementar prevista

Outro:

14. O Projeto Político Pedagógico contempla extensão em Educação em Direitos Humanos?*

sim

não

15. O curso oferece algumas das atividades a seguir com o tema da Educação em Direitos Humanos? *

Minicursos
Oficinas
Cursos
Outro:

16. A Instituição aderiu ao Pacto Educação em Direitos Humanos? *

Sim
Não

17. Em que ano foi implementada a Educação em Direitos Humanos neste curso? *

Sua resposta

18. Observando o desenvolvimento do curso, você considera que a Educação em Direitos Humanos promove algum impacto na formação dos acadêmicos? *

Temas para TCC
Projetos de Pesquisas individuais ou em grupo
Grupo de Pesquisas Novos
Implantação de trabalhos de Extensão Universitária
Publicações
Eventos em EDH (Educação em Direitos Humanos) na própria Instituição

19. Você saberia apontar indicadores que denotam o impacto da Educação em Direitos Humanos além destes mencionados? *

Sua resposta

20. Além do que foi perguntado, você teria considerações em relação à Educação em Direitos Humanos no curso que você coordena?

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

APENDICE B

EM RELAÇÃO AO CURSO DE DIREITO			
As informações inseridas nesta tabela foram extraídas dos PDIs, dos PPPs e das Matrizes dos Cursos de Direito, das Universidades localizadas no Estado de São Paulo, que contém temas, projetos, convênios, programas e nomes das disciplinas que nos dão garantias formais de que a IES trabalhou no sentido de inserir a EDH na sua instituição.			
	PDI	PPC	MATRIZ
IES 1	- Compromisso da Universidade com a formação de uma cultura universitária de respeito aos direitos humanos; - Ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos - Da mesma forma, a educação para os direitos humanos está contemplada na missão e nos valores institucionais e tem a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social. - Programa Permanente de Capacitação Pedagógica dos docentes da IES promove constantemente encontros pedagógicos, oficinas e palestras com o fito de contribuir para o desenvolvimento das temáticas da educação ambiental, das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, e da educação para os direitos humanos em sala de aula.		DH
IES 2	Missão: educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, em ambiente de fé cristã reformada. Visão: ser reconhecida pela sociedade como instituição confessional presbiteriana e filantrópica, que se dedica às ciências divinas e humanas, comprometida com a responsabilidade socioambiental, em busca contínua da excelência acadêmica e de gestão. Valores e Princípios: Na conduta pessoal: dignidade, caráter, integridade e espírito; No exercício da atividade profissional: ética, competência, criatividade, disciplina, dedicação e disposição para o trabalho voluntário; No relacionamento interpessoal: lealdade, respeito mútuo, compreensão, honestidade e humildade; No processo de decisão: busca de consenso, de justiça, de verdade, de igualdade de oportunidades para todos; No relacionamento entre órgãos colegiados, unidades e departamentos: cooperação, espírito de equipe, profissionalismo e comunicação adequada; No relacionamento com outras instituições: responsabilidade, independência e transparência; Na sociedade: participação e prestação de serviços à comunidade;	NÃO	Direitos Fundamentais

	E, em todas as circunstâncias, agir com amor que é o vínculo da perfeição.		
IES 3	Missão: educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, em ambiente de fé cristã reformada. Visão: ser reconhecida pela sociedade como instituição confessional presbiteriana e filantrópica, que se dedica às ciências divinas e humanas, comprometida com a responsabilidade socioambiental, em busca contínua da excelência acadêmica e de gestão. Valores e Princípios Na conduta pessoal: dignidade, caráter, integridade e espírito; No exercício da atividade profissional: ética, competência, criatividade, disciplina, dedicação e disposição para o trabalho voluntário; No relacionamento interpessoal: lealdade, respeito mútuo, compreensão, honestidade e humildade; No processo de decisão: busca de consenso, de justiça, de verdade, de igualdade de oportunidades para todos; No relacionamento entre órgãos colegiados, unidades e departamentos: cooperação, espírito de equipe, profissionalismo e comunicação adequada; No relacionamento com outras instituições: responsabilidade, independência e transparência; Na sociedade: participação e prestação de serviços à comunidade; E, em todas as circunstâncias, agir com amor que é o vínculo da perfeição.	NÃO	Direitos Fundamentais
IES 4	SIM	NÃO	DH
IES 5	SIM Extensão: Direitos humanos e justiça	NÃO	DH
IES 6	Extensão: Núcleo de formação cidadã - O Observatório da Cidadania é um projeto criado pelo Núcleo de Formação Cidadã e constitui-se como um recurso pedagógico de formação em cidadania que se utiliza de um espaço multidisciplinar para incentivar o estudante a acompanhar e participar de ações de cidadania desenvolvidas no país.	SIM	
IES 7	Convênio com interação com a sociedade civil: Centro de Defesa dos Direitos Humanos Políticas de Educação Inclusiva NEDH (Núcleo de Educação em Direitos Humanos) NERER (Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais) NEA (Núcleo de Educação Ambiental)	SIM. -Centro de Direitos Humanos -Componentes Curriculares contemplam as exigências para a educação em direitos humanos, a educação ambiental e também para a educação das	Sociologia, Sociologia Jurídica, Ciência Política (democracia / minorias), Economia (sustentabilidade), Filosofia Jurídica, Direito Civil I (direitos da

		relações étnico-raciais, além de oferecer a disciplina optativa de LIBRAS a todos os alunos dos cursos de Graduação; Introdução transversal da EDH	personalidade), Direito Civil V (direito de família e sucessões), Direito do Trabalho I (relações dignas de trabalho), Direito do Consumidor (sustentabilidade), Direito Internacional (direitos da pessoa humana), Direito Ambiental, Direito Constitucional II (direitos fundamentais) etc
IES 8	Extensão em Direitos Humanos 1- Programa de Apoio e Capacitação de Gestores Para Políticas Públicas. 2- Programa de Direitos Humanos e Justiça Para Todos. 3- Programa de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. 4- Programa de Atividades Esportivas e Esporte Cidadão. 5- Programa de Promoção de Saúde à Comunidade. 6- Programa Melhor Idade. 7- Programa de Saúde Bucal.	NÃO	DH
IES 9	Universidade dedica-se à prestação de serviços à comunidade interna e externa clínicas e laboratórios especializados, que oferecem atendimento nas áreas da saúde, jurídica, da educação, de negócios, de lazer e cultura dos programas e projetos interdisciplinares de cunho social, econômico, administrativo e ambiental. Através de parcerias, estimula e apoia o empreendedorismo em meio à comunidade acadêmica, atuando em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades da região. Há o Região Leste II do município de São Paulo Programa Abrigo e Adoção: diálogos por uma cultura de adoção, que consiste em oferecer atendimento psicológico, individual e grupal, às famílias adotivas e às pessoas em processo de adoção.	NÃO	N/C
IES 10	Centro de Cidadania, Mediação e Pacificação de Conflitos surgiu da discussão e pesquisa de temas relacionados à mediação na área ambiental. A iniciativa fomenta a formação cidadã dos estudantes, orientada pelos		N/C

	direitos humanos e propõe a difusão de práticas de resolução não violenta de conflitos e de ampliação do acesso à justiça. Há parceria com o Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc), por intermédio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Há ações dirigidas à promoção da cultura da paz. Há a capacitação realizada pela EPM, através da qual a Faculdade de Direito foi credenciada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo para oferecer a população o curso de Capacitação de Conciliadores e Mediadores Judiciais. O Escritório Modelo de Assistência Judiciária, ligado ao Curso de Direito, presta auxílio e serviços à comunidade da região. A Universidade tem parceria com o Juizado Especial Cível, terceira unidade descentralizada do Juizado Especial Cível da Comarca. O serviço é resultado de uma parceria – a primeira envolvendo uma universidade com o Tribunal de Justiça do Estado para atendimento à comunidade. Os juizados facilitam o acesso à Justiça, com o valor de causas limitado a até 20 salários mínimos. Há o projeto de Justiça Restaurativa em Escolas Municipais da Cidade.		
IES 11	Missão: Contribuir efetivamente, como instituição metodista, por meio da educação, para a produção e socialização do conhecimento, respeitando a diversidade cultural e religiosa do ser humano e o meio ambiente, com vistas ao desenvolvimento da sociedade justa e fraterna, participando na construção da cidadania como patrimônio coletivo, tendo como referência os valores da fé cristã e a perspectiva ética como responsabilidade pública, institucional e pessoal. Valores: Compromisso com a dignidade da vida e os direitos humanos; Responsabilidade social com inclusão; Desenvolvimento sustentável e preservação ambiental; Bem-estar físico, mental e espiritual.		Tópicos Avançados de Direitos Humanos Direito Internacional dos Refugiados
IES 12	Missão: Contribuir efetivamente, por meio da educação, para a produção e socialização do conhecimento, respeitando a diversidade cultural e religiosa do ser humano e o meio ambiente, com vistas ao desenvolvimento da sociedade justa e fraterna, participando na construção da cidadania como patrimônio coletivo, tendo como referência os valores da fé cristã e a perspectiva ética como responsabilidade pública, institucional e pessoal. Valores: Compromisso com a dignidade da vida e os direitos humanos; Responsabilidade social com inclusão; Desenvolvimento sustentável e preservação ambiental; Bem-		N/C

	estar físico, mental e espiritual.		
IES 13	A diversidade e a inclusão, como princípios de garantia de respeito às especificidades histórico-culturais, traduzidas pelas políticas inclusivas de responsabilidade social e ambiental, direitos humanos (diferenças étnicas, de gênero, cognitivas, psíquicas e comportamentais e outras); - Fortalecimento das práticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e das ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino em Gênero, Etnia, Raça e Diversidade; GEPEGERD para as ações extensivas que considerem as seguintes temáticas: diversidade; ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.	Extensões do curso: Programa PEC – Programa Exercendo Cidadania; Sociedade de Debates: A relevância da educação para o exercício da cidadania ambiental global e a busca da sustentabilidade"	N/C
IES 14	Projeto Responsabilidade Social disponibiliza ainda transporte à população quando carente a fim de buscar os seus direitos sem maiores custos. Um dos principais objetivos é de possibilitar às pessoas um atendimento de qualidade, rápido e eficiente, visando a dignidade da pessoa humana,	NÃO	DH
IES 15	NÃO	NÃO	NÃO
IES 16	Oferecer de maneira crescente e sustentável, educação superior contemporânea comprometida com a formação de sujeitos éticos, socialmente responsáveis e profissionais qualificados para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania que contribuam para melhoria da qualidade de vida. Promover a dignidade do ser humano, o pluralismo democrático, a transparência e responsabilidade nas relações institucionais e comunitárias, o respeito à individualidade e diversidade de ideias, o espírito de equipe e criatividade, além do compromisso com o meio ambiente.	NÃO	Educação: Alteridade e Relações de Gênero
IES 17	Constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. Participação em projetos e ações sociais, além de atividades de extensão comunitária. A Universidade desenvolve entre outros projetos voltados à população carente, para a	Não	Direitos Humanos

	implantação de política nas áreas de educação, saúde, cultura, ciência, tecnologia, trabalho, desenvolvimento tecnológico e inclusão social. Os projetos promovem a diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Com este objetivo, a Universidade por meio da Vice-Reitoria de Extensão: - Prestação de Serviços Especializados: Assistência à Saúde Humana; Assistência à Saúde Animal; Assistência Jurídica e Judicial; Assessoria e Consultoria; Atendimento in loco; Campanhas de Atenção à Comunidade; - Eventos: Palestras; Jornadas; Cursos; Debates e Oficinas; Divulgação da Produção Discente; Esporte, Recreação e Lazer; Eventos Culturais; - Projetos: Inclusão Digital; Educação Ambiental; Inclusão de Pessoas com Deficiência; Alfabetização Solidária; Interações com o Mundo do Trabalho; - Ações de Solidariedade.		
IES 18	A humanização e a formação cidadã são intrínsecas ao nosso método de ensino, que visa uma interação transformadora entre a comunidade universitária e a sociedade: Há programa que oferece atividades esportivas que buscam a melhoria da qualidade de vida e bem-estar da comunidade da região e na comunidade acadêmica; Programa de Educação Ambiental e Sustentabilidade perpassa a formação de todos os alunos de todos os cursos. O tema é abordado e discutido em disciplinas específicas e em toda disciplina que possua tópicos pertinentes ao tema. Além de presente no currículo, a Universidade possui projetos de extensão para educação e instrumentalização das comunidades internas e externas, além de processos institucionalizados que visam aumentar a sustentabilidade ambiental da universidade, sendo ela o principal exemplo de como melhorarmos a nossa interação com o ambiente complexo onde estamos inseridos. A Universidade com a sociedade: é um programa de extensão e pesquisa, de abrangência nacional, que pretende, por meio de vários núcleos de atuação, aproximar a universidade das sociedades onde está inserida para a construção coletiva de uma nova realidade, baseada no conhecimento que supera a aparência.	NÃO	Direitos Fundamentais e organização do Estado
IES 19	Universidade dedica-se à prestação de serviços à comunidade interna e externa	NÃO	N/C

	clínicas e laboratórios especializados, que oferecem atendimento nas áreas da saúde, jurídica, da educação, de negócios, de lazer e cultura dos programas e projetos interdisciplinares de cunho social, econômico, administrativo e ambiental. Através de parceria, estimula e apoia o empreendedorismo em meio à comunidade acadêmica, atuando em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades da Região. O Programa Abrigo e Adoção: diálogos por uma cultura de adoção consiste em oferecer atendimento psicológico, individual e grupal, às famílias adotivas e às pessoas em processo de adoção.		
IES 20	Formação profissional ético e competente, inserido na comunidade nacional, capaz de constituir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas. Seus valores são: o respeito ao cliente, qualidade e confiabilidade, comprometimento, inovação, ética, democracia, responsabilidade social, direitos humanos, sustentabilidade e segurança. Para concretizar os objetivos, o perfil e a metodologia contemplados nos Projetos Pedagógicos de Curso, a matriz curricular deve ser concebida de forma a não só conjugar as disciplinas exigidas legalmente para a formação dos bacharéis, licenciados e tecnólogos, mas também, contemplar, de maneira transversal, os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para os Direitos Humanos; Estado Democrático de Direito e Direitos Fundamentais Descrição: A realidade atual apresenta-se com os seus processos de produção internacionalizados, não mais tornando possível ao Estado Nacional a proteção dos direitos fundamentais, ressaltando-se os direitos sociais, levando-se em conta a competitividade internacional estabelecida. Para enfrentar esta realidade, torna-se necessária a participação de diversos atores que não somente o Estado Nacional, com o objetivo de construir outros espaços públicos de proteção. Para tanto, tem por objetivo principal o presente projeto de pesquisa, partindo-se de uma visão holística e sob os princípios da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, construir novas formas de proteção dos direitos fundamentais (direitos sociais), a fim	SIM Mantém entre suas prioridades a defesa da democracia, a valorização dos direitos humanos e o exercício da cidadania.	Direitos Humanos

	de equilibrar no plano nacional e internacional o desenvolvimento econômico com desenvolvimento social.		
IES 21	Campanha de Responsabilidade Social - ação que envolve diferentes áreas do conhecimento em uma amostra de atividades sociais, oferecidas gratuitamente às pessoas das comunidades ao entorno de nossas unidades. Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos - iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça e Cidadania. Busca superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos.	NÃO	NÃO
IES 22	Extensão com visão interdisciplinar, de formação humanística e generalista.	Serviço de Assistência Jurídica prestado pelos alunos, que visa atender às comunidades carentes da região.	Direitos Fundamentais
IES 23	As questões sociais também são tratadas, por iniciativa legal com total concordância da Universidade, no que compete aos componentes relacionados à promoção dos direitos humanos, e a ênfase na superação dos preconceitos étnicos, raciais, religiosos e de gênero. A Universidade além, de inculcar nos currículos dos cursos estas temáticas, também capacitou seus funcionários nesta mesma direção, com treinamentos de conduta direcionados a esta temática e consubstanciados no Manual de Conduta do Colaborador	NÃO	Filosofia do Direito e Direitos Humanos
IES 24	As ações da IES são voltadas à diversidade, meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural, que são trabalhadas nos projetos e atividades de extensão, com participação dos cursos de graduação através da realização de eventos, objetivando a conscientização e discussão sobre o meio ambiente e a difusão da cultura afro-brasileira, bem como da produção artística e do patrimônio cultural. No projeto pedagógico institucional, o cuidado com o meio ambiente, a diversidade, a preservação da memória cultural e a produção artística e patrimônio cultural, bem como o respeito à diversidade e etnias, estão presentes desde as ações voltadas à inserção destes conteúdos nos PPCs, até na aprovação de projetos de investigação que privilegiam os temas como objeto de estudo, e na proposição de atividades de extensão universitária.	Atendimento jurídico realizado por alunos sob o acompanhamento dos professores do curso de direito.	Direitos Humanos
IES 25	NÃO	NÃO	N/C
IES 26	NÃO	NÃO	Direitos Humanos
IES 27	Missão: Formar profissionais qualificados, éticos, conscientes de sua responsabilidade social, capacitados a transformar a sociedade,	NÃO	Direitos Fundamentais

	por meio de uma aprendizagem inovadora.		
IES 28	A inserção de Libras e de temas transversais, sobretudo aqueles relacionados à Educação Ambiental, à Educação em Direitos Humanos, ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, garantindo-se, desta forma, a convivência com diferenças sociais, intelectuais e culturais. Além destes temas, a inclusão obrigatória de atividade pedagógica da área de Teologia nos cursos de graduação da Universidade, constitutiva no processo de formação do estudante.		Direitos Humanos
IES 29	A Universidade estabelece uma organização didático-pedagógica, fundamentada na missão e nos valores. As ações do projeto pedagógico ultrapassam os limites da sala de aula e envolvem concepções mais abrangentes como: formação humanista, cidadania, valores éticos, sustentabilidade, direitos humanos e transformação social alicerçados no ensino, na pesquisa e na extensão	Nosso programa contempla, além das disciplinas técnico-jurídicas, um rol de matérias humanísticas que busque a interdisciplinaridade cada vez mais necessária no mundo que se globaliza. O Núcleo de Estudos Jurídicos do curso, tem parceria com o CEJUSC – Centro Judiciário de Solução de Conflitos de Cidadania. O curso tem convênio com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, prestando assistência jurídica gratuita em questões de natureza cível na região, para a população com renda familiar comprovada de até 3 (três) salários mínimos. Há na Universidade o Observatório de Direitos Humanos (ODHU).	Direitos Humanos
IES 30	O presente projeto tem como escopo verificar de forma multidisciplinar a ocorrência da crise de segurança em barragens que culminaram nos desastres humanos e ecológicos de Mariana-MG e Brumadinho-MG, em conjunto com a análise da crise hídrica ocorrida no Estado de São Paulo, nos anos de 2010 a 2015, especificamente na região Bragantina, ou seja, com análise de dados gerenciais de todo o sistema de gestão de águas do Estado, com a especificidade das represas do Sistema Cantareira.	Os Núcleos de Práticas Jurídicas, oferecem atendimento jurídico gratuito à população carente.	Direitos Humanos
IES 31	Além da inserção de conhecimentos concernentes às Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos no	NÃO	Direitos Humanos

	currículo dos referidos cursos, a Universidade entende que uma educação de qualidade que valoriza a formação integral do ser humano deve abordar conteúdos que contenham temas importantes da cidadania, tais como: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Neste sentido, estes conhecimentos são desenvolvidos pela transversalidade, como conteúdo de componentes curriculares já existentes ou pela combinação da transversalidade e disciplinaridade. Apoio irrestrito à integridade, à ética e aos princípios do desenvolvimento humano, científico e tecnológico, com a promoção de igualdade de oportunidades, respeito aos direitos humanos e combate ao preconceito e racismo. As políticas adotadas procuram restaltar aspectos relevantes da integração social por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas e patrocínio institucional a projetos e ações dirigidas à valorização da memória cultural, diversidade étnica, proteção ao meio ambiente e incentivo às manifestações artísticas e culturais, com ênfase à promoção dos direitos humanos.		
--	--	--	--

APENDICE C

EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA			
As informações inseridas nesta tabela foram extraídas dos PDIs, dos PPPs e das Matrizes dos Cursos de Direito, das Universidades localizadas no Estado de São Paulo, que contém temas, projetos, convênios, programas e nomes das disciplinas que nos dão garantias formais de que a IES trabalhou no sentido de inserir a EDH na sua instituição.			
IES	PDI	PPC	MATRIZ
IES 32	Promover e incentivar a ambientalização e a humanização das atividades universitárias, incorporando as temáticas ambiental, da diversidade cultural, desigualdades sociais e da cidadania nas atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), administrativas e na formação profissional continuada.	SIM	1) Práticas Sociais e Processos Educativos; 2) Didática: Ensino e Aprendizagem de história e geografia: conteúdos e seu ensino.
IES 33	O profissional formado deve ter conhecimentos sobre a escola como promotora da cidadania, podendo atuar na docência, na organização e gestão de instituições e projetos pedagógicos e educativos, na produção, aplicação e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares, numa abordagem interdisciplinar do fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais e suas implicações para o desenvolvimento de sociedade sustentáveis.	SIM	Educação, Sociedade e Meio ambiente; Políticas Públicas em Educação.
IES 34	As práticas culturais, quando orientadas por uma política mais ampla, permitem incluir um grande número de pessoas na preservação, e até mesmo o aprofundamento, de valores culturais representativos para uma coletividade. E é assim que eventos e exposições sediadas no Centro Histórico resgatam e fomentam o debate de aspectos da cultura brasileira. A música e o teatro, promovidos por meio da atividade de diversos grupos artísticos (corais, instrumentais e teatrais) são uma maneira prazerosa de “fazer cultura”.	Não	Ética e Cidadania
IES 35	Missão: Formar profissionais capazes de inovar e buscar soluções aos desafios da sociedade contemporânea com vistas ao exercício pleno da cidadania. Princípios: Respeito à dignidade da pessoa e aos seus direitos fundamentais, proscrevendo o tratamento desigual por preconceito de qualquer natureza; Valorização do ser humano. Valores: Promover a sustentabilidade.	NÃO	Educação, Democracia, Cidadania e Direitos humanos
IES 36	- Aumentar o impacto social das ações extensionistas e a consequente legitimação da Universidade pela por outros setores da Sociedade - Promover a inserção e integração social de diferentes segmentos da sociedade; - Realizar ações extensionistas sistematizadas	SIM	Ética e Cidadania

	com a sociedade, valorizando a pluralidade e a integração dos saberes, sociais e acadêmicos, na construção do conhecimento		
IES 37	EXTENSÃO Objetivos - Orientar os docentes do DCHU para a elaboração de projetos de extensão universitária que contemplem as questões políticas sociais previstas, tais como: meio ambiente, violência, direitos humanos e cultura material e imaterial – popular e erudita.	SIM	N/C
IES 38	Projetos de Extensão Universitária– Direitos Humanos	Projetos financiados e com bolsas, estes e os demais projetos desenvolvidos nos núcleos de Ciência e Cultura, de Ensino e de Direitos Humanos e Cidadania constituem-se como estruturas facilitadoras da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.	Educação em Direitos Humanos
IES 39	A Universidade tem como objetivo permanente a criação e transmissão do saber, da arte e da cultura, devendo para isso: Respeitar a liberdade intelectual, o pluralismo das ideias, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social. Exercer sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos. Promover a formação profissional comprometida com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a participação democrática. Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania. Ser referência nacional e internacional de Universidade Pública multicampus, de excelência no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, que forme profissionais e pesquisadores capazes de promover a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a ética ambiental, e que contribua para o letramento científico da sociedade e para a utilização pública da ciência. IV. Implementar as ações de Extensão Universitária que contemplem as grandes questões político-sociais, tais como: meio ambiente, violência, direitos humanos e cultura	NÃO	N/C

	material e imaterial (popular e erudita).		
IES 40	Respeitar a liberdade intelectual, o pluralismo das ideias, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social.	NÃO	N/C
IES 41	Formar cidadãos críticos e capacitados para o exercício da pesquisa e das diferentes profissões; Respeitar a liberdade intelectual, o pluralismo das ideias, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social. Promover a formação profissional comprometida com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a participação democrática. Formar profissionais e pesquisadores capazes de promover a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a ética ambiental, e que contribua para o letramento científico da sociedade e para a utilização pública da ciência; Implementar as ações de Extensão Universitária que contemplem as grandes questões político-sociais, tais como: meio ambiente, violência, direitos humanos e cultura material e imaterial (popular e erudita).	SIM	Educação em Direitos Humanos I e II
IES 42	As ações de Extensão Universitária se enquadram nas Modalidades previstas no Plano Nacional de Extensão – projetos, eventos, prestação de serviços, produção e publicação, cursos -, bem como nas Áreas Temáticas deste Plano, e que são Comunicação, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Trabalho, Saúde, Educação, Tecnologia e Cultura.	NÃO	Educação em Direitos Humanos
IES 43	A Universidade estabelece uma organização didático-pedagógica, fundamentada na missão e nos valores. As ações do projeto pedagógico ultrapassam os limites da sala de aula e envolvem concepções mais abrangentes como: formação humanista, cidadania, valores éticos, sustentabilidade, direitos humanos e transformação social alicerçados no ensino, na pesquisa e na extensão	NÃO	N/C
IES 44	SIM Extensão: Direitos humanos e justiça.	NÃO	N/C
IES 45	Extensão: Núcleo de formação cidadã - O Observatório da Cidadania é um projeto criado pelo Núcleo de Formação Cidadã e constitui-se como um recurso pedagógico de formação em cidadania que se utiliza de um espaço multidisciplinar para incentivar o estudante a acompanhar e participar de ações de cidadania desenvolvidas no país.	NÃO	N/C
IES 46	Convênio com interação com a sociedade civil: Centro de Defesa dos Direitos Humanos; Políticas de Educação Inclusiva NEDH (Núcleo de Educação em Direitos Humanos)	NÃO	Direitos Humanos

	NERER (Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais) NEA (Núcleo de Educação Ambiental)		
IES 47	Principais Áreas Temáticas e Modalidades de Extensão Na Universidade todas as áreas temáticas da extensão nomeadas pelo Plano Nacional de Extensão e adotadas pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras são contempladas: - Comunicação; - Cultura; - Direitos Humanos; - Educação; - Meio Ambiente; - Saúde; - Tecnologia; - Trabalho. Programas de Extensão da Universidade Desde 2009, a Diretoria de Ensino Pesquisa e Extensão junto com a Coordenação de Extensão, têm procurado organizar os dados referentes às ações de extensão, e, no caso específico dos Projetos, vem caminhando para a consolidação de uma carteira de Projetos a partir de uma dinâmica de sistematização, que se inicia com o registro da atividade, passando pelo acompanhamento por meio de relatórios anuais, até o encerramento da atividade. Atualmente são mantidos 29 Programas de Extensão que abrangem os diversos projetos desenvolvidos na Universidade em todas as áreas de saber e envolvendo as áreas temáticas definidas pelo Plano Nacional de Extensão: 1- Programa de Apoio e Capacitação de Gestores Para Políticas Públicas. 2- Programa de Direitos Humanos e Justiça Para Todos. 3- Programa de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. 4- Programa de Atividades Esportivas e Esporte Cidadão. 5- Programa de Promoção de Saúde à Comunidade. 6- Programa Melhor Idade. 7- Programa de Saúde Bucal	NÃO	N/C
IES 48	Universidade dedica-se à prestação de serviços à comunidade interna e externa clínicas e laboratórios especializados, que oferecem atendimento nas áreas da saúde, jurídica, da educação, de negócios, de lazer e cultura dos programas e projetos interdisciplinares de cunho social, econômico, administrativo e ambiental Em parceria estimula e apoia o empreendedorismo em meio à comunidade acadêmica, atuando em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades da Região. O Programa Abrigo e Adoção: diálogos por uma cultura de adoção	NÃO	N/C

	consiste em oferecer atendimento psicológico, individual e grupal, às famílias adotivas e às pessoas em processo de adoção.		
IES 49	Centro de Cidadania, Mediação e Pacificação de Conflitos surgiu da discussão e pesquisa de temas relacionados à mediação na área ambiental. A iniciativa fomenta a formação cidadã dos estudantes, orientada pelos direitos humanos e propõe a difusão de práticas de resolução não violenta de conflitos e de ampliação do acesso à justiça. Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc), por intermédio do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Há ações dirigidos à promoção da cultura da paz. Capacitação realizado pela EPM, a Faculdade de Direito foi credenciada pelo Tribunal de Justiça de São Paulo para oferecer a população o curso de Capacitação de Conciliadores e Mediadores Judiciais. Escritório Modelo de Assistência Judiciária, ligado ao Curso de Direito presta auxílio e serviços à comunidade da região. Juizado Especial Cível da Universidade é a terceira unidade descentralizada do Juizado Especial Cível da Comarca. O serviço é resultado de uma parceria – a primeira envolvendo uma universidade católica – com o Tribunal de Justiça do Estado para atendimento à comunidade. Os juizados facilitam o acesso à Justiça, com o valor de causas limitado a até 20 salários mínimos. Justiça Restaurativa em Escolas Municipais da Cidade de Santos.	NÃO	Educação Especial e Inclusão Educação e Diversidade
IES 50	Missão: Contribuir efetivamente, por meio da educação, para a produção e socialização do conhecimento, respeitando a diversidade cultural e religiosa do ser humano e o meio ambiente, com vistas ao desenvolvimento da sociedade justa e fraterna, participando na construção da cidadania como patrimônio coletivo, tendo como referência os valores da fé cristã e a perspectiva ética como responsabilidade pública, institucional e pessoal. Valores: Compromisso com a dignidade da vida e os direitos humanos; Responsabilidade social com inclusão; Desenvolvimento sustentável e preservação ambiental; Bem-estar físico, mental e espiritual	SIM	N/C
IES 51	- a diversidade e a inclusão, como princípios de garantia de respeito às especificidades histórico-culturais, traduzidas pelas políticas inclusivas de responsabilidade social e ambiental, direitos humanos (diferenças étnicas, de gênero, cognitivas, psíquicas e comportamentais e outras); - Fortalecimento das práticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio	NÃO	N/C

	ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e das ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. (2018-2022) – - Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino em Gênero, Etnia, Raça e Diversidade – GEPEGERD para as ações extensivas que considerem as seguintes temáticas: diversidade; ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.		
IES 52	NÃO	NÃO	Educação, linguagem e diversidade
IES 53	NÃO	NÃO	N/C
IES 54	A Universidade tem como objetivos institucionais da construção e difusão do conhecimento, das habilidades e atitudes de respeito aos princípios dos direitos fundamentais do ser humano e da liberdade de pensamento.	NÃO	Identities e Diversidades Étnico-Raciais Educação Inclusiva Prática em Educação Ambiental
IES 55	Constituir-se num centro de geração e difusão do saber, articulando as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e do mundo do trabalho, respeitando a diversidade e cultivando a solidariedade, a inclusão, os valores humanos e a ética, visando à formação de cidadãos qualificados e potencialmente aptos a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sua região de influência. Participação em projetos e ações sociais, além de atividades de extensão comunitária. A Universidade desenvolve entre outros projetos voltados à população carente, para a implantação de política nas áreas de educação, saúde, cultura, ciência, tecnologia, trabalho, desenvolvimento tecnológico e inclusão social. Os projetos promovem a diversidade cultural e da identidade, ação e memória dos diferentes segmentos étnicos nacionais, valorizando seus saberes, manifestações artísticas e culturais, modos de vida e formas de expressão tradicionais, em especial das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Com este objetivo, a Universidade, por meio da Vice-Reitoria de Extensão: Prestação de Serviços Especializados: Assistência à Saúde Humana; Assistência à Saúde Animal; Assistência Jurídica e Judicial; Assessoria e Consultoria; Atendimento in loco; Campanhas de Atenção à Comunidade; Eventos: Palestras; Jornadas; Cursos; Debates e Oficinas; Divulgação da Produção Discente; Esporte, Recreação e Lazer; Eventos Culturais;	NÃO	Direitos Humanos

	Projetos: Inclusão Digital; Educação Ambiental; Inclusão de Pessoas com Deficiência; Alfabetização Solidária; Interações com o Mundo do Trabalho; Ações de Solidariedade.		
IES 56	humanização e a formação cidadã são intrínsecas ao nosso método de ensino, que visa uma interação transformadora entre a comunidade universitária e a sociedade: Há programa que oferece atividades esportivas que buscam a melhoria da qualidade de vida e bem-estar da comunidade da região sul de São Paulo e da comunidade acadêmica; Programa de Educação Ambiental e Sustentabilidade perpassa a formação de todos os alunos de todos os cursos. O tema é abordado e discutido em disciplinas específicas e em toda disciplina que possua tópicos pertinentes ao tema. Além de presente no currículo, possui projetos de extensão para educação e instrumentalização das comunidades internas e externas, além de processos institucionalizados que visam aumentar a sustentabilidade ambiental da universidade, sendo ela o principal exemplo de como melhorarmos a nossa interação com o ambiente complexo onde estamos inseridos. A Universidade com a sociedade: é um programa de extensão e pesquisa, de abrangência nacional, que pretende, por meio de vários núcleos de atuação, aproximar a universidade das sociedades onde está inserida para a construção coletiva de uma nova realidade, baseada no conhecimento que supera a aparência.	NÃO	N/C
IES 57	Universidade dedica-se à prestação de serviços à comunidade interna e externa clínicas e laboratórios especializados, que oferecem atendimento nas áreas da saúde, jurídica, da educação, de negócios, de lazer e cultura dos programas e projetos interdisciplinares de cunho social, econômico, administrativo e ambiental. Em parcerias estimula e apoia o empreendedorismo em meio à comunidade acadêmica, atuando em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades da Região. Há Programa Abrigo e Adoção: diálogos por uma cultura de adoção consiste em oferecer atendimento psicológico, individual e grupal, às famílias adotivas e às pessoas em processo de adoção.	NÃO	N/C
IES 58	A Universidade tem como MISSÃO formar o profissional ético e competente, inserido na comunidade nacional, capaz de constituir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.	O curso de Pedagogia contribui com o programa de extensão à comunidade através de inúmeras	Educação e as dimensões humanas; Meio Ambiente e sustentabilidade

	Seus valores são: o respeito ao cliente, qualidade e confiabilidade, comprometimento, inovação, ética, democracia, responsabilidade social, direitos humanos, sustentabilidade e segurança. Para concretizar os objetivos, o perfil e a metodologia contemplados nos Projetos Pedagógicos de Curso, a matriz curricular deve ser concebida de forma a não só conjugar as disciplinas exigidas legalmente para a formação dos bacharéis, licenciados e tecnólogos, mas também, contemplar, de maneira transversal, os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para os Direitos Humanos; Estado Democrático de Direito e Direitos Fundamentais Descrição: A realidade atual apresenta-se com os seus processos de produção internacionalizados, não mais tornando possível ao Estado Nacional a proteção dos direitos fundamentais, restaltando-se os direitos sociais, levando-se em conta a competitividade internacional estabelecida. Para enfrentar esta realidade, torna-se necessária a participação de diversos atores que não somente o Estado Nacional, com o objetivo de construir outros espaços públicos de proteção. Para tanto, tem por objetivo principal o presente projeto de pesquisa, partindo-se de uma visão holística e sob os princípios da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, construir novas formas de proteção dos direitos fundamentais (direitos sociais), a fim de equilibrar no plano nacional e internacional o desenvolvimento econômico com desenvolvimento social.	atividades e, sobretudo, no desenvolvimento do projeto de alfabetização de adultos da IES e Projeto de Alfabetização de Idosos. Nele, alunos do Curso de Pedagogia, devidamente supervisionados na execução de um estágio regular, realizam as atividades de alfabetização com idosos. As aulas acontecem duas vezes por semana e são oferecidas gratuitamente à comunidade.	
IES 59	NÃO	NÃO	NÃO
IES 60	Extensão com visão interdisciplinar, de formação humanística e generalista.		
IES 61	As questões sociais também são tratadas, por iniciativa legal com total concordância da Universidade, no que compete aos componentes relacionados à promoção dos direitos humanos, e a ênfase na superação dos preconceitos étnicos, raciais, religiosos e de gênero. A Universidade além, de inculcar nos currículos dos cursos estas temáticas, também capacitou seus funcionários nesta mesma direção, com treinamentos de conduta direcionados a esta temática e consubstanciados no Manual de Conduta do Colaborador	NÃO	NÃO
IES 62	Estabelece os direitos humanos como um dos	NÃO	Educação em

	seus princípios orientadores e a educação em direitos humanos como parte do processo educativo e em todos os cursos oferecidos pela IES, considera-se a inclusão do tema Direitos Humanos ao conteúdo das disciplinas da estrutura curricular, de modo transversal, contínuo e permanente.		Direitos Humanos
IES 63	NÃO	NÃO	N/C
IES 64	NÃO	NÃO	Políticas Públicas em Educação Educação e Diversidade
IES 65		Assim, a fim de evitar sobreposição de conteúdo, salientamos que os conteúdos obrigatórios que se referem a temática dos direitos humanos, das relações étnico-raciais, da educação indígena e educação inclusiva são discutidos sob diferentes óticas nas UC Fixas do curso, pela perspectiva da formação geral, que contemplam aspectos políticos, sociológicos, históricos, filosóficos, assim como pela abordagem da formação específica – da docência e da gestão escolar	Direitos Humanos, Políticas e organização da Educação Básica e Políticas públicas da educação brasileira; Estudo sociológico da escola e Perspectivas sociológicas sobre a educação; História social da escola e História social da infância; Filosofia e Educação; Política e Gestão da Educação Infantil; Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares; Fundamentos teórico-práticos do ensino da História; Educação Bilíngue: Libras/ Língua Portuguesa; Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas educativas.
IES 66	A responsabilidade social verifica-se em suas contribuições em relação à melhoria da saúde da população, à defesa dos direitos humanos, do meio ambiente e do patrimônio cultural e artístico, bem como pela promoção da educação de qualidade, contribuindo para eliminação das desigualdades sociais regionais Os currículos, programas e projetos fornecem perfil às várias frentes de ação acadêmica imbuídas de inserção social, tais como: direitos humanos, educação, saúde, assessoria aos movimentos populares nas dimensões político-culturais e sociais para a superação das condições de desigualdade e exclusão, ampliando a atuação universitária para além do espaço das salas de aula;	NÃO	Educação e Sociedade Educação Inclusiva Educação Ambiental
IES 67	Programas e projetos desenvolvidos pela Extensão Universitária promovem a educação da comunidade social por meio de oficinas, dentre estas, destacam-se as seguintes temáticas: • Desafios na promoção dos Direitos Humanos: infância, juventude e velhice; • Respeito à diversidade de gênero,	NÃO	Políticas Educacionais Educação e Diversidade Cultural

	sexual e religiosa; • Pluralidade Cultural, Linguística e Diversidade Étnico-racial;		
IES 68	Além da inserção de conhecimentos concernentes às Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Direitos Humanos no currículo dos referidos cursos, entende que uma educação de qualidade que valoriza a formação integral do ser humano deve abordar conteúdos que contenham temas importantes da cidadania, tais como: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental. Neste sentido, estes conhecimentos são desenvolvidos pela transversalidade, como conteúdo de componentes curriculares já existentes ou pela combinação da transversalidade e disciplinaridade. Apoio irrestrito à integridade, à ética e aos princípios do desenvolvimento humano, científico e tecnológico, com a promoção de igualdade de oportunidades, respeito aos direitos humanos e combate ao preconceito e racismo. As políticas adotadas procuram ressaltar aspectos relevantes da integração social por meio do desenvolvimento de atividades acadêmicas e patrocínio institucional a projetos e ações dirigidas à valorização da memória cultural, diversidade étnica, proteção ao meio ambiente e incentivo às manifestações artísticas e culturais, com ênfase à promoção dos direitos humanos.		Ética, Direitos Humanos Educação e Trabalho Ética, Educação em Direitos Humanos Educação Ambiental
IES 69	Extensão pelo Núcleo de Estudos: Cidadania (Faculdade de Direito); V. Para a comunidade social, a oferta de: • campanhas de sensibilização e de motivação para a aceitação das diferenças; • parcerias com as corporações profissionais e com as entidades de classe (sindicatos, associações, federações, confederações etc.) com o objetivo de ações integradas Escola/Empresa/Sociedade Civil organizada para o reconhecimento dos direitos dos portadores de necessidades sociais como direitos humanos universais;	Incentivar e apoiar ações relativas à política de educação ambiental e direitos humanos no âmbito da universidade e suas regiões de abrangências; O quadro “Transversalidade aplicada à matriz curricular 2017-2”, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a legislação em vigor, abordando as temáticas obrigatórias às Licenciaturas, como: Relações Étnico Raciais; Cultura Afro-Brasileira; Culturas dos Povos indígenas; Direitos Humanos e Educação Ambiental, visando à conscientização do desenvolvimento sustentável. Transversalidade aplicada à matriz curricular. O conhecimento necessário ao estudante da Licenciatura em Pedagogia da UNIMES	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos 1º Leitura e Produção de Textos 2º Filosofia da Educação 3º Currículo: Concepções, Cultura e Diversidade 4º A Arte na Educação Infantil e Prática 5º Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História e Geografia e Prática 6º Gestão dos Espaços Educativos e Prática

		em relação à transversalidade é trabalhado em diferentes anos e momentos do curso. A perspectiva é a de correlacionar os conhecimentos construídos em sala de aula com e a partir do mundo real, social, pessoal, político da comunidade. Por isso, os diversos componentes curriculares mantêm permanente diálogo com temas como direitos humanos, diversidade, meio ambiente, ética, saúde entre outros. Gestão, planejamento, conhecimentos sobre ciclos de vida de produtos e serviços, relações humanas permeiam as discussões e práticas realizadas ao longo de todo o curso, dando o esteio da formação inicial dos alunos. De modo resumido, a transversalidade se apresenta da seguinte maneira na matriz curricular.	
--	--	--	--

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2018 – 2022. Campinas: PUC/CAMPINAS, 2018. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/PDI-2018-2020.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2015 – 2019. São Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/pucsp-pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019-r2.pdf>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA. PDI. São Paulo: UNIAN, 2019. Disponível em: <https://www.estudenaanhanguera.com/segment/1x/index.jsp?&CCID=20394566204469656&QTR=ZZf201503230946490Za20394566Zg255Zw0Zm0Zc204469656Zs22393ZZ&CLK=944191124054406034&&WT.srch=1&exp=y&isFreshVisit=N>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2016 – 2020. São Paulo: UAM, 2016. Disponível em: https://portal.anhembibr.br/wp-content/uploads/2016/03/PDI_2016_2020_UAM.pdf. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS. São Paulo: UBC, 2019. Disponível em: <https://brazcubas.br/>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO. Fernandópolis, 2019. Disponível em: <https://universidadebrasil.edu.br/portal/>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS. Santos: UNISANTOS, 2019. Disponível em: <https://www.unisantos.br/extensao/servicos-a-sociedade/>. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.unicid.edu.br/>. Acesso em: 18 nov 2018

UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL. São Paulo: UNICSUL, 2019. Disponível em: <https://www.cruzeirodosul.edu.br/conheca-a-cruzeiro-do-sul/nossa-historia>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA. PDI. Araraquara: 2019. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/uniara/>. Acesso em: 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. Plano de desenvolvimento institucional da Universidade de Taubaté - 2018 – 2022. Taubaté: UNITAU, 2018. Disponível em: https://ape.unesp.br/pdi/execucao/lista_programas_execucao.php. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. PDI. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/universidade>. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE DE MARÍLIA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2017 – 2021. Marília: 2017. Disponível em: <https://portal.unimar.br/site/universidade>. Acesso em 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2013 – 2017. Ribeirão Preto: 2013. Disponível em: <http://www.unaerp.br/arquivos/PDI.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO. Guarulhos, 2019. Disponível em: <http://www.unisa.br/?tpl=home>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DE SOROCABA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2015 –2019: Sorocaba: UNISO, 2019. Disponível em: https://uniso.br/uniso/doc/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional.pdf. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2016 – 2020. Bauru: USC, 2019. Disponível em: http://orion.iascj.org.br/erptnt/com/tnt/portaldoaluno/documentos/Doc_oficiais/PDI/PDI_Atualizado_Adendo_2010_01.pdf. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PDI. Araraquara: UNESP, 2019. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/pdi>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PDI. Bauru: UNESP, 2019. Disponível em <https://www.bauru.unesp.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2028. Franca: UNESP, 2019. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PDI. Marília, 2019. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/?_escaped_fragment_=/espaco-do-estudante/movimento-estudantil/pdi/. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PDI. Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://gege.fct.unesp.br/pt/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/>. Acesso em 11 nov 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2018 – 2022. Presidente Prudente: 2018. Disponível em: <http://www.unoeste.br/AUnoeste/PDI>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2013 – 2019. São Carlos: UFSCAR, 2013. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE IBIRAPUERA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2017 – 2022. São Paulo: UNIB, 2019. Disponível em: https://www.ibirapuera.br/wp-content/uploads/2017/11/PDI-2017_2021.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2011 – 2015. Piracicaba: UNIMEP, 2012. Disponível em: <https://www1.univap.br/pdi/2015/PDI-UNIMEP-2012.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2013 – 2017. São Bernardo do Campo: UMESP, 2019. Disponível em: <https://portal.metodista.br/gastronomia/projeto-pedagogico/projetopedagogicometodista.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS. Plano de Desenvolvimento Institucional Universidade Metropolitana De Santos – 2015 - 2019: Santos: UNIMES, 2015. Disponível em: <https://portal.unimes.br/arquivos/pdi.pdf>. Acesso em 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE PAULISTA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2008 – 2017. São Paulo: 2008. Disponível em:
http://sistemasead.unip.br/controlapolo/Arquivos_Xf432mkerd12/PDI-2008-2017-reformula%C3%A7%C3%A3o-UNIP-Interativa-2011.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2013 - 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42246590-Pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.html>. Acesso em 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA. Santos: UNISANTA, 2019. Disponível em:
<https://www.unisanta.br/Instituicao>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014 – 2018. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://cdn.usjt.br/app/uploads/2018/10/pdi-2018.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

ANEXO A

Ações programáticas

- Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES.
- Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES.
- Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos.
- Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos.
- Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de Universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.
- Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES.
- Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino.
- Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e para a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nesta perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação.
- Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES.
- Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos.
- Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura.
- Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES.
- Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH.
- Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa.
- Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre este tema.
- Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local.

- Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES.
- Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais.
- Estimular nas IES para a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências.
- Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária.
- Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.