

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIA RUBIA FRANZINER**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

**CURITIBA  
2017**

**FLÁVIA RUBIA FRANZINER**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi.

**CURITIBA**

**2017**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

F837p Franziner, Flávia Rubia  
2017 Políticas públicas de educação em direitos humanos na educação superior  
brasileira / Flávia Rubia Franziner ; orientadora: Maria Lourdes Gisi. – 2017.  
111 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 103-111

1. Ensino superior – Brasil. 2. Direitos humanos. 3. Política pública. I. Gisi,  
Maria Lourdes. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de  
Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378.81



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Escola de Educação e Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PUCPR**  
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 821**  
**DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Flávia Rubia Franziner**

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete, às 14h, reuniu-se no Sala de Pós-4, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng para examinar a Dissertação da candidata **Flávia Rubia Franziner**, ano de ingresso 2015, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15:15. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

A Banca recomenda a continuidade dos estudos e a publicação do trabalho em forma de artigos.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi \_\_\_\_\_

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko \_\_\_\_\_

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng \_\_\_\_\_

Torres  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**FLÁVIA RUBIA FRANZINER**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi

---

Profa. Dra. Ana Maria Eyng

---

Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko

Curitiba, 28 de agosto de 2017.

Dedico à minha família, à vida, a Deus.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus familiares, que sempre me apoiaram. Em especial, ao meu esposo e amigo, Rodolfo Massoquete Freitas.

Agradeço aos meus pais, Ivo e Auxiliadora Franziner.

À minha orientadora, professora Doutora Maria Lourdes Gisi, pela generosidade e pelo acolhimento, agradeço com admiração, gratidão e carinho.

Às professoras Doutoradas Ana Maria Eyng e Maria Amélia Sabbag Zainko, pelas imprescindíveis contribuições.

E aos meus queridos amigos do Centro Universitário – Católica de Santa Catarina, em especial à Professora Doutora Diva Spézia Ranguetti, pelo apoio.

Nos tempos que correm o importante é  
não reduzir a realidade apenas ao que  
existe.

(SANTOS, 2008, p. 470)

## RESUMO

Este estudo refere-se às Políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH) na educação superior brasileira. Pesquisar sobre a EDH implica a reflexão sobre o processo histórico dos Direitos Humanos e a contextualização da educação superior. Assim, a investigação tem como foco as políticas públicas que contribuem para a realização da EDH. A partir dessa premissa, buscou-se identificar documentos relevantes para as instituições de educação superior (IES) e de seus cursos de graduação para que pudesse ser realizada a análise quanto à EDH. De tal modo, as reflexões suscitaram investigar como está sendo prevista a Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior. Assim, teve-se como objetivo analisar as políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos (EDH) em instituições de educação superior. Para tanto, foram mapeadas as políticas da educação superior que contribuem para a realização da EDH, verificada a convergência da legislação vigente da educação superior com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e investigada como a EDH é contemplada nos documentos institucionais internos. O referencial teórico da pesquisa apoiou-se em diversos autores, com destaque para Ball, (2001, 2009), Bobbio (1992), Bourdieu (1998, 2004, 2008), Canotilho (2004), Galbraith (2001), Gisi (2011), Santos (2003, 2013, 2014), Saviani (2010, 2014), Shiroma (2004), Eyng (2013), Zainko (2002, 2006) e Gisi; Pegorini (2016) entre outros autores que tratam do tema, bem como, da legislação vigente, dados do CENSO da Educação Superior, dados do Ministério da Educação (MEC) e documentos publicados pela UNESCO. A pesquisa em epígrafe desenvolveu-se por meio do método qualitativo e mediante análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), de três Instituições de educação superior brasileira. Após as informações terem sido coletadas foram analisadas a partir de três eixos: ensino, pesquisa e extensão. Por fim, os dados foram classificados utilizando-se as seguintes categorias: fundamentação, proposição e ação. A escolha das categorias apoia-se na busca em observar se as previsões de DH nos documentos tratam, apenas, de fundamentação teórica, ou tratam de propostas ainda a serem concretizadas ou, ainda, tratam de relatos de ações já realizadas nas IES. Foi possível verificar uma evolução no tocante à normatização da EDH na educação superior brasileira, em relação à ampliação dos requisitos legais dos instrumentos de avaliações externas, contudo, sem necessariamente garantir a EDH na educação superior. Foram observadas fragilidades e ambiguidades na positividade do tema em leis e documentos institucionais e ausência da concretização da transversalidade e da interdisciplinaridade aliada aos eixos ensino, pesquisa e extensão. Observou-se, portanto, que a EDH precisa ultrapassar ações que apenas legitimam uma preocupação formal do Estado. A EDH deve atingir o seu verdadeiro propósito sobressaindo a conceitos avaliativos, indicadores e compromissos expressamente estabelecidos.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Educação Superior.

## ABSTRACT

This study refers to Education Policies in Human Rights Education (HRE) in Brazilian Higher Education. Researching on HRE implies in reflection on the historical process of Human Rights and on the contextualization of the higher education. Thus, the research has as focus the public policies that contribute to the HRE realization. Based on this premise, it was sought to identify relevant documents to higher education institutions (HEI) and to its graduation courses, enabling HRE analysis to be performed. By this way, the reflections have raised to investigate on how Human Rights Education has been predicted in the higher education institutions. Thus, the objective was to analyze the public policies for Human Rights Education (HRE) in higher education institutions. To that end, the higher education policies that contribute to the HRE implementation were mapped, verifying the convergence of the current legislation on higher education with the National Human Rights Education Plan (NHREP) and investigated how HRE is included in internal institutional documents. The research theoretical reference was based on several authors, with emphasis on Ball, (2001, 2009), Bobbio (1992), Bourdieu (1998, 2004, 2008), Canotilho (2004), Galbraith (2001), Santos (2003, 2013, 2014), Saviani (2010, 2014), Shiroma (2004), Eyng (2013), Zainko (2002, 2006) and Gisi; Pegorini (2016) among other authors that deal with this topic, as well as actual legislation, higher education data from CENSO, data from the Ministry of Education (MEC) and documents published by UNESCO. The present research was developed through the qualitative method and through documentary analysis of the Institutional Development Plan (IDP) and Course Pedagogical Project (CPP) of 3 (three) Brazilian Higher Education Institutions. After collecting information, its analysis was made from three axes: teaching, research and extension. And finally, classified by the following categories: substantiation, proposition and action. The choice of the categories is based on observing if HR documents prevision only deal with theoretical basis, or deal with proposals to be materialize or, more, deal with reports of actions already performed in IES. It was possible to verify an evolution in the standardization of HRE in higher education in Brazil, in relation to the extension of the legal requirements of external evaluation instruments, without guaranteeing, however, the HRE implementation in higher education. There were weaknesses and ambiguities in the theme assertion both in laws and in institutional documents. There was also an absence of concretization of transversality and interdisciplinarity allied to the axes of teaching, research and extension. It was observed, therefore, that HRE must overtake actions that only legitimize a formal concern of the State. The HRE should achieve its true purpose by standing out evaluative concepts, indexes and established commitments.

**Keywords:** Human Rights. Education in Human Rights. Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980 - 2015 .....	35
Figura 2 - Matrículas em Cursos de Graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2005 – 2015 .....	36
Figura 3 - Número de matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) Brasil – 2005 - 2015 .....	37
Figura 4 - Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil - 2005 -2015 .....	37
Figura 5 - Razão entre Rendimento Médio do Trabalho .....	40
Quadro 1– Eixos Orientadores – PNDH 3 .....	58
Quadro 2 -- Eixo Orientador V (Educação e Cultura em Direitos Humanos) – PNDH 3 .....	59
Quadro 3 – Princípios e Ações Programadas para a Educação Superior - PNEDH .	63
Quadro 4 – Desdobramentos da Diretriz 19 do PNDH - 3.....	66
Quadro 5 - PNEDH e a legislação vigente .....	72
Quadro 6 -PNDH - 3 Ações Programáticas e legislação vigente.....	75
Quadro 7 – Diretrizes Nacionais.....	80
Quadro 8 – Elementos do PDI no Decreto n. 5773/06 .....	82
Quadro 9 - Análise PDI IES 1 .....	84
Quadro 10 – Análise PDI IES 2 .....	85
Quadro 11 – Análise PDI IES 3 .....	85
Quadro 12 – Análise por números de páginas - PDI IES 1, 2 e 3. ....	87
Quadro 13 – Análise PDI x DCNs - IES 1, 2 e 3.....	88
Quadro 14 – Análise PPC Agronomia .....	89
Quadro 15 – Análise PPC Tec. Processos Gerenciais.....	89
Quadro 16 – Análise PPC Engenharia Mecânica.....	90
Quadro 17 – Análise PPC Engenharia Civil .....	90
Quadro 18 – Análise PPC Engenharia Elétrica .....	90
Quadro 19 – Análise PPC Tec. Design de Produto.....	91
Quadro 20 – Análise PPC Engenharia Ciências Contábeis .....	91
Quadro 21 – Análise PPC Engenharia Física.....	91

Quadro 22 – Análise PPC Tec. Gestão Pública .....	92
Quadro 23 – Análise DCNs PPCs .....	93
Quadro 24 – Eixos e linhas do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH).....	95

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas Gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa Brasil – 2015 .....	33
Tabela 2 - Número de instituições e de matrículas na Educação Superior por organização acadêmica – Brasil 2015.....	34
Tabela 3 - Paridade de gênero na Educação Superior no Brasil (Os 10 cursos com maior número de matrículas por sexo – Brasil 2015) .....	39
Tabela 4 - Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009 -2015..	41
Tabela 5 - Percentual de páginas onde DH são citados nos PDIs .....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
coord.	Coordenador
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
ed.	Edição
Ed.	Editor
EDH	Educação em Direitos Humanos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
f.	Folha
FIES	Financiamento Estudantil
FUNTEC	Fundo Tecnológico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	Página
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos (terceira versão)
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUDH	Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos
Tec.	Tecnólogo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	PERCURSO DA PESQUISA	18
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</b>	<b>23</b>
2.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E DE DESENVOLVIMENTO	23
2.2	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PERSPECTIVA LEGAL E CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL	29
2.3	REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS HUMANOS NA CONJUNTURA DA AVALIAÇÃO E DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	44
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</b>	<b>50</b>
3.1	DIREITOS HUMANOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL	50
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS	55
3.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS	60
3.4	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) E A LEGISLAÇÃO VIGENTE	71
<b>4</b>	<b>DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>77</b>
4.1	ALINHAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO POLITICA EDUCACIONAL	77
4.2	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI	81
4.3	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO – PPC	88
4.5	INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	94
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se às políticas de educação em Direitos Humanos (EDH) na educação superior brasileira. Assim, enfoca a investigação nas políticas públicas da educação superior que contribuem para a Educação em Direitos Humanos (DH) e busca identificar nos documentos de instituições de educação superior (IES) e de seus cursos de graduação como são previstas as ações de Educação em Direitos Humanos. Note-se que a pesquisa está relacionada com o meu caminho profissional, o qual totaliza quinze anos dedicados à educação superior. Minha trajetória na educação iniciou em 2002, quando trabalhava em uma instituição de educação superior, como forma de subsidiar os meus estudos. Essa atividade despertou minha paixão pela área e, ao final de 2005, quando graduei-me em Direito, já atuava no Setor da Assessoria Jurídica e na Pró-Reitoria Acadêmica da instituição. Assim, no início de 2006 passei a advogar nas causas de Direito Educacional e, em 2007, conclui o curso de especialização em MBA em Direito Civil e Processual Civil. No início de 2010 fui convidada a lecionar no curso de graduação em Direito. A experiência na sala de aula, o convívio com os alunos, os momentos de dúvidas e de gratidão remetem a Freire (2000, p. 18), quando trata do aprender com o diferente, o que acontece a partir da “Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente.”.

Nesse compasso, em 2011, ao ocupar um cargo ligado à avaliação, me vi diante de um vasto emaranhado de legislação tocante à regulação da Educação Superior. Foi então que me envolvi com as práticas de avaliação institucional, principalmente avaliações externas. A partir de então foi possível perceber a importância concreta das políticas públicas nas instituições de educação superior e na formação dos estudantes.

Nesse ínterim, ingressei no curso de Mestrado em Educação com a intenção de pesquisar como algumas políticas públicas são absorvidas pelas instituições. Assim, durante o desenvolvimento do curso surgiu a vontade de pesquisar a respeito da Educação em Direitos Humanos.

Os processos educacionais são intensamente impactados pelas políticas sociais, como a de educação em direitos humanos que atinge fortemente a formação de cidadãos. Nesse sentido Silva (2013, p. 180), ensina que “as mudanças na

prática discursiva acerca dos direitos humanos e de seu corolário a Educação em Direitos Humanos (EDH) refletem os processos de transformações das práticas sociais e políticas.”.

Desse modo, o objeto de estudo releva-se na Educação em Direitos Humanos na educação superior brasileira. O escopo da pesquisa está em verificar o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos na educação superior brasileira com base na análise de documentos institucionais como Projetos Pedagógicos de Curso - PPC e Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

Conseqüentemente, vislumbra-se a importância do estudo na urgência que permeia a garantia da dignidade da pessoa humana, especialmente, em períodos de tensões sociais. De tal modo, em relação à concepção de direitos humanos define Martins Neto (2003, p. 94) como sendo “direitos inerentes à condição humana, por isso que universais quanto à sua titularidade, ou seja, direitos que, no raio de abrangência de cada ordem constitucional específica, qualquer homem os possui pelo só fato de ser homem.”.

Por isso, a necessidade em concretizá-los, haja vista que os direitos humanos fazem previsões de garantia às condições básicas de sobrevivência. Sua consolidação em normas, portanto, é fundamental para a busca de sua efetivação.

Sabe-se que no decorrer do desenvolvimento das sociedades a garantia da dignidade humana, dada por meio de condições mínimas de vida, foi e é almejada, incansavelmente, pelos povos.

Assim sendo, com a intenção de tornar concretas tais condições, há a constituição de políticas públicas e a positivação das normas, leis, códigos, tratados, dentre outros. Essas ações, no entanto, não garantem, por si, a efetivação das condições de dignidade humana. Dessa forma, a EDH surge como uma força propulsora para a promoção, conscientização e o respeito às condições de dignidade humana pelas sociedades.

A materialização dos DH por meio de políticas públicas de educação é condição fundamental para o desenvolvimento social. Não obstante, a sua efetivação depende não só de meios econômicos e sociais, mas também da articulação entre os poderes do Estado. Nesse contexto, avaliar as políticas públicas possibilita a aferição de informações de relevante prestação social. No que se refere à avaliação de políticas públicas educacionais destaca-se o que Gisi e Ens ensinam (2015, p. 190),

[...] um requisito fundamental é o de que os atingidos pelas políticas tenham o direito de se manifestar, não somente por meio de questionários ou entrevistas, mas que se constituam grupos de acompanhamento com direito a opinar sobre as políticas colocadas em prática, bem como sobre os procedimentos de avaliação e sobre a formulação de novas políticas.

Após levantamento de produção científica, consultando o termo exato *Educação em Direitos Humanos*, foram encontrados no banco de Teses da CAPES 61 trabalhos defendidos no período de 2010 a 2016 em programas *Stricto sensu* em Educação. Os respectivos trabalhos tratam de Representações sociais, Políticas educacionais, Direitos humanos e diversidade, Capacitação de educadores, Prática pedagógica na educação de jovens e adultos, dentre outros enfoques.

Acredita-se que a pesquisa proposta contribuirá com reflexões acerca do contexto educacional no que tange às referidas políticas, revelando elementos que permitirão lançar, a partir da construção de referenciais críticos, um novo olhar sob a forma como tais políticas influenciam a materialização da Educação em Direitos Humanos na educação superior.

Ao iniciar a reflexão sobre a Educação, Políticas Públicas e sobre os Direitos Humanos, lembra-se de Gailbrait (2001, p. 79), o qual relata o papel decisivo da educação para as sociedades ao afirmar que,

[...] em primeiro lugar, a educação tem uma relação vital com a paz social e a tranquilidade; é a educação que propicia a esperança e a realidade da fuga dos estratos sociais e econômicos inferiores e menos favorecidos para os que estão situados acima.

Sem perder de vista a relação entre a Educação e a viabilização de uma sociedade mais justa, o estudo em tela justifica-se, especialmente, pelas recentes normas tocantes à EDH e, ainda, pela comum violação dos DH no Brasil. Nesse sentido, Silva (2013, p. 196) chama atenção para o fato de que

[...] o que constrange a maioria do povo brasileiro e as organizações ligadas à defesa e à promoção dos direitos humanos é que a nação brasileira vem, sistematicamente, sendo reprovada, anualmente, pelas Nações Unidas no que diz respeito à violação dos direitos humanos, principalmente aos relacionados os direitos sociais.

Cury (2000, p. 583) destaca também que “a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas

não necessariamente efetivada.”. No histórico das ideias da educação brasileira percebe-se a influência de razões econômicas e uma forte preocupação de formar mão-de-obra. Conforme explica Cunha (1991, p. 31) a “educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravagismo deixou marcas persistentes na escola atual [...]”.

Sem embargo, a educação em direitos humanos está posta a proteger o próprio direito à educação. Assim, as reflexões suscitadas apontam o problema de pesquisa que se constitui em saber **Como estão sendo previstas a fundamentação, proposição e ações para a inserção das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior?**

Para responder a esse problema, o objetivo geral proposto para a realização desta dissertação foi o de **Analisar as políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos (EDH) em instituições de educação superior.**

A partir do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- a) **Mapear as políticas da educação superior que contribuem para a realização da EDH;**
- b) **Verificar a convergência da legislação vigente da educação superior com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH);**
- c) **Investigar como a EDH é contemplada nos documentos institucionais internos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de três Instituições de educação superior brasileira.**

Evidencia-se a importância da análise e avaliação das políticas públicas no que se refere aos direitos humanos e à educação superior, pois se acredita que a construção de uma sociedade mais justa passa pelo despertar e pelo compromisso da comunidade acadêmica na ressignificação dos aspectos historicamente construídos na educação superior. A partir dessa ressignificação, a educação pode ser vista como uma força motriz para a garantia de direitos fundamentais. Nesse sentido, confia-se que a pesquisa proposta poderá contribuir na análise dos aspectos relacionados à EDH, construídos na esfera da educação superior.

## 1.1 PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida por meio do método qualitativo e mediante análise documental. Em relação à pesquisa, Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 53) ensinam que o pesquisador “deve ao mesmo tempo entabular as regras, permitindo a contratualização de uma prática científica; mas deve mantê-las abertas, permitindo a exploração da realidade.”.

Assim a investigação prescinde de seu autor conhecer previamente as condições que detém para concretizar a pesquisa. Nesse sentido Bourdieu (2000, p. 50) afirma que,

[...] de facto, a ajuda mais decisiva, que a experiência permite que se dê ao investigado principiante, é a que consiste em incitá-lo a ter em consideração, na definição do seu projecto, as condições reais da realização, quer dizer, os meios, sobretudo em tempo e em competências específicas, de que ele dispõe (em especial, a natureza da sua experiência social, a formação que recebeu) e também as possibilidades de acesso a informadores e a informações, a documentos ou a fontes, etc.

Nessa senda, seguindo os ensinamentos de Bardin (2011), desenvolveu-se a pesquisa por meio de análise documental e, para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo.

Nesses moldes, na fase de pré-análise foram reunidos os seguintes documentos e legislações: a Lei n. 10.861/04 (SINAES); Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior); Portaria Normativa n. 40/07; Decreto n. 5.773/06; Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação; Resolução CNE n. 1/12 (Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos); Lei n. 13.005/14 (Plano Nacional de Educação vigente); Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH).

Reunir documentos e analisá-los antes de definir os demais passos da pesquisa mostra-se como uma possibilidade de aprofundamento teórico. Nas palavras de Cellard (2010, p. 299), isso ocorre “porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação.”.

Conforme Cellard (2010), a análise documental prescinde da identificação de fontes ou repositórios documentais que tenham credibilidade e, acima de tudo, que

sejam relevantes para o campo pesquisado. No caso em tela, a Educação Superior.

Deste modo, a fase da análise teve o propósito de verificar o que as normas vigentes prescrevem para a educação superior, o que a regulação tem previsto no tocante à avaliação e quais documentos guardam forte relação com o objeto da pesquisa. Identificou-se, na Resolução n. 01/12 do CNE, a relevância de a EDH ser inserida nos documentos institucionais e, portanto, foram descobertos os principais documentos a ser analisados, ou seja, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

O documento da Conferência Mundial sobre Ensino Superior da UNESCO em 2009 e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – UNESCO também foram consultados.

Em abril de 2017 foram coletados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de três instituições de educação superior e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de três cursos de graduação das mesmas instituições, publicados na internet (no site das instituições). As IES escolhidas apresentam organização semelhante: Instituição Pública.

Cabe destacar que a opção por analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) justifica-se em virtude da sua representatividade no desenvolvimento das atividades das instituições da educação superior e seus cursos. O PDI é um documento exigido pelo Decreto n. 5773/06 para a organização e desenvolvimento das instituições de educação superior e o decreto supracitado traz em seu texto os elementos essenciais para construção do PDI.

Na mesma senda, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento exigido pelas diretrizes dos cursos de graduação e tem caráter norteador e regulamentador das atividades acadêmicas do curso.

Desse modo, analisar tais documentos à luz da educação em direitos humanos alça a pesquisa para uma observação de como estão previstas as ações relativas aos direitos humanos no âmbito da educação superior.

Depois de terem sido identificados os documentos, importante realizar uma análise preliminar levando-se em consideração, conforme explica Cellard (2010), o contexto, os autores, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto. A partir dessa fase iniciou-se propriamente dita “a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao

pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial.” (CELLARD, 2010, p. 303).

É importante destacar que a educação em direitos humanos tem história recente na educação brasileira. Há, portanto, poucas fontes documentais abordando o tema, mas isso não pode ser encarado como um obstáculo. “Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada.” (CELLARD, 2010 p. 299).

A partir disso, desenvolve-se a exploração do material por meio de “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2008, p. 127). Com a categorização é possível organizar e agrupar os documentos que disponham de critérios equivalentes. Segundo Bardin (2011, p. 48), a “análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; [...] O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento.”.

Dessa forma, foram feitas buscas nos documentos utilizando o termo Direitos Humanos. Depois de terem sido coletadas, as informações foram distribuídas nos eixos ensino, pesquisa e extensão. Por fim, o material coletado foi classificado utilizando-se as seguintes categorias: fundamentação, proposição e ação. A escolha das categorias apoia-se na busca em observar se as previsões de DH nos documentos tratam apenas de fundamentação teórica, de propostas ainda a serem concretizadas ou de relatos de ações já realizadas nas IES. Com essa classificação, se almeja compreender como estão postas as previsões de EDH nas IES.

Para Pimentel (2001, p. 191-192), a técnica de análise de documento versa sobre o tratamento metodológico de documentos e, “dependendo do objetivo da pesquisa a análise de documentos pode se caracterizar como o instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo.”.

A respeito da análise documental, Bardin (2011, p. 47) afirma que o propósito a ser atingido é “o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo).” Na continuação da pesquisa, procedeu-se ao tratamento e à interpretação dos dados com fundamentação nos referenciais teóricos visitados.

Em relação ao referencial teórico da pesquisa, buscou-se apoio em diversos autores, com destaque para Ball, (2001, 2009), Bobbio (1992), Bourdieu (1998, 2004, 2008), Canotilho (2004), Galbraith (2001), Gisi (2011), Santos (2003, 2013, 2014), Saviani (2010, 2014), Shiroma (2004), Eyng (2013), Zainko (2002, 2006) Gisi e Pegorini (2016), entre outros que tratam do tema. Foi utilizada também legislação vigente, dados do CENSO da Educação Superior e do Ministério da Educação - MEC. A socialização de estudos e experiências relacionadas à área em teses, dissertações e artigos acadêmicos/científicos também contribuiu para o conhecimento de elementos os quais auxiliaram na busca por respostas à problemática apresentada. A preocupação em consultar um número extensivo de material fundamenta-se nos dizeres de Bourdieu ( 2000, p. 26), para quem

[...] a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história.

A partir dessas premissas, a apresentação da pesquisa acontece em quatro capítulos. No primeiro deles, encontra-se a introdução, a qual traz o memorial da autora, os motivos que levaram a pesquisa a ser delineada da forma que foi e o percurso da investigação e sua organização, garantindo o rigor científico.

No segundo capítulo são tratadas questões diretamente relacionadas à educação superior no Brasil. O capítulo foi desenvolvido tratando de aspectos históricos, raízes estruturais da educação superior no país, aspectos quantitativos atuais do cenário educacional, bem como aspectos de regulação e avaliação. Dessa maneira, foi tecido um liame entre as normas da educação e a Educação em Direitos Humanos (EDH) trazida nos documentos institucionais. Sabe-se que os direitos humanos ultrapassam normas, escritos e documentos, mas verificar como estão previstos a EDH em documentos norteadores de instituições de educação superior pode dar um panorama de como estão formalizadas as ações e os cuidados com a esfera da educação em direitos.

No terceiro capítulo são trazidas à tona concepções de direitos humanos e políticas públicas educacionais com a intenção de compreender quais são e a partir do que foram criadas e como estão postas no cenário nacional. Observa-se que o

surgimento e as ações oriundas de políticas públicas estão revestidas de influências econômicas, políticas e sociais e as políticas públicas de educação também sofrem essas influências, fato que evidencia a importância da sua investigação.

No quarto capítulo apresenta-se a análise dos documentos pesquisados e sua classificação, bem como dados e observações em relação aos resultados da pesquisa com fundamento no referencial teórico. São apresentados os dados com categorização, verificando-se se os documentos tratam apenas de fundamentação teórica, se há proposições ou se são relatos de ações realizadas.

Derradeiramente, as considerações finais reúnem compreensões permitidas por meio do desenvolvimento da pesquisa com apoio nos referenciais teóricos. Trazem-se as perspectivas da EDH a partir das análises de documentos e legislações, sem perder de vista que os DH transpõem os compromissos expressos e a retórica de sala de aula. A compreensão de direitos humanos deve ir além da legislação, mas não se pode esquecer que as previsões legais de EDH viabilizam os direitos humanos, pois se constitui uma porta para a promoção e garantia de direitos humanos. No entanto, a presença de compromissos e relatos da EDH ainda é incipiente nos documentos institucionais. Sua observação, portanto, ainda é necessária, levando-se em consideração as transformações que a sociedade exige e a urgência que essas transformações demandam.

## 2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para o desenvolvimento da pesquisa é imperioso compreender a relação existente entre as características da educação superior, sua história, desenvolvimento e como esses aspectos são atingidos pelas Políticas Públicas. No tocante aos direitos humanos (DH), fica evidente que sua exegese ultrapassa a fundamentação teórica e a formalização de compromissos. Os compromissos expressos em documentos institucionais, entretanto, são importantes para a exigência por resultados no âmbito da educação superior. Em relação à temática pesquisada, recentes normas regulatórias passaram a exigir o desenvolvimento e o fortalecimento da Educação em Direitos Humanos (DH). Por meio das exigências da regulação surge um liame entre a consciência, o desenvolvimento e a cobrança de direitos pela comunidade acadêmica. Apesar de ainda estar muito voltada para a discussão dos direitos, a abordagem dos DH no dia a dia da educação é também um meio de viabilizar a reivindicação por resultados concretos. O fortalecimento do desenvolvimento da temática em epígrafe depende de como as instituições de educação superior estão concretizando as exigências regulatórias da Educação em Direitos Humanos (EDH). Como a EDH é recente na história da educação brasileira, o estudo de documentos institucionais mostra-se como um caminho para a observação e o acompanhamento de sua compreensão.

Para o desenvolvimento deste capítulo foram utilizados os seguintes referenciais: Bourdieu (1998, 1999, 2000); Brasil (1988, 1996, 2004, 2006, 2012, 2013, 2014, 2016); Canotilho, (2010); Cunha (1991); Dourado (2011); Michelotto, Coelho e Pinheiro (2001); Gisi e Pegorini (2016); UNDP (2015); Ristoff (2014), Romanelli (1998); Saviani (2010, 2013) e Zainko (2002).

### 2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO HISTÓRICO E DE DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito à educação superior, Saviani (2010, p.5) esclarece que “os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI.”.

Segundo Romanelli (1998, p. 132), embora o ensino superior no Brasil tenha sido criado na permanência da família real, “a primeira organização desse ensino em

Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n. 14.343, de 7 de setembro de 1920". A autora relata ainda que, nesse período, a criação das universidades não era mais que a agregação de escolas superiores nos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, na realidade, "apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo, surgida em 25 de janeiro de 1934." (ROMANELLI, 1998, p. 132). No ano de 1935, época em que Anísio Teixeira exercia o cargo de Secretário da Educação, foi criada a Universidade do Distrito Federal, caracterizada por sua estrutura arrojada. (ROMANELLI, 1998).

Em 1912 já havia a Universidade do Paraná. O Governo Federal, entretanto,

[...] através do Decreto-lei n. 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época não atingia essa população. (ROMANELLI, 1998, p. 132).

Assim, a Universidade do Paraná foi reconhecida apenas no ano de 1946. Nessa senda, "começaram a surgir universidades, públicas e privadas, por todo o território nacional, em número que, em 1969, já somavam 46." (ROMANELLI, 1998, p. 133).

O golpe de 64 despertou o anseio por uma reforma na educação. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 8) ensina que o "advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras, mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária.". Ainda que a luta dos estudantes tenha sido por reformas, elas foram feitas de forma centralizada com orientação dos Estados Unidos da América.

A crise do sistema educacional, sobretudo da demanda social por educação superior, conforme ensina Romanelli (1998, p. 196), "acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development (AID)*."

Foi então que houve a organização do sistema educacional do país por meio de acordos internacionais e este período ficou conhecido como "o período dos chamados 'Acordos MEC-USAID'." (ROMANELLI, 1998, p. 196).

O ensino superior não ficou isento a este movimento e mais, “o esquema de ‘reformulação estrutural’ das Universidades é proposto de forma bastante clara e visa a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior.” (ROMANELLI, 1998, p. 211).

Depois de aprovada a lei pelo Congresso,

[...] os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 64, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, por meio do Decreto-Lei 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime. (SAVIANI, 2010, p. 9).

Isto posto, a expansão do ensino superior aconteceu com livre abertura de cursos e, nas palavras de Saviani (2010, p. 10), ao seguir-se tal caminho, “inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados.”. A expansão da educação superior passou a ser fragmentada e, como ensina Romanelli (1998, p. 256), “a crise do sistema educacional do final dos anos 50 e da década de 60 apareceu, assim, mais nitidamente, como crise da Universidade.”.

Romanelli (1998, p. 256-257) ainda menciona as dificuldades de atendimento aos interesses sociais ao explicar que o “poder político, até o início dos anos 60, mostrou-se incapaz de ‘absorver’ a crise e a Lei de Diretrizes e Bases atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até mesmo, a interesses econômicos.”.

Segundo Fávero (2001, p. 252), as mudanças da área “somam-se, também a partir de 1964, transformações de órgãos públicos fundamentais para o ensino superior e para a ciência e tecnologia, especialmente, a CAPES e o CNPq, e a criação do FUNTEC.”.

A esse respeito, Saviani (2013, p. 429) ensina que, após a crise da década de 1970, “a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido.”.

Suscitando um investimento individualista, o ensino da época preparava o sujeito para a corrida da competição pelas vagas de emprego. A partir desse fenômeno surge a “pedagogia da exclusão”, a qual se caracteriza por:

[...] preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. (SAVIANI, 2013, p. 431).

Depois desse período identifica-se o construtivismo, que foi referencial para reformas de ensino em vários países. Sobre o construtivismo, Saviani (2013, p. 435) esclarece que o

[...] entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação `construtivismo`, que acabou tendo grande fortuna na campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar.

Destaca-se ainda que, no âmbito da educação superior “até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades.” (SAVIANI, 2010, p. 11). Não obstante, essa característica ainda está presente no desenvolvimento da educação superior brasileira, atualmente, houve uma grande expansão das instituições privadas. Porém, não se pode deixar de destacar que houve também uma expansão no âmbito das instituições públicas.

Em relação ao movimento social no Brasil ressalta-se, também, o cenário das ideias educacionais da década de 1980, notadamente, quando da promulgação da Constituição 1988. Segundo Cunha (1991, p. 481) apesar da evidência de interesses privatistas nesse período, “foi significativo o avanço das forças políticas que lutam pela escola pública, gratuita e laica, bandeira que foi retomada na conjuntura das lutas pela elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional.”.

Para Cunha (1991, p. 445), tendo por base uma “arrojada inovação em termos jurídicos, o texto constitucional incorporou passagem aprovada já na subcomissão, que diz: ‘o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo’ (art. 208, VII, §1º)”.

Interesses econômicos também permearam as mudanças ocorridas na década de 1990, com a abertura de instituições de ensino superior, como ensina Saviani (2010, p. 13), segundo o qual a partir

[...] da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997.

Como se vê, portanto, a expansão das instituições de educação superior no país foi marcada pela ampliação do setor privado. Igualmente, fica patente que a educação superior no Brasil, em seu surgimento, foi desenhada lentamente para poucos, para elites. Com o desenvolvimento do capitalismo, entretanto, a comercialização do ensino passou a ser uma forma de renda.

Além disso, a educação superior pública, a qual perpetuava mecanismos de privilégio a estudantes advindos de classes mais abastadas, as IES, estavam concentradas em capitais. Com o advento da LDB, em 1996, instaura-se o movimento de valorização da escola pública. Nesse mesmo momento, no entanto, ocorre uma grande expansão de IES privadas.

Ao final da gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso havia uma preocupação em buscar investimento orçamentário para a ampliação de vagas em IES públicas. Assim, o governo sucessor também manifestou preocupação em garantir a expansão a educação superior.

Nesse sentido,

[...] reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público. (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006, p.193).

Há, portanto, um movimento de expansão das IES públicas no período entre os anos de 2003 a 2013, quando o Governo Federal<sup>1</sup> desenvolveu políticas de interiorização e democratização do acesso à universidade pública. Desse modo,

---

<sup>1</sup> Informações extraídas do Balanço Social SESU 2003-2014.

houve a expansão da oferta da educação superior nas regiões norte e nordeste (duas das regiões mais carentes desse nível de educação), sendo que “O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul e a região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento.” (BRASIL, 2014, p.20).

Entre os anos de 2003 e 2014 houve uma grande evolução na oferta de cursos de graduação (BRASIL, p.22). Nesse período foram criadas dezoito novas universidades federais, 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país e, em 2006, criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo era a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância nas IES públicas. (BRASIL, 2014, p.27).

A respeito do papel e da identidade assumidos pelas instituições durante esse movimento de expansão, Dourado (2011, p.58) atenta para o fato que, de forma prática, “as políticas governamentais para o setor, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das IES e matrículas, têm contribuído para a hegemonia de IES tipicamente de ensino.”

Embora tenha havido uma grande expansão de IES e vagas em instituições públicas, o modelo de IES, com poucas exceções, foi reproduzido. Ou seja, as IES foram concebidas com estrutura organizacional grande e dispendiosa.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação da época, Saviani (2013, p. 451) ensina que “as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reforma educativa desencadeadas [...] dois mandatos presidenciais de FHC.”

A história revela que a educação superior no Brasil nasceu fragmentada. Conforme Dourado (2011, p. 59), “trata-se de nível de ensino cuja história foi fortemente marcada pela diversificação e diferenciação institucional (segmentação), pelo predomínio de IES isoladas e privadas.”, bem como pelas dificuldades de acesso e permanência, pois a política de expansão da educação superior ainda está distante de atender à demanda de jovens neste nível de ensino.

Além das dificuldades de ingresso, ainda são muito presentes os fatores que impedem a permanência e ocasionam evasão. Segundo Gisi e Pegorini (2016, p.30) “além das dificuldades de acesso à educação, relacionadas, em especial, às de

ordem econômica, ainda existem as decorrentes da trajetória escolar de muitos estudantes.”.

Vê-se, portanto, que, na sociedade brasileira, a educação superior foi engendrada num cenário de interesses econômicos e interesses de elites. Assim, a educação que trata de direitos fundamentais torna-se imprescindível para o resgate social da população historicamente excluída. Há a necessidade de reconhecimento efetivo da educação como direito social e fundamental.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PERSPECTIVA LEGAL E CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL

Destaque-se que o acesso aos vários níveis de educação é imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade justa e consciente. Conforme Gailbrait (2001, p. 82) “A educação propicia, acima de tudo, o engrandecimento e o desfrute da vida.”. Assim, por meio da educação podem-se materializar condições que convergem com a efetivação dos direitos fundamentais.

A concretização da dignidade passa pela garantia de educação. Na Constituição Federal de 1988 os seguintes direitos e garantias fundamentais estão elencados: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos, direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos.

O art. 6º da Constituição Federal de 1988 prevê a Educação como um direito social. *In verbis*: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Verifica-se, então, que a garantia à educação é uma responsabilidade precípua do Estado e é também um dos meios para a concretização de outros direitos fundamentais, haja vista que a educação promove o desenvolvimento da sociedade e proporciona melhorias de condição de vida individual e coletiva, com ênfase na garantia das chamadas condições mínimas para a efetivação da dignidade da pessoa humana. Segundo Sousa (2010), a partir da Constituição de 1988, a qual teve um capítulo destinado aos direitos sociais, se desenvolve o mínimo existencial.

No art. 7º estão previstos direitos dos trabalhadores e a educação está posta como uma necessidade vital básica no inciso IV. Para a concretização do acesso à educação, a Constituição prevê a colaboração entre governo federal, estadual e municipal. Nesse sentido, o art. 23 determina que é “competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.” (BRASIL, 1988).

No que diz respeito às normas, o art. 24 prevê que compete “à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação.” (BRASIL, 1988).

O art. 205 do mesmo documento determina que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Em relação à educação superior, encontra-se específica menção no inciso V do art. 208, segundo o qual o

[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...] V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Observa-se no inciso supracitado, o critério que remete à capacidade de cada indivíduo para que tenha acesso à educação superior. Não obstante, é importante conhecer as reflexões de Bourdieu (1998, p. 53), o qual trata das desigualdades diante do sistema escolar afirmando que ao serem consideradas.

[...] as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

A premissa de capacidade individual numa sociedade drasticamente desigual pode acentuar as desigualdades sociais. Nesse sentido, torna-se imperioso observar, segundo Bourdieu (1999, p. 45) que,

[...] crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas

escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Elas herdam também saberes (e um 'savoir-faire'), gostos e um 'bom gosto' cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom.

Assim, “a capacidade de cada um” prevista pela Constituição se relativiza com o meio em que o indivíduo vive, seja ele social ou econômico. E sua capacidade que, erroneamente poderá ser relacionada ao “dom”, estará, provavelmente, acentuando um panorama de desigualdade de desenvolvimento escolar. Com base nessa premissa, Canotilho (2010, p. 34) esclarece que,

[...] hoje se insiste na ideia de responsabilidade individual pela formação da personalidade e conduta na vida, também se deve ter em consideração o facto de muitas pessoas no mundo não terem culpa de ter nascido pobres ou de ter caído na situação de 'fracos e oprimidos' (doença, desemprego involuntário, catástrofes humanitárias).

Em relação à Constituição de 1988, Pinheiro (2001, p. 282) afirma que a “universidade recebeu também pela primeira vez um tratamento específico na Constituição.”. Além disso, enfatiza o autor que foi “definido o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o estabelecimento dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e a garantia de um padrão de qualidade.” (PINHEIRO, 2001, p. 282).

Observa-se que enquanto que a educação infantil e fundamental tem previsão e garantias mais abrangentes na Carta Magna vigente, a garantia à educação superior está condicionada ao mérito do estudante.

No âmbito infraconstitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) faz previsão no seu art. 1º de que a

[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996a).

Percebe-se, aqui, uma convergência com o art. 205 da Constituição, o qual faz menção ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Ou seja, a educação em consonância com o desenvolvimento e preparo pleno, tem interfaces que precisam estar alinhadas ao desenvolvimento do sujeito

para a vida. Mais à frente, o art. 21 da LDB prevê que a “educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (BRASIL, 1996a).

O Capítulo IV da LDB trata, especificamente, da educação superior. No artigo 43 encontram-se as finalidades desse nível educacional e assim destaca-se o inciso IV, o qual se alinha ao tema desta pesquisa, a saber: “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” (BRASIL, 1996a).

Não obstante, a LDB prevê ainda a organização dos cursos que compõem a educação superior e disposições sobre instituições, autorização, diplomas, transferência de alunos, matrículas, universidades entre outras.

A LDB previa o Plano Nacional de Educação – PNE como disposição transitória. Após o advento da Emenda Constitucional nº 59/2009, entretanto, o PNE passou a ter exigência constitucional de duração decenal. A Educação, portanto, está contemplada no cenário normativo do país conforme observamos na Constituição de 1988 e na LDB.

Em relação à educação superior, no entanto, previsões mais específicas podem ser encontradas no âmbito infraconstitucional. Destaque-se que a previsão de acesso à educação superior encontrada na Constituição está marcada pelo peso da meritocracia o que, numa sociedade desigual, pode trazer consequências drásticas que acentuam as desigualdades.

Nessa senda, se faz imprescindível olhar para as estatísticas da educação superior, a fim de que o cenário educacional brasileiro possa ser melhor compreendido.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza o Censo da Educação Superior (estabelecido pelo Decreto nº 6.425/08 e Portaria nº 794/13) a partir do qual são colhidas, anualmente, informações de alunos, cursos e instituições de educação superior.

Nesse sentido, foram consultados os dados do CENSO sintetizados e publicados por meio das apresentações denominadas Censo da Educação Superior de 2015 e Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2015.

Compulsando-se tais informações, observa-se que em 2015 o país dispunha de 2.364 (duas mil trezentos e sessenta e quatro) instituições de educação superior

(IES). Dessas, 2.069 (duas mil e sessenta e nove) são privadas (não há sinalização no quadro sobre distinção de privadas com ou sem fins lucrativos).

Tabela 1 – Estatísticas Gerais da Educação Superior por Categoria Administrativa Brasil – 2015

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
<b>Educação Superior - Graduação</b>						
Instituições	2.364	295	107	120	68	2.069
Cursos <sup>1</sup>	33.501	10.769	6.313	3.709	747	22.732
Matrícula em cursos de graduação	8.027.297	1.952.145	1.214.635	618.633	118.877	6.075.152
Matrícula em cursos sequenciais de formação específica	6.277	440	124	250	66	5.837
Ingressos	2.920.222	534.361	336.093	161.704	36.564	2.385.861
Concluintes	1.150.067	239.896	134.447	86.770	18.679	910.171
<b>Educação Superior - Pós-Graduação <i>Scricto Sensu</i></b>						
Matrículas	325.230	269.395	184.041	83.856	1.498	55.835
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR - TOTAL</b>						
Matrícula total	8.358.804	2.221.980	1.398.800	702.739	120.441	6.136.824
Função Docente em Exercício <sup>2 3</sup>	388.004	165.722	105.558	52.575	7.589	222.282
Docente em exercício <sup>4</sup>	354.499	163.510	104.787	51.281	7.442	190.989

Notas do INEP: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingressantes; (2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação *Lato Sensu*; (3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituição de Educação Superior; (4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categoria diferentes.

Fonte: INEP/MEC Apresentação Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016b).

Percebe-se que dos 33.501 (trinta e três mil quinhentos e um) cursos, 22.732 (vinte e dois mil setecentos e trinta e dois) são oferecidos por IES privadas. Conseqüentemente, conclui-se que as instituições privadas concentram a maior parte das vagas da educação superior brasileira. Esse dado decorre da maneira como ocorreu a expansão da educação superior na década de 1990 até os dias atuais.

Na última década, o maior número de ingressantes foi registrado no ano de 2014, com 3.110.848 (três milhões cento e dez mil e oitocentos e quarenta e oito) ingressantes (BRASIL, 2016b). No ano de 2015, foram registrados 2.920.222 (dois milhões novecentos e vinte mil, duzentos e vinte e dois) ingressos, dos quais 64%

concentraram-se em cursos de bacharelado e 76% em cursos presenciais (BRASIL, 2016b).

Das 8.027.297 (oito milhões, vinte e sete mil e duzentas e noventa e sete) matrículas feitas na graduação, 75,7% estão em instituições privadas e 24,3% instituições públicas. Na sequência, apresenta-se tabela com o número de IES e de matrículas por organização acadêmica.

Tabela 2 - Número de instituições e de matrículas na Educação Superior por organização acadêmica – Brasil 2015

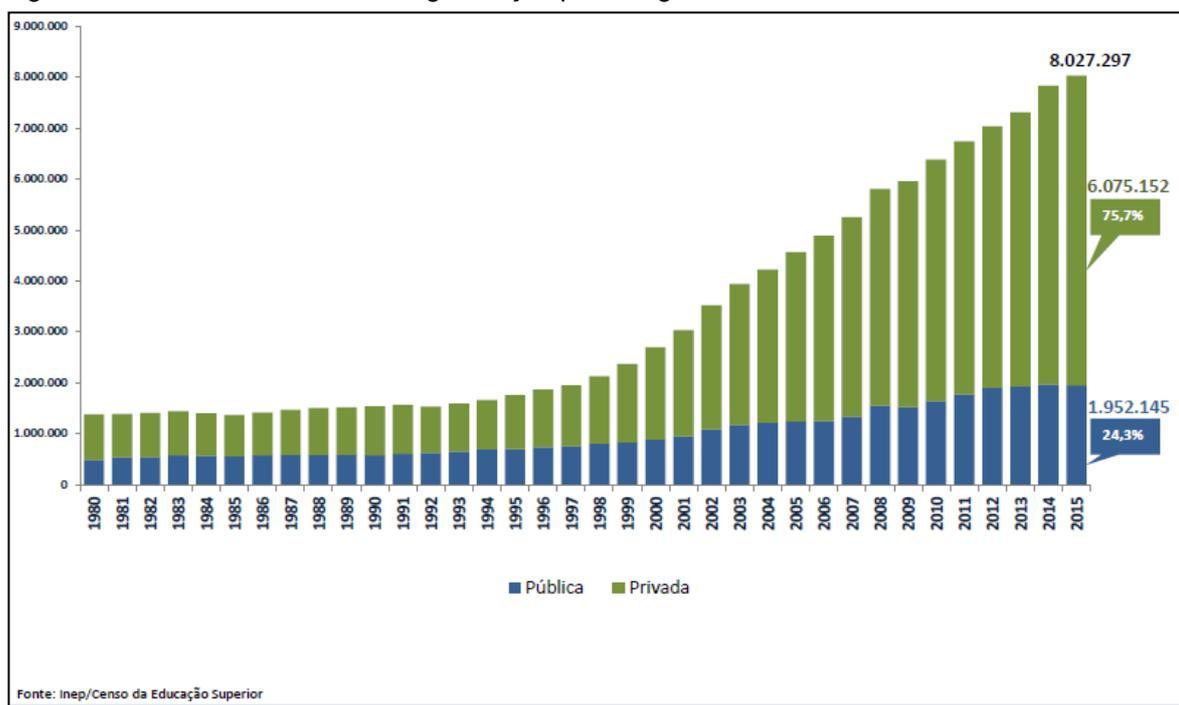
Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
<b>Total</b>	<b>2.364</b>	<b>100,0</b>	<b>8.027.297</b>	<b>100,0</b>
<b>Universidades</b>	195	8,2	4.273.155	53,2
<b>Centros Universitários</b>	149	6,3	1.357.802	16,2
<b>Faculdades</b>	1.980	83,8	2.251.464	28,0
<b>IFs e Cefets</b>	40	1,7	144.876	1,8

Fonte: INEP/MEC Apresentação Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016b).

A maior parte das instituições está organizada em faculdades, o que pode estar ligado a uma recente expansão pois, segundo o parágrafo primeiro do artigo 13 do Decreto n. 5.773/06, originalmente, as instituições serão credenciadas como faculdades. Dessa forma, o “início do funcionamento de instituição de educação superior é condicionado à edição prévia de ato de credenciamento pelo Ministério da Educação. § 1º A instituição será credenciada originalmente como faculdade.” (BRASIL, 2006).

Destaca-se que o aumento de instituições organizadas em faculdades é viabilizado pelo desenvolvimento econômico neoliberal e pela expansão do setor educacional ao qual o país está sendo submetido.

Figura 1 - Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil – 1980 - 2015



Fonte: INEP/MEC Apresentação Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016b)

Nota: gráfico extraído como figura da Apresentação Censo da Educação Superior 2015.

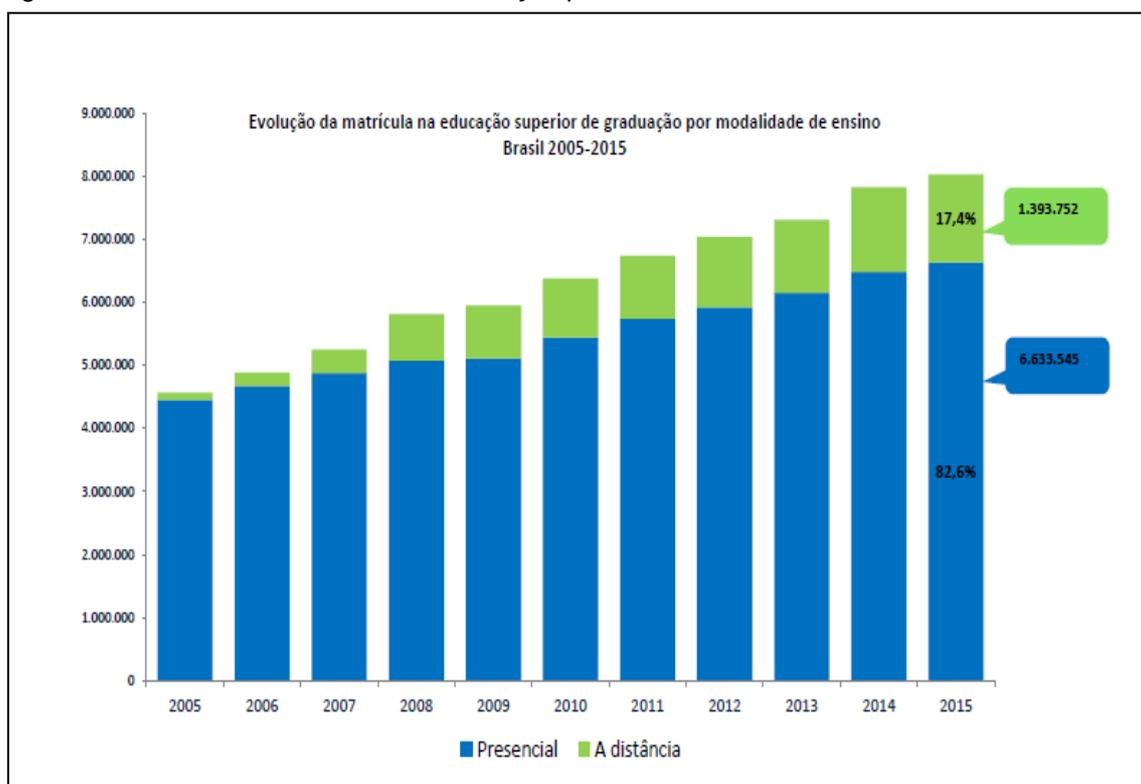
Destaca-se que o setor educacional privado no Brasil abrange instituições com e sem fins lucrativos. No âmbito das instituições sem fins lucrativos encontram-se as instituições de caráter comunitário.

Atualmente as instituições comunitárias são reguladas pela Lei n. 12.881 de novembro de 2013, a qual estabeleceu a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) (BRASIL, 2013a).

Não obstante, a cena educacional superior brasileira está aberta para que as IES privadas, com fins lucrativos, desenvolvam suas atividades e, sob esse aspecto, há a exploração do segmento por grandes grupos econômicos.

A expansão do acesso por meio da ampliação de oferta de vagas, feita de forma indiscriminada, coloca as condições da qualidade da formação profissional, técnica, científica e humana em evidência. Aliado a esse fator, as violações de DH em relação à diversidade, questões raciais, inclusão, dentre outras situações comuns no cotidiano educacional, relevam a imprescindibilidade da investigação relacionada à EDH no âmbito da educação superior. A seguir, observa-se a ampliação da Educação a Distância (EaD).

Figura 2 - Matrículas em Cursos de Graduação por modalidade de ensino – Brasil – 2005 – 2015



Fonte: INEP/MEC Apresentação Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016b)

Nota: gráfico extraído como figura da Apresentação Censo da Educação Superior 2015.

Os dados acima deixam claro o avanço do número de alunos na modalidade a distância. Apesar do crescimento nos números, o estudo presencial ainda prevalece no país, sendo a opção feita por 82,6% dos alunos (BRASIL, 2016b).

Destaca-se que o aumento da modalidade à distância marca a tendência do crescimento da educação superior. Seu crescimento pode ser explicado, notadamente, pela dinamicidade de horários e de espaço em que essa modalidade de ensino se constitui (ambientes virtuais de aprendizagem, organização acadêmica em módulos, dentre outros aspectos).

Adicionalmente, recentes reformas da regulação em relação à EaD tem viabilizado sua ampliação.

No que diz respeito ao grau acadêmico, o Bacharelado lidera as estatísticas, apresentando o maior índice de matrículas no Brasil (BRASIL, 2016b).

Figura 3 - Número de matrículas na Educação Superior (Graduação e Sequencial) Brasil – 2005 - 2015

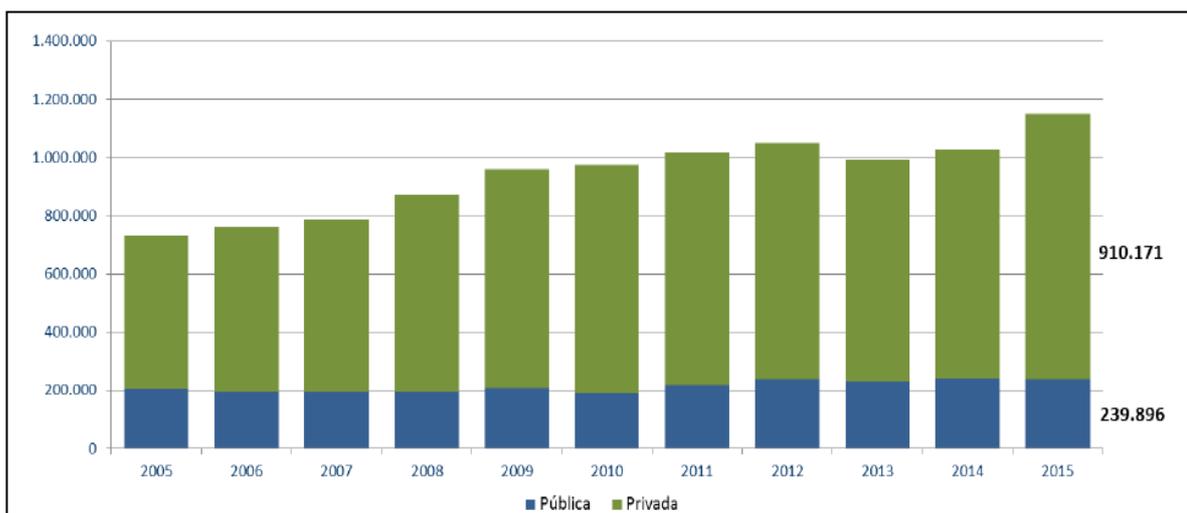


Fonte: INEP/MEC Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016a)

Nota: gráfico extraído como figura da Apresentação Censo da Educação Superior 2015.

Ressalta-se que em 10 anos (2005-2015) o aumento das matrículas na educação superior foi bastante expressivo. Não obstante, apesar do maior crescimento das IES ter ocorrido em organizações privadas, o acesso ao ensino superior, de qualquer maneira, foi ampliado.

Figura 4 - Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil - 2005 -2015



Fonte: INEP/MEC Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016a).

Nota: gráfico extraído como figura da Apresentação Censo da Educação Superior 2015.

A partir dos dados acima é possível observar que o número de concluintes vem crescendo nas IES privadas. As instituições públicas, por sua vez, ficam

restritas a uma parcela menor da população universitária brasileira. A esse respeito, Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 193) atentam para o fato de que

[...] se por um lado a expansão do ensino privado não é negativa porque teoricamente cria possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela maior da população em muitas regiões do país, por outro ela se deu em detrimento da qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infra-estrutura mínima necessária ao seu funcionamento.

Historicamente, as instituições de educação superior públicas no Brasil foram destinadas às classes mais abastadas, seja pela forma de ingresso, seja pelos horários de seus cursos, ou pelas condições exigidas para o acesso e permanência.

Ao pesquisar o cenário educacional francês, Bordieu (1998, p. 50) relatou que

[...] o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.

E ainda,

[...] no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério. (BOURDIEU, 1998, p. 54).

Como se pode perceber, a relação dos resultados da escolarização reflete as condições sociais de desenvolvimento do sujeito. Para tanto, justifica-se a necessidade de políticas públicas que promovam o resgate de grupos sociais por meio de garantia de acesso e permanência na educação superior. Caso contrário, as desigualdades perpetuam-se no contexto social, reservando aos sujeitos mais bem preparados as melhores oportunidades escolares e, por conseguinte as melhores oportunidades profissionais.

O contexto educacional brasileiro é também marcado pelo turno em que a maioria dos alunos estuda. Hodiernamente, o turno da noite concentra 62,1% das matrículas (BRASIL, 2016b), o que leva a crer que os estudantes precisam optar pelo período noturno para, durante o dia, trabalhar e, dessa forma, pagar seus estudos.

Ressalte-se que grande parte de cursos prestigiados das IES públicas são ministrados no período diurno ou no período integral. Tal aspecto privilegia aqueles sujeitos que têm melhores condições de se manter nessas vagas. Ou seja, aqueles que detêm as melhores condições conseguem aproveitar as melhores oportunidades acadêmicas. A esse respeito, Zainko (2002, p.2) afirma que é importante repensar as “formas de acesso com ampliação de turnos e vagas e reforçar os laços com a sociedade são requisitos indispensáveis para garantia da pertinência e da relevância social do processo de formação. ”

Outro aspecto importante a ser compreendido é a opção de curso pelos gêneros. Essa observação mostra como o contexto social se organiza por conta da cultura ainda dominante.

Tabela 3 - Paridade de gênero na Educação Superior no Brasil (Os 10 cursos com maior número de matrículas por sexo – Brasil 2015)

Curso	Mulheres	Curso	Homens
Pedagogia	608.868	Direito	381.537
Direito	471.674	Administração	336.764
Administração	430.095	Engenharia civil	248.817
Enfermagem	221.316	Ciências contábeis	149.406
Ciências contábeis	209.046	Engenharia mecânica	116.573
Psicologia	181.314	Engenharia de produção	111.653
Serviço social	156.458	Formação de professor de educação física	98.737
Gestão de pessoas/ recursos humanos	142.660	Engenharia elétrica	91.701
Fisioterapia	113.326	Análise e desenvolvimento de sistemas (tecnólogo)	73.077
Arquitetura e urbanismo	107.728	Educação física	68.068

Fonte: INEP/MEC Apresentação Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016b)

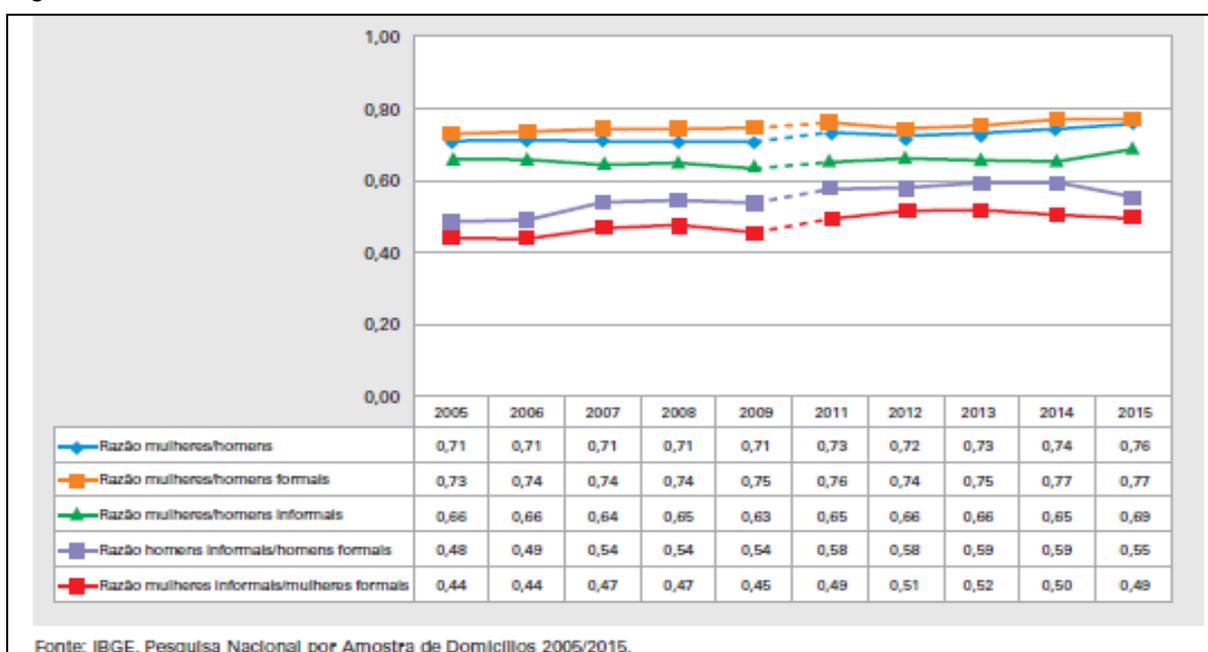
Observando-se os dados de cursos por gênero percebe-se que os cursos de Engenharia, por exemplo, mantêm, tradicionalmente, um alunado constituído por um número maior de homens. As mulheres, por sua vez, estão em maior número na área das Ciências Humanas.

Esse fato faz lembrar Bourdieu (2000, p.15), o qual explica que o “poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder.”. Ou seja, alguns aspectos culturais e históricos demonstram o poder velado na concentração de determinado gênero em determinadas carreiras. Nesse sentido, o que se percebe é que

[...] a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, a desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 2000, p. 10).

Destaca-se ainda que, apesar de o número de mulheres entre as matrículas na educação superior brasileira ser predominante, elas continuam em desvantagem no mercado de trabalho.

Figura 5 - Razão entre Rendimento Médio do Trabalho



Fonte: IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. (BRASIL, 2016c)

Nota: gráfico extraído como figura da Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 do IBGE.

Segundo os dados publicados pelo IBGE (2016, p. 77), a

[...] relação de desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho reduziu um pouco em 2015 em relação ao ano anterior, com a queda generalizada do rendimento, mas as mulheres ainda recebiam em média 76% do rendimento dos homens.

Além disso, Helen Clark aponta no relatório de Desenvolvimento Humano de 2015 do Programa das Nações Unidas que,

[...] as mulheres estão em desvantagem no mundo do trabalho, tanto remunerado como não remunerado. Na esfera do trabalho remunerado, a sua participação na força de trabalho é inferior à dos homens, a sua remuneração menor, o seu trabalho tende a ser mais vulnerável, além de se encontrarem sub-representadas em cargos de responsabilidade e de decisão. (UNDP, 2015, p. 3)

Estudar os direitos humanos nos impõe tratar de uma gama diversa de direitos. Dentre eles, está a inclusão da população que apresenta alguma deficiência ou transtorno. Verifica-se que ano a ano o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação vem crescendo. Vejam-se os dados da tabela apresentada abaixo.

Tabela 4 - Matrícula na Educação Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação Brasil 2009 -2015

Ano	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	%	Matrícula Total
2009	20.530	0,34	5.985.873
2010	19.869	0,31	6.407.733
2011	22.455	0,33	6.765.540
2012	26.663	0,38	7.058.084
2013	29.221	0,40	7.322.964
2014	33.475	0,43	7.839.765
2015	37.986	0,47	8.033.574

Fonte: INEP/MEC Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2015 (BRASIL, 2016a)

O crescimento de matrículas encontra respaldo no avanço de políticas públicas de inclusão, acesso e permanência desses alunos na educação superior e tem relação direta com conscientização a respeito dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

Ainda em relação ao acesso à educação, na última década, o Governo Federal implantou políticas públicas que viabilizaram a educação superior a um contingente historicamente excluído. Exemplos de tais políticas são o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas.

Nessa esfera, vejam-se alguns números. No ano de 2014, segundo informações publicadas no portal do Sisprouni, foram ofertadas 306.726 (trezentas e seis mil setecentas e vinte e seis) bolsas do Programa Universidade para Todos –

PROUNI. Dessas bolsas, 1% foi destinado a pessoas que se identificaram como deficientes. Em relação ao gênero, 53% das bolsas foram destinadas a mulheres e 47% para homens. Em relação à cor, 45,8% se identificaram como brancos, 38,2 % pardos, 12,6% pretos, 1,8% amarelos, 0,1% indígenas e 1,6% não informaram.

Em 2015 o número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o primeiro semestre foi de 213.113 (duzentas e treze mil cento e treze). No segundo semestre foram 116.004 (cento e dezesseis mil e quatro) bolsas disponibilizadas. No primeiro semestre de 2016 foram 203.602 (duzentos e três mil seiscentas e duas) bolsas e no segundo semestre 125.578 (cento e vinte e cinco mil quinhentas e setenta e oito) bolsas.

Em relação ao Financiamento Estudantil (FIES), programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior para estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos, no ano de 2014 os números de contratos do financiamento eram de 732.243 (BRASIL, 2014c, p. 10). Já em 2015, após alterações nas regras do programa, diante da crise orçamentária do Estado brasileiro, os números passaram a ser de 287.367 (BRASIL, 2016f).

Além do Financiamento Estudantil, a Lei n. 12.711/12, chamada de Lei de Cotas, prevê que as instituições federais devam reservar “no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.” (BRASIL, 2012c). O art. 3ª da lei supracitada prevê ainda que as vagas “serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” (BRASIL, 2012c).

É possível, portanto, identificar há algumas políticas públicas de acesso que vêm tentando viabilizar o ingresso na educação superior de uma parcela da população que, de acordo com a história do país, estava excluída desse nível educacional. No entanto, muitas transformações ainda são necessárias para que se tenha um cenário mais igualitário em relação ao acesso, à permanência e à conclusão dos estudos.

Visitando os dados do Questionário Socioeconômico do ENADE de 2015 (BRASIL, 2015e) se percebe ainda um cenário de contradição. Exemplo disso é o fato de que 59,6% dos alunos se consideram brancos. Desses, 86,28% estudam em IES privadas e 13,72 em IES públicas. 49,2% dos alunos trabalham 40 horas

semanais ou mais. Desses, 89,24 estudam em IES privadas e 10,75 em IES públicas. A família de 24,8% dos alunos possui renda total de 1,5 a 3 salários mínimos. Desses, 88,35 estudam em IES privadas e 11,64 em IES públicas. 63% dos alunos cursou todo o ensino médio em escola pública. Desses, 88% estudam em IES privadas e 11,83% em IES públicas. O questionário de 2015 não dispõe de informação de gênero.

Segundo os dados, a maioria dos alunos que precisam trabalhar e a maioria dos que possuem renda de 1,5 a 3 salários mínimos estudam em IES privadas. Isso acontece, possivelmente, por dificuldades em serem aprovados nos processos seletivos das IES públicas (baixo rendimento escolar), ou por não poderem se deslocar para as cidades que possuem IES públicas. As vagas das IES públicas, pelo menos em parte, fica então reservada para alunos que tiveram acesso à melhores condições escolares no ensino fundamental e médio.

Segundo as constatações de Ristoff (2014, p. 743),

[...] origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior e, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos.

Assim, os dados apresentados mostram que, apesar de o número de estudantes na rede pública (gratuita) ser muito menor do que rede privada, o número de vagas na educação superior apresentou um vertiginoso aumento nos últimos anos. O turno mais frequentado é o noturno, fato que certamente está ligado à necessidade dos alunos trabalharem durante a graduação para poder se sustentar. Nesse sentido, evocam-se os estudos de Bourdieu (1999, p. 41) em relação ao acesso à Universidade,

[...] vê-se na oportunidade de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola [...]

Dessa forma, o cenário brasileiro apresenta muitos desafios no que diz respeito à evolução da oportunidade de acesso à educação de qualidade, à democratização do ensino, à chance de conclusão dos anos escolares no tempo certo, dentre outros aspectos que perpetuam disparidades.

A igualdade de acesso que ignora as desigualdades sociais forja critérios que contribuem para o aumento da desigualdade “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A Educação em Direitos Humanos, iniciada nos currículos da educação superior do Brasil, ainda enfrenta fortes empecilhos os quais dificultam a sua consolidação e interiorização social de forma igualitária, principalmente quando se leva em consideração que a abordagem do tema ainda não é plena e que apenas uma parcela privilegiada da população tem acesso e condições de permanência na educação superior.

Nos dizeres de Bourdieu ( 1998, p.53):

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. ”

A garantia de direitos, em especial a garantia de direito à educação é imprescindível para o desenvolvimento social. Diante do contexto educacional observado, a EDH na educação superior é imprescindível e poderá consolidar ações de responsabilidade social que garantam a promoção de condições mais igualitárias.

Apesar de primar pelo respeito às diferenças, em consonância com a garantia da dignidade humana, a EDH não necessariamente irá corrigir todas as injustiças e distorções sociais.

### 2.3 REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS HUMANOS NA CONJUNTURA DA AVALIAÇÃO E DO PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

No tocante à regulação da educação superior, é forçoso retomar o estudo da LDB, documento que determina como são autorizados e reconhecidos os cursos superiores e como são credenciadas as instituições no Brasil. Segundo o documento, em seu art. 46, “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados,

sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996a).

Em 2004, com o advento da Lei n. 10.861/04, foi instituído o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES). O art. 1º da lei prevê o objetivo do sistema que é o de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004).

Isso posto, determina-se que, para a execução e a avaliação das instituições de educação superior e seus cursos, devem ser utilizadas a avaliação interna (autoavaliação) e a avaliação externa.

No que se refere à administração da autoavaliação, a Lei fez previsão de constituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito das instituições com o intuito de proporcionar à IES uma oportunidade de conhecer-se e de identificar suas fragilidades e potencialidades.

A CPA é composta por membros representantes da comunidade acadêmica e membros representantes da sociedade civil, que se reúnem na própria instituição e decidem quais as formas de aplicar questionários para conseguir auferir informações em relação à instituição. Nesse âmbito, são formulados e aplicados questionários à comunidade acadêmica, tratando de temas como infraestrutura, organização didático-pedagógica, corpo docente, gestão, dentre outros aspectos.

A partir das respostas coletadas, os questionários são sintetizados em relatórios, que anualmente compõem o relatório de Autoavaliação Institucional. Esse relatório deve ser enviado pela Instituição ao Ministério da Educação todo início do ano em consonância com a lei (BRASIL, 2004). A autoavaliação tem valioso papel nas ações de ressignificação de práticas acadêmicas com intuito de garantir a qualidade e a evolução das atividades desenvolvidas nas IES. Esse é um momento de reflexão interna da instituição.

A avaliação externa é composta por provas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e por avaliações de cursos de graduação e avaliações da IES por meio de visitas *in loco*. Destaque-se que os relatórios de Autoavaliação são enviados ao MEC, e sua análise precedem e subsidiam as visitas *in loco* de cursos de graduação. Essas visitas são realizadas por dois avaliadores *ad hoc*, conforme previsto na Portaria Normativa n. 40/07. Para a realização da visita, os avaliadores utilizam o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação -

presencial e a distância. Esse instrumento é dividido em três dimensões. Na primeira delas, são trazidos indicadores que avaliam a organização didático-pedagógica; na segunda, há indicadores que avaliam o corpo docente e tutorial e na terceira a infraestrutura é avaliada. Por fim, o instrumento prevê requisitos legais e normativos divididos em dezessete itens. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Titulação do corpo docente; Núcleo Docente Estruturante (NDE); Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia; Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas; Tempo de integralização; Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; Disciplina de Libras; Prevalência de avaliação presencial para curso em EaD; Informações Acadêmicas; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, ainda, Políticas de educação ambiental (alguns aplicados apenas quando for o caso do curso). (BRASIL, 2015c)

Revela-se, portanto, que essa forma de regulação aborda temas relacionados à diversidade e abarcados pelos Direitos Humanos – DH. A própria EDH faz parte do rol de requisitos legais a serem cumpridos.

Há também avaliações específicas para o credenciamento e recredenciamento das IES. Essas avaliações são desenvolvidas por meio de visitas *in loco* sendo que três avaliadores nomeados *ad hoc* regem a avaliação por meio do Instrumento de avaliação institucional externa. Esse instrumento é dividido em cinco eixos: Planejamento e Avaliação; Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; Infraestrutura física.

Também são considerados os requisitos legais e normativos e, dentre outros, encontramos a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Políticas de educação ambiental e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em consonância com os Direitos Humanos - DH. (BRASIL, 2014). Essas

avaliações são conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Destaca-se que as avaliações culminam em indicadores tais como o conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC), Conceito de Curso (CC) visita *in loco* de curso, Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Institucional (CI) visita *in loco* de IES.

Ainda que a Lei do SINAES tenha surgido com o intuito de melhorar a qualidade da educação superior, dentre outras finalidades, alguns aspectos se perderam pela sua trajetória e conceitos como o CPC, os quais nasceram para ser preliminares, passaram a ser perenes. Dessa maneira, os indicadores trouxeram as penalidades da 'performatividade' e, em vez de contribuir para a evolução da qualidade da educação superior, foram utilizados para ranquear cursos e IES. Em muitos casos, cursos e IES de qualidade foram penalizados por desvio de finalidade dos indicadores aplicados.

Não obstante, segundo a Lei do SINAES a partir das avaliações mencionadas é constituído o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior (parágrafo único do art. 2 da lei em epígrafe).

Nessa esfera, o Conselho Nacional de Educação (CNE) exerce um importante papel. Órgão constituído por Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, segundo o art. 1º do seu regimento, ele tem "atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional". (BRASIL, 1999b). Com fundamento na atribuição normativa, foi o CNE que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tendo o seu parecer homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 30 de maio de 2012. Percebe-se, portanto, como a norma ainda é recente na educação superior.

No que diz respeito à regulação e à organização da educação superior, é imperioso trazer à tona o Decreto n. 5773/06 que trata das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Os parágrafos do art. 1º do decreto preveem que

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais. § 2º A supervisão será realizada a fim

de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. § 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (BRASIL, 2006).

O decreto em epígrafe prevê também os documentos que devem ser organizados na instituição de educação superior. Assim, o art. 15, no seu inciso II alínea “b”, institui o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) enquanto que o art. 16 dispõe os elementos que o PDI deve apresentar, a saber: características da IES, critérios pedagógicos, planejamento, quadro de docentes, gestão e estrutura física.

É o Ministério da Educação o responsável por orientar as instituições a elaborarem o PDI para um período quinquenal. Em relação à organização dos cursos das instituições de educação superior, há também o documento intitulado Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Trata-se de um documento exigido pelas diretrizes dos cursos de graduação e tem caráter norteador e regulamentador das atividades acadêmicas do curso. O PPC faz previsão de questões didático-pedagógicas como avaliação da aprendizagem, componentes curriculares obrigatórios, componentes opcionais e eletivos, organização de aulas (práticas e teóricas) dentre outras previsões.

No âmbito da regulação há que destacar, ainda, a Portaria Normativa n. 40/07 que estabeleceu o sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, o Cadastro de Instituições e Cursos Superiores e disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASIS) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Desde sua publicação até hoje, essa portaria já sofreu várias alterações e, atualmente, vem despertando novas análises no que diz respeito à desburocratização de processos e procedimentos.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES, órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de Instituições e cursos da educação superior, revelou recentemente que vem trabalhando na proposta de desburocratização e aprimoramento das normas de regulação vigentes. Em consonância com esse pronunciamento está a publicação da Portaria n. 1.470, de 20 de dezembro de 2016 que instituiu um Grupo de

Trabalho para tratar da “simplificação administrativa sobre matérias correlatas ao Ministério da Educação e suas entidades vinculadas e supervisionadas.” (BRASIL, 2016d). Destaca-se também que, recentemente, o Ministério da Educação vem trabalhando na atualização do Decreto n. 5773/06.

Dessa forma, observa-se que as normas e os regulamentos que tecem sobre temas abrangidos pelos Direitos Humanos ainda são muito recentes no cenário da educação superior brasileira. Logo, o objeto de estudo, EDH na educação superior brasileira, relaciona-se diretamente com as características históricas e atuais da educação superior.

A regulação da educação superior traz recentes contribuições para a concretização da EDH nas IES, haja vista a obrigatoriedade de inserção da EDH nos currículos. As ações decorrentes dos processos de avaliação são possibilidades de contribuição para o processo de melhoria das práticas da IES.

De qualquer modo, tais ações não necessariamente vêm garantindo a efetivação da EDH na IES, uma vez que sua exigência ainda está posta num âmbito muito burocratizado. O Instrumento de Avaliação de curso utilizado nas visitas *in loco*, por exemplo, coloca os DH apenas nos requisitos legais, não alçando sua observação aos indicadores que perpassam a organização didático-pedagógica, ao corpo docente e tutorial e à infraestrutura.

Nessa senda, a observação de documentos institucionais como Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tem o propósito de verificar essa relação entre a EDH, a regulação e a educação superior. Essa análise contribui para entender se as Políticas Públicas de Educação estão em consonância com os Direitos Humanos consagrados no âmbito nacional, principalmente, a partir da promulgação da Constituição de 1988.

Os DH transbordam os compromissos expressos em documentos, mas os compromissos expressos pelas IES têm importante emprego para alicerçar um tempo de transformações<sup>2</sup> das práticas sociais.

---

<sup>2</sup> “A formação para o exercício de uma cidadania ativa e a participação nos esforços pela democratização da nossa sociedade, nas suas diferentes dimensões, inclui necessariamente trabalhar a problemática dos direitos humanos.” (CANDAUI, 2006, p. 224).

### 3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O estabelecimento do estado democrático de direito pela Constituição Federal 1988 inicia um momento de conscientização e defesa dos Direitos Humanos (DH), bem como, dá força à viabilização da Educação em Direitos Humanos (EDH).

A concretização dos DH passa pela garantia à educação. Assim, o fortalecimento das discussões e, por conseguinte, da conscientização e de compromissos voltados aos DH é uma questão de primordial relevância para o desenvolvimento social. Neste capítulo abordam-se os DH, seus aspectos históricos, concepções e políticas públicas ligadas à educação superior no contexto da EDH.

Para o seu desenvolvimento, foram consultados documentos essenciais ao estudo da EDH, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Comunicado da Conferência Mundial sobre Ensino Superior da UNESCO de 2009, Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos dentre outros. Conhecer esses documentos tem como intuito mapear as políticas da educação superior que contribuem para a realização da EDH e analisar a possível convergência da legislação vigente da educação superior com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Os referenciais teóricos utilizados para a construção deste capítulo foram: Ball (2001, 2009), Bobbio (1992, 1998), Boneti (2011), Bourdieu (2000, 2004), Brasil (1988, 1996, 2002, 2007, 2010, 2012, 2013, 2015), Candau (2012), Catani (2011), Canotilho (2010), Dubet (2003), Dourado (2002), Gailbrait (2001), Guareschi (2010), Gomes Pinto (2005), ONU (1948, 1966, 1993), Sarlet (2015), Santos (2008, 2014), Shiroma e Santos (2014) e UNESCO (2009, 2012).

#### 3.1 DIREITOS HUMANOS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

A dignidade humana está diretamente ligada à guarda e à concretização dos direitos humanos. Vários autores os compreendem como direitos intrínsecos à condição de ser humano. Não obstante, em muitos momentos da história humana, os DH foram ignorados no escopo dos interesses dominantes. Em relação a direitos e garantias, Canotilho (2010, p. 26) elucida que o “recorte de um ‘núcleo essencial’

de direitos, liberdades e garantias perfila-se como o último reduto de garantia contra as leis e as medidas agressivamente restritas desses direitos.”

Após a Revolução Francesa, com o movimento das ideias de liberdade, igualdade e fraternidade, os direitos ‘dos homens’ passam a ser reconhecidos. “Nesse processo, a Assembleia Nacional Constituinte, constituída na primeira fase dessa revolução, votou em 1789 a ‘Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão’ [...] diziam respeito aos direitos civis e políticos.” (GUARESCHI, 2010, p. 336).

Após a Segunda Guerra Mundial a humanidade, marcada pela violência que se alastrou por anos de barbárie, reagiu com a proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O preâmbulo da Declaração a evoca como um ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações.

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do **ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, grifo nosso).

Recorta-se do preâmbulo o objetivo de se fazer um esforço individual e coletivo para promover o respeito aos direitos e liberdades previstos na DUDH por meio do ensino e da educação. Há, portanto, um reconhecimento formal da relevância do ensino e da educação para a promoção dos DH, como também um direito humano, de acordo com o que a DUDH prevê em seu artigo 26.

1. **Todo ser humano tem direito à instrução.** A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 1948, grifo nosso).

Desse modo a DUDH marca o direito ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e o respeito a direitos e liberdades fundamentais, alicerçados na garantia à instrução, o que em conjunto com outros direitos e liberdades, forma um rol de normas basilares dedicadas a proteger a humanidade.

A Declaração dos Direitos Humanos foi proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 em Paris. Sua ‘pedra-angular’ é o artigo 3º, o qual se refere à vida, determinando que toda e qualquer “pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” (ONU, 1948).

Outros direitos fundamentais à dignidade humana foram evocados pela DUDH, como o previsto no artigo 4º, de acordo com o qual “ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.” (ONU, 1948). Em relação à tortura, o artigo 5º dispõe que “ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.” (ONU, 1948). O artigo 22 discorre sobre a cooperação internacional, determinando que toda pessoa,

[...] como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade. (ONU, 1948).

A DUDH representou um avanço humanitário no cenário internacional no que diz respeito a normas de garantia de dignidade humana. Nessa senda, o Brasil assinou como signatário na data da proclamação da Declaração e, após esse movimento, trouxe para as suas legislações previsões relacionadas aos direitos salvaguardados pela DUDH.

O marco jurídico dos direitos humanos no Brasil acontece com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual evoca o estado democrático de direito. O art. 4ª da Carta Magna dispõe sobre os princípios que regem a República e no inciso II faz previsão dos direitos humanos. Assim, estabelece-se que “a República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II - **prevalência dos direitos humanos;**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Essa previsão vai ao encontro do que a DUDH propôs em seu artigo 27, ao determinar que “todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em

que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.” (ONU, 1948).

Garantir que os DH sejam salvaguardados em sua plenitude nos conflitos entre povos e nações é um ideário nem sempre alcançado. Ter essa previsão positivada no panorama nacional, contudo, foi um avanço para o Brasil.

Na Constituição Federal de 1988 os direitos e as garantias fundamentais são elencados em direitos individuais e coletivos; direitos sociais; direitos de nacionalidade; direitos políticos; direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos. (BRASIL, 1988). Esse conjunto de direitos converge na direção da constituição de um verdadeiro estado democrático de direito, onde os cidadãos possam encontrar no arcabouço legal amparo para uma vida digna. Para Sarlet (2015, p. 268),

[...] ao enfrentarmos a problemática da eficácia dos direitos fundamentais não há como desconsiderar sua função precípua (direito de defesa ou prestacional), nem a sua **forma de positivação no texto constitucional**, já que ambos os aspectos, a toda evidência, constituem fatores intimamente vinculados ao grau de eficácia e aplicabilidade dos direitos fundamentais, o que não significa que a forma de positivação, notadamente em virtude da distinção entre texto e norma (num mesmo texto de direito fundamental poderão ser extraídas várias normas de direitos fundamentais) possa servir de referencial único, nem mesmo preponderante, em várias situações, para exame do problema da eficácia e efetividade. (Grifo nosso).

No âmbito internacional, em 1966, as Nações Unidas, em Assembleia Geral, aprovaram o Pacto sobre direitos econômicos, sociais e culturais e também sobre direitos civis e políticos. O artigo 13<sup>a</sup> do Pacto assegura que os Estados dele participantes “reconhecem o direito de toda pessoa à educação” e concordam que,

[...] **a educação deverá visar** ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o **respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz..” (ONU, 1966, grifo nosso).

Em abril de 1968 ocorreu a Conferência Internacional de Direitos Humanos em Teerã, no Irã. Na ocasião foram discutidos os progressos e as ações necessárias para desenvolver os princípios da Declaração dos Direitos Humanos.

Passados 45 anos da proclamação da DUDH, no ano de 1993, houve a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena, com o intuito de formulação de Programas e Planos. O item 33 do documento da Conferência reafirma a obrigação dos estados em “garantir que a **educação** tenha o objectivo de reforçar o respeito pelos Direitos do homem e as liberdades fundamentais.” (ONU, 1993, grifo nosso).

Nesse aspecto, as lutas travadas nos estados para positivar leis que representam interesses, em muitos casos dominantes, aparecem nas políticas públicas. “Como no texto religioso, filosófico ou literário, no texto jurídico estão em jogo lutas, pois a leitura é uma maneira de apropriação da força simbólica que nele se encontra em estado potencial.” (BOURDIEU, 2000, p. 213).

Assim, não se pode perder de vista olhares aos direitos humanos como o de Santos (2014, p. 129) quando afirma que “as concepções e práticas dominantes dos direitos humanos são monoculturais, e isto constitui um dos maiores obstáculos à construção de uma luta de baixo para cima, real e universal, pelos direitos humanos.”.

Bobbio (1998, p.33) afirma que os direitos previstos na DUDH “não são os únicos e possíveis direitos do homem: são os direitos do homem histórico, tal como este se configurava na mente dos redatores da Declaração”. O autor ainda afirma que a DUDH é “uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre.” (BOBBIO, 1998, p. 34).

É importante destacar também o que Santos (2008, p. 470) ensina sobre a concepção<sup>3</sup> dos direitos humanos. Nesse sentido,

[...] como têm sido predominantemente concebidos, os direitos humanos são um localismo globalizado. Trata-se de uma espécie de esperanto, de uma língua franca que dificilmente se poderá tornar na linguagem quotidiana da dignidade humana na diferentes regiões culturais do globo.

Além da análise crítica em relação aos DH engendrados pela DUDH, Santos (2008, p. 444) também reconhece a luta pelos DH ao explicar que

---

<sup>3</sup> O autor ao tratar das premissas de uma política contra-hegemónica dos direitos humanos aduz como quarta premissa “aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural de direitos humanos.” (SANTOS, 2008, p. 446).

em todo o mundo milhares de pessoas e de organizações não governamentais têm vindo a lutar pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, vitimizados por Estados autoritários e por práticas económicas excludentes ou por práticas políticas e culturais discriminatórias.

De qualquer maneira, é preciso compreender que a DUDH foi promulgada por uma parte da humanidade e releva concepções de direitos e deveres a partir de dessas culturas. Há, portanto, divergências em relação à unanimidade de seu texto se olhada a partir de todas as culturas existentes no globo. “As concepções e políticas conflituantes de direitos humanos, longe de se encontrarem acima desta luta, são, de facto, um componente dela.” (SANTOS, 2008, p. 441). Nesse passo, passa-se ao estudo das políticas públicas em direitos humanos.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS

A DUDH, segundo Bobbio (1992, p. 31), “é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas.” O autor se remete ao preâmbulo da DUDH no trecho em que se prevê como indispensável que os direitos do homem sejam protegidos por normas jurídicas. Conforme ensina Bobbio (1992, p. 31), tal referência “às normas jurídicas existe, mas está contida num juízo hipotético.”.

Essa observação coaduna com a necessidade, após a proteção dos direitos por meio de publicação de normas, de que os DH sejam efetivados por forças que executem essas normas. Nesse sentido, as políticas públicas devem contribuir para a organização e viabilização desses direitos.

É importante destacar que as políticas públicas podem surgir por fontes consuetudinárias, fontes políticas, fontes econômicas e muitas vezes por interesses de classes ou organizações sociais. Para Boneti (2011, p.97),

[...] as políticas públicas se constituem o resultado de uma correlação de forças sociais, conjugando interesses específicos e/ou de classes, em que os interesses das classes política e/ou economicamente dominante têm prevalência, mas não unanimidade.

Assim, observar as questões que envolvem e influenciam a criação das políticas públicas é fundamental para a pesquisa em epígrafe. Nesse sentido, Ball<sup>4</sup> (2009, p. 308) esclarece que “as políticas são investidas de, ou formadas a partir de ambos os aspectos de disputas, em termos de vantagens sociais e de legitimidade social”.

Sem embargo, muitas vezes essas influências passam despercebidas. Assim, Bourdieu (2000, p.141) destaca que as categorias de percepção do mundo social “são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objectivas do espaço social. Em consequência, levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural.”.

Do mesmo modo a criação e o monitoramento de ações oriundas de políticas públicas estão revestidos de influências econômicas e as políticas públicas de educação não estão imunes a tais influências. Ball (2001, p. 105-106) afirma que as “tecnologias de políticas envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder.”. O autor continua dizendo que “distintos elementos encontram-se inter-relacionados no seio destas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia.” (BALL, 2001, p. 105-106)

Para Ball (2009, 306) algumas políticas demoram em serem integradas ou mesmo desaparecem com o decorrer do tempo. Segundo o autor, tais políticas, por vezes, “são apressadas ou atrasadas.” Assim, com objetivo de integrar os DH nas nações, no ano de 1993, 45 anos após a publicação DUDH, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em Viena, teve o olhar internacional voltado para a formulação de programas e planos de DH, reafirmando

[...] o empenho solene de todos os Estados em cumprirem as suas obrigações no tocante à promoção do respeito universal, da observância e da proteção de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais para todos em conformidade com a Carta das Nações Unidas, com outros instrumentos relacionados com os Direitos Humanos e com o Direito Internacional. A natureza universal destes direitos e liberdades é inquestionável. (ONU, 1993).

---

<sup>4</sup> Stephen J. Ball desenvolveu o ciclo de políticas, que consiste num método de “pesquisar e teorizar as políticas” por meio dos contextos de: influência, produção de texto, contexto da prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. “Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros.” (BALL, 2009, p. 306).

A partir da reafirmação da Declaração, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi instituído no Brasil pelo Decreto n. 1.904, de 13 de maio em 1996. A norma assim fez previsão:

I - a identificação dos principais obstáculos à promoção e defesa dos direitos humanos no País; II - a execução, a curto, médio e longo prazos, de medidas de promoção e defesa desses direitos; III - a implementação de atos e declarações internacionais, com a adesão brasileira, relacionados com direitos humanos; IV - a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais; V - a observância dos direitos e deveres previstos na Constituição, especialmente os dispostos em seu art. 5º; VI - a plena realização da cidadania. (BRASIL, 1996b)

Mais tarde, o referido decreto foi revogado pelo então Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002, que dispunha de novos objetivos. Surgia, então, a segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, privilegiando a incorporação de

[...] alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável. (BRASIL, 2002b, p. 23).

No período de 5 a 8 de julho de 2009, em Paris, aconteceu na UNESCO a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança). Segundo a Conferência,

[...] um público bom e estrategicamente imperativo para todos os níveis de educação e como a base para pesquisa, inovação e criatividade, o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, 'o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito (Artigo 26, Parágrafo 1). (UNESCO, 2009, p.2)

Em relação à responsabilidade social da educação superior, disposta no documento publicado a partir da Conferência, o item 3 aponta para a realização dos DH por meio da pesquisa, ensino e extensão.

Instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a **realização dos direitos humanos**, incluindo a igualdade entre os sexos. (UNESCO, 2009, p.2, grifo nosso).

O documento aponta, ainda, no item 4, que a educação superior deve contribuir para a educação de cidadãos “comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia.” (UNESCO, 2009, p.2).

Em relação à internacionalização, regionalização e globalização, o documento assinala que a Cooperação internacional na Educação Superior “deve ser baseada na solidariedade e no respeito mútuo, além de na promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural.” (UNESCO, 2009, p.4).

Foi a partir de então que se deu o reconhecimento da educação superior como um direito social e humano. Na sequência, as políticas educacionais passaram por um movimento de incorporação dessa premissa.

Após a Conferencial Mundial, no âmbito do Brasil, em dezembro de 2009, o Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002 (PNDH II) foi revogado pelo Decreto n. 7.037/09, que aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, fazendo inclusive, previsão de eixos orientadores e diretrizes. Em maio de 2010 o PNDH foi atualizado pelo Decreto nº 7.177/10 e foi dividido nos seguintes eixos orientadores:

Quadro 1– Eixos Orientadores – PNDH 3

<b>EIXO</b>	<b>DIRETRIZES</b>
Eixo Orientador I	Interação democrática entre Estado e Sociedade Civil
Eixo Orientador II	Desenvolvimento e Direitos Humanos
Eixo Orientador III	Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades
Eixo Orientador IV	Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência
Eixo Orientador V	Educação e Cultura em Direitos Humanos
Eixo Orientador VI	Direito à Memória e à Verdade

Fonte: a autora, 2017.

Dados: Informações extraídas do PNDH - 3.

O PNDH-3 teve sua construção pautada nas discussões e resoluções da 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos. No tocante ao Eixo Orientador V

(Educação e Cultura em Direitos Humanos) foram traçadas diretrizes e objetivos estratégicos, conforme o que é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 -- Eixo Orientador V (Educação e Cultura em Direitos Humanos) – PNDH 3

DIRETRIZES	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS
Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos	Objetivo estratégico I: Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) Objetivo Estratégico II: Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos
Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.	Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) Objetivo Estratégico III: Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos
Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos	Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática da educação em Direitos Humanos na educação não formal Objetivo estratégico II: Resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais.
Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público	Objetivo Estratégico I: Formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo. Objetivo Estratégico II: Formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública
Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos	Objetivo Estratégico I: Promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos Objetivo Estratégico II: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação.

Fonte: a autora, 2017.

Dados: informações extraídas do PNDH – 3 (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o PNDH-3 tem como uma de suas principais características a transversalidade, tomando cuidado para que “a implementação dos direitos civis e políticos transitem pelas diversas dimensões dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.” (BRASIL, 2010).

Não obstante, apesar do país

[...] ter ratificado a maioria dos instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos, e apesar da extensa redistribuição realizada nos últimos anos, o Brasil continua sendo um dos países com elevada desigualdade e grande contingente de pessoas pobres. (BRASIL, 2013, p. 20).

Ressalta-se que, conforme pontuado no documento Caderno de Educação em Direitos Humanos, as medidas para efetivação desses direitos dependem de recursos. “Na prática, o enfoque dos direitos humanos nas políticas e estratégias de desenvolvimento implica a garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que garantam a realização dos direitos humanos.” (BRASIL, 2013, p. 20).

### 3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM DIREITOS HUMANOS

No que diz respeito às políticas públicas, Shiroma e Santos (2014) relatam que no fim do século XX as reformas de cunho neoliberal subtraíram direitos sociais dos trabalhadores por meio da desregulamentação culminando com a precarização das relações de trabalho em consequência, por meio de propaganda, foi impelindo no senso comum a necessidade de reformas do Estado e reformas educacionais para que pudessem ser superadas as crises econômicas.

Assim, no âmbito da educação, foram inseridos na comunidade escolar, o que as autoras chamam de *slogans* de “justiça social”, “inclusão” dentre outros, tendo como justificativa a preocupação com a qualidade da educação. “Procuramos refletir sobre os *slogans* usados como eixos dos discursos conservadores que, por meio de uma inversão ideológica, atribuem crises econômicas à educação”. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

Além da utilização de slogans como trazem à tona Shiroma e Santos (2014), no que diz respeito às políticas públicas<sup>5</sup>, é preciso observar as influências econômicas e sociais tanto no âmbito nacional como internacional.

As influências advindas das vertentes neoliberais atuam como contra força na concretização da EDH.

---

<sup>5</sup> “[...] ao pensar as políticas públicas a partir da formulação dos direitos, não podemos deixar de considerar a interferência do mercado econômico e seus efeitos nas ações do Estado.” (GUARESCHI; LARA; ADEGAS, 2010, p. 338).

Nas últimas duas décadas do século XX, reformas de cariz neoliberal instituídas nos países submetidos aos ajustes econômicos foram caracterizadas por medidas de austeridade que subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais duramente conquistados ao longo da história. (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 21).

Não se pode perder de vista que, relacionadas às políticas públicas de educação, estão as questões postas pelo Banco Mundial (BIRD) a países ditos em desenvolvimento. Nesse sentido, Dourado (2002, p. 239) esclarece que a “atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI).”.

Essa atuação do Banco Mundial na deliberação de recomendações e nos direcionamentos aos países periféricos coloca a educação num cenário neoliberal onde interesses econômicos prevalecem e se estabelecem situações limitadas para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente plena. Medidas, percentuais, índices e exigências no âmbito econômico coadunam com interesses neoliberais e “esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação, pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável.” (DOURADO, 2002, p. 239).

Portanto, sem ignorar as influências internacionais e analisando-se a legislação em vigor é possível observar que a garantia da educação é uma responsabilidade precípua do Estado, além de ser, também, um dos meios para a concretização de outros direitos fundamentais. Segundo Gailbrait (2001, p. 81), a “educação não apenas faz surgir uma população com uma compreensão das tarefas públicas; ela também faz com que esta exija ser ouvida.”. A promoção da educação é condição essencial para o desenvolvimento social uma vez que sujeitos analfabetos,

[...] especialmente se espalhados pela paisagem em uma relação de subordinação com proprietários de terras, são facilmente mantidos em silêncio e sob controle autoritário. Tal controle não é possível com cidadãos educados e, portanto, politicamente preocupados e articulados. Esse fato é prontamente comprovado no mundo moderno. Nele, não existe população bem-educada que esteja sujeita à ditadura ou, no mínimo, que não esteja revoltada em certo grau com ela. A ditadura sobre os pobres e os analfabetos, por outro lado, constitui um lugar comum. (GAILBRAIT, 2001, p. 81).

Ao promover o desenvolvimento do sujeito dando-lhe melhores condições de vida individual e coletiva além de ampliar a consciência da garantia da dignidade da pessoa humana, a educação assume mais responsabilidades.

A imprescindibilidade da educação foi observada em Viena em 1993. Segundo a Declaração e Programa de Ação de Viena “deverá ser considerada a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em matéria de Direitos Humanos, por forma a promover, encorajar e fazer sobressair este tipo de atividades educativas.”. (ONU, 1993).

A partir de então houve a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004). Nesse sentido,

[...] a Década da ONU para EDH teve início em janeiro de 1995, e só em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). (BRASIL, 2013, p. 32).

A Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos foi criada em 1995 e, depois disso, foi instituído o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos. Em 2003 a Portaria nº 66/03, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos<sup>6</sup>, criou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007a, p. 26) que tem os seguintes objetivos gerais:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores

---

<sup>6</sup> No atual cenário do poder executivo brasileiro há a Secretaria Especial de Direitos Humanos, ligada ao Ministério da Justiça e Cidadania. No portal eletrônico da Secretaria observa-se destaque aos seguintes temas: crianças e adolescentes, pessoa com deficiência, pessoa idosa, LGBT, adoção e sequestro internacional, atuação internacional, mortos e desaparecidos políticos, combate às violações, combate ao trabalho escravo, direitos para todos, prevenção e combate à tortura.

- (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

No eixo da pesquisa, o documento prevê que as “demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.” (BRASIL, 2007a, p. 26).

No âmbito do eixo da extensão o documento aduz que “a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.” (BRASIL, 2007a, p. 26). No quadro 3 são visualizados os princípios e ações programáticas do PNEDH.

Quadro 3 – Princípios e Ações Programadas para a Educação Superior - PNEDH

EDUCAÇÃO SUPERIOR	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Princípios	<p>a) a <b>universidade</b>, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, <b>comprometida com a democracia e a cidadania</b>;</p> <p>b) os preceitos da <b>igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias</b>, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;</p> <p>c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;</p> <p>d) a <b>educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador</b> da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;</p>

	<p>e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na <b>universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar</b>, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;</p> <p>f) a construção da <b>indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão</b> deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;</p> <p>g) o compromisso com a <b>construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos</b> na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;</p> <p>h) a participação das IES na <b>formação de agentes sociais de educação em direitos humanos</b> e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.</p>
--	---

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas do PNEDH (BRASIL, 2007a).

Além dos princípios o PNEDH prevê ações programáticas dentre as quais destacam-se: a proposição da temática da EDH para subsidiar as diretrizes curriculares; apoio de programas, projetos e ações das IES voltados à EDH; promoção de pesquisas; incentivo à “elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar”; estabelecimento de políticas e parâmetros para a formação continuada de professores e gestores; “difusão de uma cultura de direitos humanos”; criação de um setor específico no acervo das bibliotecas das IES; criação de linhas editoriais em DH; estimulação da “inserção da EDH nas conferências, congressos, seminários”; apoio a “programas e projetos artísticos e culturais”; desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES”; “estimular a realização de projetos de EDH sobre a memória do autoritarismo no Brasil e inserir essa temática em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária; propor criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da EDH. (BRASIL, 2007a).

Deste modo, compreende-se que para a educação superior seja necessário um trabalho de desenvolvimento dos DH com vistas à transversalidade e à transdisciplinariedade, à luz da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

No âmbito internacional surge, em 2005, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Trata-se de iniciativa das Nações Unidas buscando a integração da educação em direitos humanos em todos os setores.

A primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) foi desenvolvida para a educação básica e ensino médio e a segunda fase (2010-2014) para a educação

superior. Com a adoção da segunda fase, “os Estados-membros das Nações Unidas concordaram em fortalecer a educação em direitos humanos nesses setores por meio do desenvolvimento e da revisão de políticas e práticas” (UNESCO, 2012). Segundo o documento em epígrafe, a EDH abrange conhecimentos e técnicas; valores, atitudes e comportamentos; e adoção de medidas. (UNESCO, 2012, p. 4).

As instituições de educação superior, por sua vez,

[...] por meio de suas funções básicas (ensino, pesquisa e serviços para a comunidade), não só têm a responsabilidade social de formar cidadãos éticos e comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia, mas também de produzir conhecimento visando a atender os atuais desafios dos direitos humanos como a erradicação da pobreza e da discriminação, a reconstrução pós-conflitos e a compreensão multicultural. (UNESCO, 2012, p. 11)

O Programa prevê que a EDH deve ter em vista “a sociedade, ou seja, ir além da sala de aula e da instituição de ensino superior e, da mesma forma, construir parcerias entre os diferentes membros da comunidade acadêmica e seus correspondentes fora dela”. (UNESCO, 2012, p.14).

Em consonância com essas previsões, voltando ao cenário nacional, foram formalizadas normas com ênfase na promoção e garantia dos DH. Destacam-se algumas publicações extraídas do quadro cronológico anexo ao Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 08/12:

- a) em 1990, a Lei 8.069/90 institui o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- b) em 1994, a Lei nº 10.098/94 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- c) ainda em 1994, a Portaria nº 1.793/94 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- d) em 1999, a Lei nº 9.795/99 aprova a Política Nacional de Educação Ambiental;
- e) em 2002, a Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

É possível, portanto, perceber o progresso em termos de normas e do reconhecimento de direitos que constituem o arcabouço da Educação em Direitos Humanos no país, seguindo em convergência com políticas externas. Percebe-se

nessa cronologia da legislação a abordagem de uma gama de temas que constituem os DH.

Nessa senda, analisa-se a Diretriz 19 do PNDH - 3 (atualizado após a publicação do PNEDH), que trata da educação superior.

Quadro 4 – Desdobramentos da Diretriz 19 do PNDH - 3

<b>DIRETRIZ 19</b>	
Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.	
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO I</b>	
Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.	
<b>AÇÕES PROGRAMÁTICAS</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República.
b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.
c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.	Ministério do Meio Ambiente; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.
d) Incluir conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação da educação em Direitos Humanos nos sistemas de ensino da educação básica.	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.
e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça.
f) Publicar relatório periódico de acompanhamento da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação formal que contenha, pelo menos as seguintes informações: • Número de estados e municípios que possuem Planos de	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

<p>Educação em Direitos Humanos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de normas que incorporam a temática de Direitos Humanos nos currículos escolares;</li> <li>• Documentos que atestem a existência de Comitês de Educação em Direitos Humanos;</li> <li>• Documentos que atestem a existência de órgãos governamentais especializados em educação em Direitos Humanos.</li> </ul>	
<p>g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao <i>bullying</i> e ao <i>cyberbullying</i>.</p>	<p>Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.</p>
<p>h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.</p>	<p>Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação.</p>

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas do PNDH – 3 (BRASIL, 2010).

Em observância à ação programática “a” da Diretriz 19 do PNDH – 3 e observando a ação programática 1 do PNEDH, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, por meio da Resolução n. 01/12, as Diretrizes Nacionais para a EDH.

Segundo o parecer que fundamenta a Resolução n. 01/12, “a Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades.” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Com observância na ação programática “g” da Diretriz 19 do PNDH – 3 foi aprovada e publicada a Lei n. 13.185/15, a qual instituiu o combate à intimidação sistemática, *bullying*, (BRASIL, 2015a) e fortalecendo o movimento de proteção à dignidade humana no país.

Houve ainda a publicação da Lei n. 13.234/15, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015d).

Registra-se também a publicação da Lei n. 13.146/15, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a).

Mesmo com a publicação de várias leis que convergem com os DH, no âmbito da educação, não se pode ignorar as desigualdades alimentadas pela própria

escola. Algumas desigualdades afloradas nesse âmbito acontecem pelas condições de acesso e permanência.

Releva enfatizar que “as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais” (DUBET, 2003, p. 34).

No primeiro capítulo, ao observar os dados do questionário socioeconômico do ENADE, foi verificado que a maioria dos alunos com menor renda familiar está matriculada em IES privadas. Sabe-se que, em muitos casos, a escolha por IES privada se dá por conta dos custos necessários ao aluno para que ele se mantenha em IES públicas (moradia, alimentação etc). Além disso, há de se considerar as dificuldades escolares encontradas nos anos iniciais, o que prejudica o alcance do desempenho necessário para acessar as vagas de IES públicas.

Nesse sentido, Dubet (2003, p. 36) aduz que “alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas.”<sup>7</sup>,

Ao tratar das possibilidades analíticas da noção de campo social estudado por Bourdieu, Catani (2011, p. 198) afirma que o campo universitário “é um *locus* de relações que envolvem como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada.”

Assim, conforme ensina Bourdieu (2004, p. 27), os campos são “os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. ” . Ainda segundo o autor, não importando qual “seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade.” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

As instituições de educação superior também têm relações de forças que tanto podem promover a garantia de direitos, como podem veladamente violá-los,

---

<sup>7</sup> De tal modo, podem-se ser evocados para a pesquisa em epígrafe estudos de Bourdieu. Catani (2011 p. 200) esclarece que a teoria dos campos sociais “contribui para desvendar os mecanismos de dominação vigentes na sociedade francesa. Mas esse aparato epistêmico-prático pode, através do estabelecimento de relações de homologia, ser trabalhado com eficácia para o estudo de campos sociais brasileiros. ”

seja com a estruturação do currículo ou com processos didático-pedagógicos discriminatórios, dentre outros.

Nesse sentido, a inserção dos DH nos currículos e planos de ensino contribui decisivamente para conscientização e para a garantia de premissas da dignidade humana. A EDH, contudo, vai além dos currículos. Ela perpassa por seus métodos, critérios de avaliação, ambiente de aprendizagem e atitude do corpo docente e discente. Para tanto, o estabelecimento de normas por meio de políticas públicas é fundamental para regular a educação superior, com exigência de qualidade, políticas de acesso e permanência. Essa prática não eliminará os desrespeitos cometidos na educação. Não obstante, a vigilância por meio de objetivos a serem atingidos pode diminuir a incidência de tais violações.

Em junho de 2014 foi publicada a Lei n. 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década. Aprovado em 2014, o PNE estará em vigência até 2024. O inciso X do art. 2º do PNE traz como diretriz: “X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2014a).

Segundo o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos deve-se “integrar a educação em direitos humanos aos planos nacionais setoriais para a educação superior.” (UNESCO, 2012, p.13).

Não obstante, o PNE não dá ênfase à EDH no tocante à educação superior. Em relação à educação superior, o PNE apresenta as metas 12, 13 e 14, as quais tratam da elevação da taxa de matrícula e da qualidade.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. [...]

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. [...]

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 5.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014a).

No que diz respeito à expansão da educação superior, como previsto na meta 12, acredita-se que para o avanço da EDH seja importante considerar uma

expansão que ocorra com vistas à qualidade. Assim, ressaltam-se algumas das estratégias da meta 12:

[...] 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social; [...]

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; [...] 12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País; [...]

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; [...] (BRASIL, 2014a).

De qualquer maneira, não há enfoque na EDH para a educação superior no PNE. De acordo com o documento *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, a “elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão”. (BRASIL, 2014b).

Mesmo que o PNE tenha feito breve referência à temática, a EDH deveria ter sido fortalecida como uma forma garantidora de acesso e de viabilidade à reflexão e conscientização no tocante à dignidade humana, às condições de desenvolvimento, à inclusão, ao respeito à diversidade, raças, etnias etc.

A esse respeito, Candau (2012, p.724-725) afirma que os DH “constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas.”. Por meio da EDH, os DH devem ser refletidos em todas as esferas. Nesse ínterim cita-se a Justiça Restaurativa<sup>8</sup> que iniciou importante papel na mitigação dos impactos da criminalidade.

Destaca-se, também, o papel fundamental da EDH que “contribui para a proteção e a dignidade de todos os seres humanos e para a construção de

---

<sup>8</sup> “A Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime.” (GOMES PINTO, 2005. p. 20).

sociedades onde os direitos humanos são valorizados e respeitados.” (UNESCO, 2012). Por essa razão, a EDH deveria ter sido contemplada no PNE de forma mais enfática com vistas a garantir sua concretização.

### 3.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

A Portaria nº 66/03, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos criou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) o qual, dentre os seus objetivos gerais, prevê o papel estratégico da EDH para o fortalecimento do estado democrático de direito.

Organizado em capítulos, o PNEDH traça concepções, princípios e ações programáticas em relação à educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas, de justiça e segurança e educação e mídia.

Assim, em relação à educação superior, o PNEDH determina como os Direitos Humanos podem ser incluídos no ensino, explicando que

[...] a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. (BRASIL, 2007a, p. 26).

Com o intuito de analisar o PNEDH, realizaram-se buscas de normas que apontassem para a convergência entre a legislação vigente da educação superior e o PNEDH.

No desenvolvimento da pesquisa encontrou-se dificuldade em localizar um repositório com as legislações específicas tocantes aos DH. Nesse sentido, foram consultadas várias ferramentas e repositórios diversos no intuito de identificar quais legislações contribuíram para a Educação em Direitos Humanos no país.

Foram, portanto, consultados os seguintes espaços: atos normativos do Conselho Nacional de Educação (aba Normas Classificadas por Assunto); legislações publicadas no portal da Secretaria Especial de Direitos Humanos; Portal da Legislação do Planalto e Ementário de legislação da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior.

Nessa senda foram selecionadas as normas que, de alguma forma, estão ligadas à Educação dos Direitos Humanos e que atendem às ações programáticas do PNEDH. O período de busca foi de 2017 até 2003, sendo este último o ano de criação do PNEDH.

Quadro 5 - PNEDH e a legislação vigente

<p align="center"><b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> <b>(Ações programáticas do PNEDH em relação a educação superior)</b></p>	<p align="center"><b>Legislação vigente</b></p>
<p><u>1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;</u></p> <p>2. Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;</p> <p>3. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;</p> <p>4. 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;</p> <p>5. 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.</p> <p><u>6. Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES.</u></p> <p>7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;</p> <p>8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;</p> <p>9. 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;</p> <p>10. 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;</p>	<p>Portaria MEC n° 243, de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>Lei n. 13.185/15 que instituiu o combate à intimidação sistemática, <i>bullying</i>.</p> <p>Lei n. 13.234/15 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.</p> <p>Portaria MEC Nº 916, de 9 de setembro de 2015, Institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação.</p> <p>Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).</p> <p>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</p> <p>Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da</p>

<p>11. 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;</p> <p>12. Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;</p> <p>13. Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;</p> <p>14. 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;</p> <p>15. Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;</p> <p>16. 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;</p> <p>17. Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;</p> <p><u>18. 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;</u></p> <p>19. Estimular nas IES 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;</p> <p>20. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;</p> <p>21. 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.</p>	<p>educação para as relações étnico - raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação.</p> <p>Portaria MEC nº 86, de 01 de fevereiro de 2013 Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.</p> <p>Decreto n. 7.790 de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies.</p> <p>Resolução CNE/CP nº 2, de 15-06-2012 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.</p> <p>Resolução CD-FNDE n. 20 de 22 de junho de 2012. Estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.</p> <p>Lei nº 12.633 de 14 de maio de 2012. Institui o Dia Nacional da Educação Ambiental.</p> <p>Parecer CNE/CP nº 8/2012, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.</p> <p>Lei n.10.753, de 30 de outubro de 2003, Institui a Política Nacional do Livro.</p>
--	---

	<p>Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005 - Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.</p> <p>Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</p> <p>Decreto n. 5.904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.</p>
--	--

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do PNEDH e de repositórios de leis mencionados.

Observa-se que as ações programáticas do PNEDH estão muito ligadas a incentivos. Em relação às ações 1, 6 e 18, porém, foi possível localizar normas que de alguma maneira se relacionam.

Percebe-se, desse modo, que houve uma pulverização na produção das normas que se referem aos DH, pois não há uma linearidade na publicação das leis em relação a tempo, assunto ou cronologia que pudesse contribuir para o desenvolvimento pleno de ações de EDH.

Identifica-se, portanto, uma dissonância entre as ações programáticas dos PNEDH e a publicação das normas. Essa dissonância pode encontrar explicação na falta de continuidade de políticas públicas por ausência de orçamento ou pelas trocas de governos, fatos comuns em nosso país.

Por outro lado, em relação ao PNDH – 3, aprovado em 2009, é possível verificar uma maior consonância entre as ações programáticas apresentadas pelo documento e as normas vigentes.

No quadro abaixo são apresentadas as ações programáticas do PNDH em que se vislumbra uma certa correspondência com normas vigentes.

Quadro 6 -PNDH - 3 Ações Programáticas e legislação vigente

<b>DIRETRIZ 19</b>	
Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.	
<b>OBJETIVO ESTRATÉGICO I</b>	
Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.	
<b>AÇÕES PROGRAMÁTICAS</b>	<b>NORMAS VIGENTES</b>
a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.	Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.  Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 - Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
b) Promover a inserção da educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas.	Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
c) Incluir, nos programas educativos, o direito ao meio ambiente como Direito Humano.	Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
e) Desenvolver ações nacionais de elaboração de estratégias de mediação de conflitos e de Justiça Restaurativa nas escolas e outras instituições formadoras e instituições de ensino superior, inclusive promovendo a capacitação de docentes para a identificação de violência e abusos contra crianças e adolescentes, seu encaminhamento adequado e a reconstrução das relações no âmbito escolar.	Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos, proposto em 2016.
g) Desenvolver e estimular ações de enfrentamento ao <i>bullying</i> e ao <i>cyberbullying</i> .	Lei n. 13.185/15 que instituiu o combate à intimidação sistemática ( <i>bullying</i> ).
h) Implementar e acompanhar a aplicação das leis que dispõem sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica.	Portaria Normativa nº 21, de 28 de agosto de 2013. Dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação.

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do PNDH – 3.

Desse modo, é possível verificar que nos últimos anos houve uma maior harmonia entre a publicação de normas e as ações propostas no PNDH – 3 do que em relação ao PNEDH.

Com a realização dos estudos expostos neste capítulo, verifica-se que a educação tem valioso papel na conscientização, promoção e vigilância em relação ao respeito aos DH, uma vez que promove o entendimento e comprometimento da sociedade com a dignidade humana e do meio em que se vivem.

Há, no entanto, desencontros em relação à previsão de alguns documentos, metas e à construção de novas políticas públicas. Por encontrar-se na Constituição Federal de 1988 o grande pilar da EDH no cenário brasileiro, as leis infraconstitucionais e as políticas educacionais devem ser constituídas com rigor, a fim de garantir a realização dos DH.

## 4 DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) traça uma série de ações para a garantia da EDH. Essas ações perpassam pela transdisciplinaridade e interdisciplinaridade do tema na composição dos currículos, pela formação continuada de professores, pelos programas e projetos de formação e capacitação para gestores, pela organização didático-pedagógica, pelas metodologias, dentre outras atuações que evidenciam as várias possibilidades da abordagem dos DH na educação formal.

Nessa senda, o artigo 6º da Resolução n. 01/12 anuncia que a EDH, de forma transversal, deverá ser considerada na feitura dos “Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC)”. Assim como, deve ser considerada também nos “materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.” (BRASIL, 2012a).

Dessa maneira, os documentos institucionais têm um papel de destaque na consecução da EDH. Nesse compasso, vislumbra-se na verificação desses documentos uma possibilidade de analisar a previsão das políticas públicas de EDH nas instituições de educação superior. A composição deste capítulo apoia-se nos seguintes referenciais: Arretche, (1998), Ball, (2001, 2016) Horta (2000), Bardin, (2011), Bobbio (1997, 2008), Bonavides (2008), Brasil (2006, 2007, 2012, 2015, 2016), Candau (2013), Eyng (2013), Gisi (2011), Maués (2009) e UNESCO (2012).

### 4.1 ALINHAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO POLITICA EDUCACIONAL

Na fase inicial da pesquisa em epígrafe despertou-se o interesse em verificar a **efetivação** dos direitos humanos no âmbito da educação superior. Não obstante, os ensinamentos de Arretche (1998, p.4) alertam para a dificuldade metodológica em se verificar a efetivação de políticas.

Nas avaliações de efetividade a maior dificuldade metodológica não consiste em distinguir produtos de resultados. De fato, a principal dificuldade metodológica consiste precisamente em demonstrar que os resultados encontrados (sejam eles no sentido do sucesso ou do fracasso)

estão causalmente relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política sob análise. Por esta razão, estudos confiáveis sobre efetividade dos programas são muito difíceis, e mesmo raros.

Na sequência, pensou-se em operacionalizar a pesquisa por meio da busca pela **implementação** das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos na educação superior brasileira. A esse respeito, porém, Ball (2016, p. 6) sugere cautela uma vez que “as perguntas que precisamos perguntar enquanto pesquisadores de política dependem dos contextos que estamos olhando, ou da posição que tomamos em relação às questões que perguntamos sobre a política.”.

Quanto à atuação da política, pode-se dizer que essa

[...] é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. (BALL, 2016, p. 6, grifos do autor)

Dessa maneira, optou-se por **analisar** políticas públicas de Educação em Direitos Humanos na educação superior brasileira. Para tanto, estabeleceu-se objetivos específicos, constituídos em: mapear as políticas da educação superior que contribuem para a realização da EDH; verificar a convergência da legislação vigente da educação superior com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH); investigar como a EDH é contemplada nos documentos institucionais internos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de três Instituições de Educação Superior brasileira.

Com tais objetivos em vista durante toda a abordagem do tema, foi possível observar que a educação promove o desenvolvimento da sociedade proporcionando melhorias de condição de vida individual e coletiva. Em especial, quando a ênfase está voltada para o estudo dos direitos humanos, assegura-se a reflexão sobre condições para a efetivação da dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, Horta (2000, p. 128) esclarece que “o trabalho educacional abrange conjuntos de pessoas que coletivamente ‘se dão conta’ do efeito multiplicador e do poder que a tomada de consciência coletiva adquire, bem como da solidariedade transindividual dos direitos humanos.” (grifos do autor).

Para a compreensão de quais temas estão relacionados aos DH, consultam-se os ensinamentos de Bonavides e Bobbio quanto às gerações dos direitos fundamentais<sup>9</sup>. Nesse sentido, os direitos de primeira geração são “direitos da liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos” (BONAVIDES, 2008, p. 563).

Os direitos de segunda geração são “os direitos sociais, culturais e econômicos bem como os direitos coletivos ou de coletividades, introduzidos no constitucionalismo das distintas formas de Estado social” (BONAVIDES, 2008, p. 564). Os da terceira geração são “referentes ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à comunicação e ao patrimônio comum da humanidade.” (BONAVIDES, 2008, p. 569).

Bonavides (2008) apresenta, ainda, os direitos da quarta e da quinta geração. Os direitos da quarta geração dizem respeito ao “direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo.” (BONAVIDES, 2008, p. 571). Os direitos da quinta geração, por sua vez, são aqueles que “nos afigura ser aquela onde cabe o direito à paz.” (BONAVIDES, 2008, p. 584).

Bobbio (2008, p.6), por sua vez, ensina que os direitos fundamentais podem estar dispostos em fases ou gerações. Assim sendo, “às primeiras, correspondem os direitos de liberdade, ou um não-agir do Estado; aos segundos, os direitos sociais, ou uma ação positiva do Estado.”.

Nesse caminho, o artigo 3º da Resolução n. 01/12 do CNE anuncia que a EDH fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

A partir dessa reflexão, buscaram-se informações sobre DH no repositório de normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi possível observar que no

---

<sup>9</sup> “Criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade na dignidade humana, eis aquilo que os direitos fundamentais almejam, segundo Hesse, um dos clássicos do direito público alemão contemporâneo. Ao lado dessa acepção lata [...] há outra, mais restrita, mais específica e mais normativa, a saber: direitos fundamentais são aqueles direitos que o direito vigente qualifica como tais.” (BONAVIDES, 2008, p. 560).

tocante à educação superior há Diretrizes Nacionais específicas e de temas relacionados.<sup>10</sup>

Quadro 7 – Diretrizes Nacionais

Diretrizes Nacionais	Norma
Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.	Lei n. 9.394/96, com a redação dada pelas Leis n.10.639/2003 e n. 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP n. 1/2004.
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	Parecer CNE/CP n. 8/12, que originou a Resolução CNE/CP n. 1/12.
Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	Lei n. 12.764/12.
Disciplina de LIBRAS.	Decreto n. 5.626/05.
Políticas de Educação Ambiental.	Lei nº 9.795/99 e Decreto n. 4.281/02.

Fonte: a autora (2017)

Sob esse aspecto, os temas abordados nas diretrizes descritas acima encontram respaldo, principalmente, nos direitos de segunda e terceira geração, haja vista tratarem de direito à educação, ao meio ambiente, à igualdade e ao respeito às diferenças quando trata de questões raciais e de inclusão. Conforme ensina Bobbio (2008, p. 6), “nos direitos de terceira e de quarta geração, podem existir direitos tanto de uma quanto de outra espécie.”.

As DCNs são exigidas no âmbito da Educação Superior e a verificação do cumprimento desses requisitos acontece por meio de avaliações de cursos e de IES geridas pelo Ministério da Educação (MEC). As avaliações são desenvolvidas por meio de visitas *in loco*, norteadas por Instrumentos de Avaliação nos quais as normas descritas no quadro acima fazem parte de um rol de requisitos legais que as IES precisam cumprir.

Assim, no âmbito da educação formal, o fortalecimento dos DH é contemplado na inserção da temática nos currículos. Por conseguinte, com a publicação Resolução n. 01/12 do CNE, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, foi estabelecido o objetivo de se ter como “central a formação

<sup>10</sup> As Diretrizes citadas constituem o rol de requisitos legais e normativos do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância. (BRASIL, 2015c, p. 38-40).

para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.” (BRASIL, 2012a).

Em consonância com o PNEDH, que prevê a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade da aplicação do tema nos currículos, o artigo 7º da Resolução n. 01/12 apregoa que a inserção da EDH na organização dos currículos poderá ser estabelecida “I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.” (BRASIL, 2012a).

O mesmo artigo, contudo, esclarece ainda que a inserção do tema pode se dar,

[...] como **um conteúdo específico** de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; Parágrafo único. **Outras formas de inserção** da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012a, grifo nosso).

Ora, essas últimas previsões se contrapõem com a transversalidade aclamada inicialmente e deixam ambígua a forma de organização curricular da temática. Tal ambiguidade fragiliza o processo de inserção dos DH nos currículos, pois torna a exigência de inclusão bastante permissiva.

## 4.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI

Na EDH repousam expectativas de materializar condições de conscientização e mobilização social que convergem com a realização dos DH na sociedade. Os DH “reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.” (BRASIL, 2012a).

Para corroborar com a busca por dados tocantes à Educação em Direitos Humanos - EDH que poderiam subsidiar a análise proposta na pesquisa elegeu-se os documentos que, diante das exigências postas pelas normas da Regulação da

Educação Superior e da Resolução n. 01/12, devem prever ações relacionadas ao EDH.

Esses documentos são instrumentos norteadores das instituições superiores como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e busca-se verificar como a EDH é contemplada nesses escritos.

Para tanto, utiliza-se a análise documental. Ao comparar a análise documental com a análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 51) esclarece que “se a esta suprimirmos a função de inferência e se limitarmos as suas possibilidades técnicas apenas à análise categorial ou temática, podemos, efetivamente, identificá-la como análise documental.”.

Nesse sentido realiza-se, de forma quantitativa ou qualitativa, a classificação ou categorização de termos e assuntos recorrentes. Feito isso, organizam-se quadros de referenciais que garantam o rigor científico da pesquisa.

Conforme já citado no primeiro capítulo, o Decreto n. 5773/06 prevê no art. 15, inciso II, alínea “b” o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e no art. 16 prevê quais elementos que o PDI necessita conter, entre características da IES, critérios pedagógicos, planejamento, quadro de docentes, gestão e estrutura física dentre outros. No quadro abaixo relacionam-se os itens do art. 16 às categorias de informações.

Quadro 8 – Elementos do PDI no Decreto n. 5773/06

<b>Categorias</b>	<b>Incisos do artigo 16 do Decreto n. 5773/06</b>
Características da IES	<p>I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;</p> <p>VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;</p> <p>IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado;</p>
Critérios Pedagógicos	<p>II - projeto pedagógico da instituição;</p> <p>IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos</p>

	e incorporação de avanços tecnológicos;
Planejamento	III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;
Quadro de docentes	V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;
Administração	X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.
Estrutura física	VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificação de sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;</li> <li>b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a ser adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas;</li> <li>c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS</li> </ul>

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas do art. 16 do Decreto n. 5773/06 (BRASIL, 2006).

O Ministério da Educação orienta, por meio de despachos e notas técnicas, que as instituições devam elaborar o PDI para o prazo de cinco anos. Partindo-se dessas premissas, fez-se a leitura e análise dos documentos coletados para a pesquisa. Destaque-se que foram selecionados documentos de instituições públicas. Os documentos foram coletados dos sites das instituições selecionadas na região

Sul do país e dois têm período vigência de 2014 a 2018 e um tem período de 2015 a 2019.

A análise foi projetada com vistas a localizar nos documentos elementos que se remetem aos Direitos Humanos – DH. A partir dessa etapa, foram classificados esses elementos seguindo o tripé que esteia as instituições de ensino superior, ou seja: ensino, pesquisa e extensão. Por fim, as informações foram categorizadas em: fundamentação, proposição e ação.

A opção por tais categorias tem o intuito de identificar se as previsões de DH nos documentos tratam apenas de fundamentação teórica, de propostas ainda a serem concretizadas ou de relatos de ações já realizadas nas IES.

As IES foram chamadas de 1, 2 e 3, sem nenhuma ordem de mérito. Tal nomeação serve apenas para a apresentação dos resultados, feita na sequência:

Quadro 9 - Análise PDI IES 1

<b>IES 1 - Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS E METAS Objetivos e Metas da área de Extensão [...]	Extensão	Proposição
POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS	Ensino Pesquisa Extensão	Fundamentação
O PROGRAMA DE AUTOAVALIAÇÃO DO [...] SINAES	Ensino Pesquisa Extensão	Ação

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 10 – Análise PDI IES 2

<b>IES 2 - Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixo</b>	<b>Categoria</b>
Fundamentação Legal e Conceito de PPI	Ensino Pesquisa Extensão	Fundamentação
Gestão Diretrizes	Ensino Pesquisa Extensão	Proposição
Assuntos Estudantis Pessoas com necessidades específicas	Ensino Pesquisa Extensão	Fundamentação
Programa de Segurança Alimentar do Estudante	Ensino Pesquisa Extensão	Ação

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 11 – Análise PDI IES 3

<b>IES 3 - Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixo</b>	<b>Categorias</b>
Extensão Social e Tecnológica	Extensão	Fundamentação

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Com a classificação realizada, percebeu-se que na maior parte das vezes em que o termo Direitos Humanos é citado nos PDIs, a expressão está, de alguma forma, mencionada como fundamentação teórica. Um exemplo disso é encontrado no PDI IES 1, segundo o qual

[...] por meio da sua Política de Ações Afirmativas [...], contempla ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos **direitos humanos**.

No PDI da IES 1, ainda, é possível identificar proposições de extensão como, “promover 03 (três) cursos de capacitação nas temáticas: inclusão, diversidade e direitos humanos. ”

E também o seguinte relato

A Responsabilidade Social da Instituição, no que se refere ao desenvolvimento econômico e social, considera especialmente, à sua contribuição em relação à inclusão social, à defesa dos **direitos humanos**, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

No PDI da IES 2 os DH aparecem mais frequentemente na esfera da fundamentação.

[...] o marco regulatório vigente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007, esta baseada na defesa do direito de convivência de todos os alunos, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos.

O mesmo ocorre no PDI da IES 3.

[...] promoção e defesa de direitos humanos – constitui-se em política de ações e eventos voltados a discussões de gênero, diversidade, acessibilidade e inclusão, para realizar interlocução com instituições governamentais, não governamentais e particulares com o objetivo de gerar conhecimento, propor políticas institucionais e públicas, e desenvolver ações de promoção e defesa dos Direitos Humanos.

Buscou-se verificar, também, a intensidade com que o termo DH aparece nos documentos. Assim, fez-se uma análise do número de páginas em que o termo é citado nos documentos analisados.

Quadro 12 – Análise por números de páginas - PDI IES 1, 2 e 3.

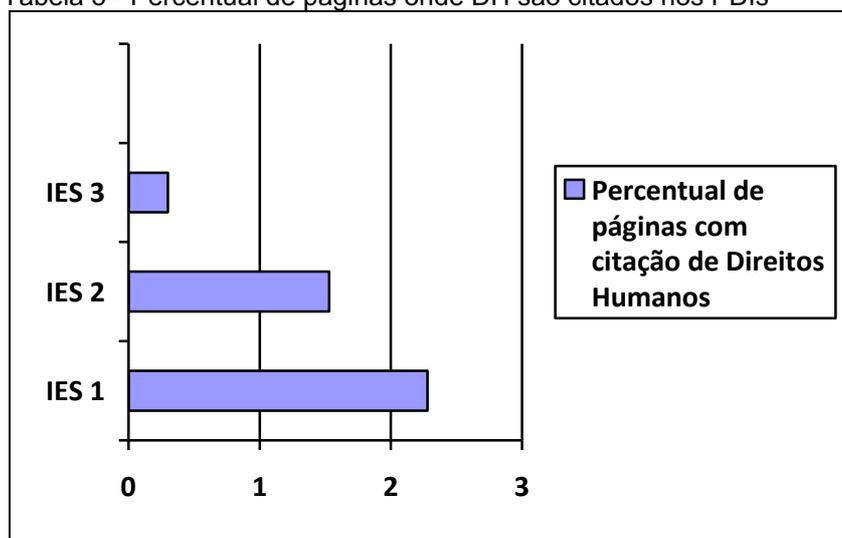
IES	Quantidade de páginas do PDI	Quantidade de páginas em que o termo Direitos Humanos é citado no PDI
1	263	6
2	325	5
3	329	1

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas dos documentos analisados.

Verifica-se, assim, que, no PDI da IES 1 a citação de Direitos humanos ocorreu em 2,28 % das páginas do documento; no PDI da IES 2, em 1,53% das páginas do documento e no PDI da IES 3, em 0,30 %. Esse dado aponta para a fragilidade de como os DH estão previstos nos documentos analisados o que, por conseguinte, prejudica a realização da EDH nas IES.

Tabela 5 - Percentual de páginas onde DH são citados nos PDIs



Fonte: a autora, 2017.

Além disso verificou-se, especificamente, se a Resolução n. 01/12 do CNE (DCN para EDH) eram citadas nos documentos e, em conjunto, buscou-se por mais três diretrizes que apresentam convergência com a temática dos DH. Assim, organizou-se o quadro abaixo onde foi assinalado com um 'SIM' quando os documentos citaram a respectiva diretriz.

Quadro 13 – Análise PDI x DCNs - IES 1, 2 e 3

IES/DCNS	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2	INSTITUIÇÃO 3
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	SIM	SIM	SIM
Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.	SIM	Apenas, cita Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Parecer CNE/CEB no 16/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	-
Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	SIM	-	-
Disciplina de LIBRAS	SIM	SIM	SIM

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas dos documentos analisados.

Todos os documentos citam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e citam LIBRAS. Apenas um deles, entretanto, cita a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e dois deles citam, especificamente, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Em síntese, nem todos os documentos observam a previsão relacionada às diretrizes em epígrafe e pode-se observar que quando o termo DH é citado nos documentos, ele está mais ligado à função de servir como fundamentação teórica. Algumas menções de ações (metas e objetivos) foram encontradas. Quando isso acontece, no entanto, há uma ligação maior com o âmbito de atividades de extensão.

#### 4.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO – PPC

Em relação à organização dos cursos das IES, há o documento intitulado Projeto Pedagógico de Curso (PPC), cuja elaboração é exigida pelas diretrizes para graduação. Esse documento tem caráter norteador e regulamentador das atividades

acadêmicas dos cursos e faz previsão de questões didático-pedagógicas como: avaliação da aprendizagem, organização de componentes curriculares obrigatórios, componentes opcionais e eletivos, organização de aulas (práticas e teóricas), metodologias utilizadas, dentre outros elementos. Da mesma forma como ocorreu na análise dos PDIs, a análise dos PPCs foi classificada a partir dos eixos ensino, pesquisa e extensão. Similarmente, as informações foram categorizadas em fundamentação, proposição e ação.

Destaque-se que os PPCs utilizados para as análises pertencem a três cursos superiores de cada uma das IES já analisadas e foram acessados por meio do site das IES. Os cursos das áreas de Ciências Humanas não fizeram parte da análise pois se acredita que os cursos dessa área têm as questões de Direitos Humanos melhor consolidadas. Assim, os cursos analisados foram escolhidos entre as demais áreas de forma aleatória.

Quadro 14 – Análise PPC Agronomia

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso Agronomia</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixo</b>	<b>Categoria</b>
COMPONENTE CURRICULAR: Ética e Cidadania Ementa	Ensino	Proposição

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado

Quadro 15 – Análise PPC Tec. Processos Gerenciais

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixo</b>	<b>Categoria</b>
DIRETRIZES E ATOS OFICIAIS	Ensino	Fundamentação
PROGRAMA POR COMPONENTES CURRICULARES Denominação do Componente Curricular: Introdução ao Direito	Ensino	Proposição

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 16 – Análise PPC Engenharia Mecânica

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso Engenharia Mecânica</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixo</b>	<b>Categorias</b>
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR Temas transversais	Ensino	Fundamentação
Legislação e Cidadania	Ensino	Proposição
ANEXOS - ASPECTOS LEGAIS	Ensino Pesquisa Extensão	Fundamentação

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 17 – Análise PPC Engenharia Civil

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso de Engenharia Civil</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
Não há citação	-	-

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 18 – Análise PPC Engenharia Elétrica

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso de Engenharia Elétrica</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
Contextualização	Ensino Pesquisa Extensão	Fundamentação

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 19 – Análise PPC Tec. Design de Produto

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso Superior de Tecnólogo em Design de Produto</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Não há citação</b>	-	-

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 20 – Análise PPC Engenharia Ciências Contábeis

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso de Ciências Contábeis</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Não há citação</b>	-	-

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 21 – Análise PPC Engenharia Física

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso de Física (licenciatura)</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
Estrutura Curricular	Ensino	Fundamentação
Matriz Curricular Componente Curricular: Educação em Direitos Humanos Carga	Ensino	Proposição

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Quadro 22 – Análise PPC Tec. Gestão Pública

<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>		
<b>Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública</b>		
<b>A citação do termo Direitos Humanos está elencada no item do documento denominado:</b>	<b>Eixos</b>	<b>Categorias</b>
<b>Não há citação</b>	-	-

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do documento analisado.

Após a pesquisa documental, foi possível perceber que nem todos os PPCs mencionam o termo Direitos Humanos. Nem mesmo as DCNs dos Direitos Humanos, as quais se constituem como exigência curricular imposta pela regulação da Educação Superior. Nos PPCs em que é feita a menção esperada, na maioria das vezes, o termo DH está elencado nos componentes curriculares

Noções sobre legislação e hierarquia das leis. Noções de deontologia. Legislação para engenharia. Noções de legislação trabalhista. Tipos de sociedade. Propriedade industrial. Noções de direito constitucional, humano e cidadania. Legislações de inclusão social. Relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira. Educação em direitos humanos.

E ainda,

Conceito de Direitos Humanos. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Estatuto da Criança e do Adolescente, medidas socioeducativas, legislação e Direitos Humanos. Diversidades (religiosa, sexual, funcional, cultural), pobreza, vulnerabilidade social, acessibilidade e direitos humanos no espaço escolar.

Portanto, constam no eixo ensino, porém raras são as menções voltadas para a pesquisa e extensão.

Quadro 23 – Análise DCNs PPCs

DCNs/ PPCs	Agronomia	Tecnologia em Processos Gerenciais	Engenha ria Mecânica	Engenha ria Civil	Engenha ria elétrica	Curso Superior de Tecnólogo em Design de Produto	Ciências Contábeis	Física (licen- ciatura)	Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública
Diretrizes Nacionai s para a Educaçã o em Direitos Humanos	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>

Fonte: a autora, 2017.

Nota: informações extraídas dos documentos analisados.

Nesse sentido, foi possível verificar que, segundo os documentos analisados, 44% dos cursos não atendem a exigência de previsão de EDH estabelecida pela atual política educacional. Segundo o documento da UNESCO (2012, p.15),

[...] quanto aos programas e aos cursos de ensino e aprendizagem: (i) desenvolver estratégias para a inclusão dos direitos humanos como tema transversal em todas as disciplinas do ensino superior, não só no direito, nas ciências sociais ou na história, mas também nas disciplinas dos domínios técnicos e científicos [...]

Contrariando também as previsões do artigo 12 da Resolução n. 01/12 do CNE, os PPCs analisados não descrevem ações relativas à extensão quanto a temática dos DH.

As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública. (BRASIL, 2012a)

Em relação ao eixo da pesquisa, os PPCs consultados também não relatam ações. Tal fato também conflita com as previsões da Resolução n. 01/12 e com as previsões do PNEDH e do PNDH no que diz respeito à transversalidade do estudo da temática.

Fica claro, portanto, que ainda é incipiente a EDH na organização curricular e nas práticas pedagógicas dos cursos de graduação.

A inclusão dos DH nos currículos<sup>11</sup> é de primordial relevância para o fortalecimento dos DH e para a alteração de consciência social sobre temas de inclusão, diversidade, acessibilidade, educação ambiental, dentre outros. É também necessária a formação e capacitação contínua do corpo docente<sup>12</sup> das IES, para desenvolver metodologias que contribuem para a efetivação da EDH.

#### 4.5 INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante dos documentos analisados foi possível perceber que a Educação em Direitos Humanos está presente nos documentos das IES ainda de uma maneira incipiente. Em relação aos cursos, a proposta de transversalidade da Educação em Direitos Humanos está frágil e nos PPCs analisados faltam ações relacionadas à pesquisa e extensão em DH. Logo, o que fica demonstrado é que a EDH ainda precisa ganhar muito espaço no que diz respeito ao desenvolvimento didático pedagógico dos cursos. Na maioria das previsões de EDH há ligação com apenas uma disciplina, ficando sem atender à transversalidade e interdisciplinaridade previstas tanto no PNEDH como no PNDH - 3. O campo da educação superior ainda é palco de graves violações aos DH. Isso é fruto de uma consciência social equivocada que precisa ser mudada. Há que se desmitificar a ideia de que os DH atendem, apenas, à população carcerária. Para tanto todas as iniciativas que colaboram com a EDH são de extrema valia.

No final de 2016 houve a organização e publicação pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania em parceria com o Ministério da Educação, do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos. O documento passou por

---

<sup>11</sup> Diferentes currículos produzem diferentes traços identitários, as propostas advindas das abordagens conservadoras não respondem mais aos anseios e demandas da atualidade, sendo necessárias a adoção de narrativas curriculares capazes de configurar processos formativos pautados na garantia, proteção e vivência dos direitos individuais e coletivos, dos quais resultem traços identitários mais solidários. (EYNG, 2013, p.46).

<sup>12</sup> Nesse aspecto Gisi afirma que fica evidente que os docentes, “necessitam de uma sólida formação inicial e continuada para uma maior compreensão da problemática que envolve a violência na sociedade, e em especial na escola, e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções.” (GISI, 2011, p. 61).

consulta pública em setembro e outubro de 2016 e foi lançado em 24 de novembro de 2016 pelo Ministério da Justiça e Cidadania e pelo Ministério da Educação.

Com intenção manifesta de fortalecer o compromisso das IES com a EDH, o documento tem o objetivo de

[...] apoiar IES para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no âmbito da educação superior, por intermédio da conjugação de esforços dos participantes – de acordo com sua natureza institucional – mediante a formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2016c, p. 3).

Os ministérios supracitados propõem que as IES façam a adesão ao pacto e, por conseguinte, desenvolvam eixos de atuação por meio de linhas de ações prioritárias. Na sequência, são descritos os eixos e linhas apresentadas pelo pacto.

Quadro 24 – Eixos e linhas do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH)

EIXOS DE ATUAÇÃO	LINHAS DE AÇÕES PRIORITÁRIAS
<p>I – no âmbito do ensino, incluir, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas matrizes curriculares de todos os cursos e nas atividades curriculares, a temática dos Direitos Humanos e da cultura de paz como conteúdos preferencialmente obrigatórios, complementares e adaptáveis, por meio de seminários, projetos, centros de interesse e atividades interdisciplinares, como componentes curriculares obrigatórios ou optativos, ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio da pluralidade pedagógica e do diálogo com várias áreas de conhecimento, além de promover a formação continuada dos educadores e dos técnicos-administrativos na temática dos Direitos Humanos e da cultura de paz, por meios presenciais e a distância;</p> <p>II – no âmbito da pesquisa, promover política de incentivo que propicie o crescimento e o fortalecimento de programas de pós-graduação em Direitos Humanos, a realização de estudos e pesquisas, mediante, por exemplo, a criação de laboratórios</p>	<p>I – O aprofundamento da temática de Educação em Direitos Humanos e cultura de paz na organização da atividade acadêmica das IES, por meio da criação, desenvolvimento, apoio ou fortalecimento de:</p> <p>a) conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos e cultura de paz nas matrizes curriculares, de forma transversal, como conteúdo específico, ou de maneira mista; b) componentes curriculares em Direitos Humanos e cultura de paz nos cursos das diferentes áreas do conhecimento; c) cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) com foco em Direitos Humanos; d) transversalidade dos Direitos Humanos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das IES; e) atividades acadêmicas com foco na temática de Direitos Humanos nos cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de profissionais da educação que considerem a abordagem da Educação em Direitos Humanos;</p> <p>f) realização de trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação e de pós-graduação lato sensu, dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática dos Direitos Humanos;</p> <p>g) parcerias com organizações da sociedade civil, instâncias participativas (conselhos de direitos, conselhos gestores, etc.), associações e instituições públicas e privadas dedicadas aos Direitos Humanos e movimentos sociais que militem na área de Direitos Humanos, com o objetivo de formar núcleos de pesquisa dialógicos;</p>

<p>e/ou núcleos de estudos e pesquisas – com diversas metodologias de ensino, inclusive empíricas – com atuação nas temáticas que propiciem o enfrentamento de situações de violência e de estereótipos de gênero, étnico-racial, religião, origem, idade, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero (LGBT), combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades (superdotação), pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, população ribeirinha, varzanteiros, pescadores, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população em privação de liberdade, dentre outros;</p> <p>III – no âmbito da extensão, atender a demandas não só formativas, mas também de intervenção, por meio da aproximação com os segmentos da sociedade em situação de violência, de vulnerabilidade e de violação de direitos, com os movimentos sociais, instâncias participativas (conselhos de direitos, conselhos gestores, fóruns de Direitos Humanos, dentre outros), entidades de classe e gestão pública, além de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para o exercício da cidadania e para a consolidação da democracia;</p> <p>IV – no âmbito da gestão, incorporar os Direitos Humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar violações por meio de ouvidorias e comissões de Direitos Humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas; e</p> <p>V – no âmbito da convivência universitária e comunitária, conjugar esforços para valorizar a diversidade, desenvolvendo uma ética de respeito à alteridade, para assegurar a igualdade de oportunidades, a equidade, a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e</p>	<p>h) núcleos, comissões, grupos e linhas de pesquisa com atuação em Direitos Humanos;</p> <p>i) levantamento, produção e difusão de dados sobre violações de Direitos Humanos nas IES e mensuração dos índices de violência; e/ou</p> <p>j) projetos de extensão em Direitos Humanos e clínicas universitárias de Direitos Humanos.</p> <p>II – A implementação de medidas de valorização e disseminação de práticas exitosas no campo da promoção e da defesa dos Direitos Humanos;</p> <p>III – A instituição de diretrizes e serviços contra toda forma de violência, no combate ao assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes, nas instituições partícipes;</p> <p>IV – O estabelecimento de canais institucionais voltados ao recebimento, apuração, acompanhamento e encaminhamento de denúncias e reclamações de casos de violações de Direitos Humanos ocorridas dentro do campus ou, ainda que fora, que esteja associada à vivência acadêmica – como festas universitárias e trotes universitários – , atuação na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de Direitos Humanos, além da orientação e adoção de providências para o tratamento dos casos de violações de Direitos Humanos, com a preservação das pessoas envolvidas;</p> <p>V – O estabelecimento de mecanismos institucionais, a exemplo de ouvidorias, dentro de cada IES, capazes de coordenar, fomentar e monitorar o cumprimento das medidas adotadas, com a participação do corpo docente, discente, gestor, bem como funcionários e colaboradores; e a prestação pública e acessível de contas sobre as medidas e ações realizadas, compreendendo a utilização de indicadores para avaliar sua implementação progressiva;</p> <p>VI – A realização de campanhas e atividades continuadas para a sensibilização e a conscientização dos corpos docente, discente e gestor, bem como funcionários e colaboradores, quanto ao respeito e à promoção dos Direitos Humanos, à igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social e na consolidação de uma cultura de paz e não violência;</p> <p>VII – O estímulo ao estabelecimento e à implementação de políticas e práticas para recrutamento, avaliação, remuneração e promoção de pessoal docente, que respeitem os princípios dos Direitos Humanos, como igualdade, não discriminação, respeito, dignidade, justiça e transparência; e</p> <p>VIII – O fomento ao uso de novas tecnologias da informação para a troca de conhecimentos e para a discussão sobre Direitos Humanos, permitindo e desenvolvendo, por exemplo, recursos como websites, <i>e-learning</i>, programas de aprendizagem on-line, e-fóruns, conferências via web, acesso a bibliotecas virtuais sobre o tema e programas de ensino a distância. Parágrafo único. Essas linhas de ações prioritárias são apenas</p>
---	---

a consolidação de uma cultura de paz e não violência.	exemplificativas, de modo a servir de referência para as IES, sendo possível a criação de outras linhas de ações prioritárias, desde que respeitem o objeto deste PNUDH.
---	--

Fonte: a autora (2017)

Nota: informações extraídas do PNUDH (BRASIL, 2016c).

A intenção é que as ações não apenas perpassem a sala de aula, mas que também a transponham. Horta (2000, p. 128) garante que educar em Direitos Humanos é um compromisso com a vida, uma vez que as atividades educacionais “só têm sentido dentro de um processo coletivo e democrático que contribua para recuperar o valor da vida. Essa meta tem de mobilizar-nos, afirmando uma visão política da educação.”.

Da mesma forma, a autora salienta que,

[...] embora a referência aos valores seja explícita, não é tão real sua implementação no desenvolvimento curricular, nos conteúdos que são trabalhados ou nas metodologias empregadas. Além disso, o enfoque educacional introduzido não questiona o modelo hegemônico vigente. (HORTA, 2000, p. 127).

Como já mencionado, não se pode ignorar as desigualdades alimentadas pela própria escola. Principalmente em uma sociedade que vive em um cenário de agressiva competitividade, onde os valores neoliberais estão, veladamente, acima dos DH.

Aliado às condições socioeconômicas, também não se pode perder de vista o fato de que a própria DUDH prevê o acesso à educação superior por mérito (artigo 27). Esse fato, de certa maneira, causa estranheza, pois é preciso lembrar que “uma desigualdade torna-se um instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades.” (BOBBIO, 1997, p. 32). Ou seja, relegar a garantia do acesso à educação superior com base no mérito pode acentuar desigualdades sociais perpetuadas.

Nesse sentido, é importante

[...] chamar a atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam [...] (BOBBIO, 1997, p. 32).

Percebe-se, portanto, na própria DUDH, ideia que merece reflexão e estudo, pois a educação superior, evidentemente antecedida de educação básica e fundamental, desempenha valioso papel na formação dos sujeitos de direitos e deveres.

Assim, desobrigar o Estado da efetivação da educação superior e deixar esse nível educacional ao critério do mérito em sociedades tão desiguais como as que observamos, provavelmente, é um fastígio de acentuação de desigualdades. A educação superior é um direito social e humano que eleva a discussão dos DH e deve engendrar a análise crítica dos próprios direitos elencados na DUDH.

De acordo com o Parecer 08/12 CNE, “as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos na Educação Superior estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2012b, p.15). Desse modo, a incorporação plena da EDH nas instituições de educação superior se faz necessária. Da mesma forma, se fazem necessárias políticas sociais de apoio a essa incorporação. Políticas educacionais que guardem convergência com o PNDH e que incentivem as IES a verdadeiramente preocupar-se com a EDH. A formação dos docentes também ganha destaque na concretização da EDH uma vez que

[...] torna-se imprescindível na formação de professores(as) desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva e sociopolítica – fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas. (CANDAU et. al., 2013, p. 77).

A Resolução n. 01/12 do CNE, traça as dimensões da EDH.

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

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

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

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

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

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012a).

É na constituição das Políticas Públicas de Educação<sup>13</sup>, portanto, que repousam encargos de promoção e respeito aos DH, haja vista que a própria educação é um direito social e humano. Não são apenas escritos que concretizarão os DH, mas a positivação de normas é essencial para a viabilidade da ampliação do respeito dos DH na nossa sociedade. Para se conseguir a concretização dos DH é preciso ter apoio em leis e políticas sociais.

---

<sup>13</sup> A construção de uma escola democrática implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo, como, por exemplo, reorganizar o coletivo dos(as) professores(as), criar tempos mais democráticos de formação docente e dos alunos, alterar a lógica e a utilização do espaço escolar e garantir uma justa remuneração aos educadores e educadoras. (GOMES, 2008, p. 40).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ball (2009, p. 309), “freqüentemente, em trabalhos acadêmicos, as conclusões são uma forma de ‘performatividade’: apresentam-se conclusões como uma maneira de demonstrar o valor de seu texto, seu valor agregado pessoal ao grande projeto iluminista.”. Ball (2009, p. 309) afirma, ainda, que seria “mais honesto, realista e útil se mais pesquisadores e acadêmicos adotassem uma posição modesta e tentassem construir, desenvolver gradualmente, adicionar”. No entanto, segundo o autor, o que se vê é uma ânsia por conclusões claras, relevantes que “querem se fazer relevantes. Querem se tornar comensuráveis dentro das normas da performance em pesquisa.” (Ball, 2009, p. 309).

Não obstante as ressalvas de Ball busca-se trazer às considerações finais deste estudo o que realmente ficou de mais forte, ou o mais evidente talvez. Pesquisar DH parece muito intuitivo, muito evidente. No entanto, suas concepções, contextualização histórica e publicação de leis, mostram que o evidente (dignidade humana) se distancia, muitas vezes, da realidade social.

Assim, a pesquisa em epígrafe teve como objetivo geral analisar as políticas públicas para EDH em instituições de educação superior. Diante disso, verificou-se que a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) um rol de direitos foi proclamado em uma tentativa feita pela comunidade internacional em garantir o respeito às condições de dignidade humana em múltiplas nações.

A partir dessa perspectiva, o Brasil passou a ratificar pactos internacionais que lhe impõem a condição de ‘Estado parte’. Nessa senda está a Conferência Mundial sobre Ensino Superior da UNESCO (2009) e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – UNESCO que dão à educação superior condição de direito social e, assim, direito humano.

Após essas publicações, no âmbito nacional surgiu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Programa Nacional de Direitos Humanos. De tal modo, observando-se as premissas desses documentos, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE n. 1/12), as quais determinam a incorporação da EDH nos currículos.

Também nessa esfera, outros temas como acessibilidade, educação ambiental, educação étnico-racial, indígena, africana e afro-brasileira foram

publicados, por meio de normas, a fim de atender ao universo de direitos que permeiam a dignidade humana. É importante revelar que os temas em epígrafe se coadunam com os DH, pois encontram respaldo, principalmente, nos direitos fundamentais de segunda e terceira geração. Tratam de direito à educação, ao meio ambiente, à igualdade e ao respeito às diferenças, questões raciais e de inclusão.

Outro aspecto a se destacar é o fato de que recentemente a Regulação da Educação Superior, principalmente no que diz respeito à avaliação, incorporou essas previsões que passaram a ser requisitadas e verificadas por meio de avaliações externas geridas pelo MEC.

A ampliação dos requisitos legais no instrumento de avaliação no tocante à temática dos DH é uma perspectiva da própria compreensão dos DH. Desse modo, observa-se uma evolução na normatização da EDH na educação superior brasileira. Tais práticas avaliativas, porém, não garantem a efetivação da EDH na educação superior.

A Resolução CNE n. 1/12 prevê também a inserção da EDH em documentos institucionais. Assim, com a análise dos documentos de IES, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), verificou-se que há fragilidade e ambiguidade na positivação do tema. Igualmente há uma ausência na esfera de formação continuada, pós-graduação e formação do corpo docente em EDH. Foi observada, nos documentos investigados, a carência da transversalidade e da interdisciplinaridade aliada aos eixos do ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, iniciativas do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça, como o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos são valiosas desde que ultrapassem os compromissos expressos.

Cabe destacar ainda que a reflexão sobre o multiculturalismo e o rol de DH, o respeito à diversidade e à inclusão, o desenvolvimento de pesquisa, de extensão, a capacitação continuada de docentes e gestores em EDH, projetos inter e transdisciplinares, a revisão da condução do tema em sala de aula e no dia a dia das instituições, a revisão de metodologias, a revisão de currículos, o direito ao acesso e permanência na Educação Superior, dentre muitas outras ações, são basilares para a formação de cidadãos conscientes e mobilizadores por meio da EDH.

Os compromissos devem permear todas as esferas sociais, privadas e públicas, sobretudo, devem nortear lideranças políticas. A EDH precisa ultrapassar ações que apenas legitimam uma preocupação formal do Estado. A EDH deve atingir o seu verdadeiro propósito e os sujeitos atingidos devem transportá-la para sua vida (cidadania e mobilização social). Com um toque de utopia, talvez os DH devessem ser parte fundamental da estrutura socioeconômica do país, já que o desenvolvimento com intuito puramente econômico provoca uma série de violações aos DH, como violência, desemprego, precarização do desenvolvimento social e da educação. Desse modo, a EDH na educação superior deve ser percebida como um processo que inclui: “direitos humanos pela educação” e “direitos humanos na educação”. (UNESCO, 2012, p.11).

Deve haver, portanto, uma preocupação pela garantia ao acesso e permanência na educação e pela garantia dos DH fazerem parte da pauta educacional, pois

não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são diretos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2008, p.25)

Assim, educar em Direitos Humanos deve fazer parte das conquistas e desafios diários da educação superior, sobressaindo a conceitos avaliativos, indicadores e compromissos expressamente estabelecidos. Devem ultrapassar a discussão e permitir a mudança de consciência social e promoção de ações transformadoras.

A compreensão de Direitos Humanos não pode ficar reduzida apenas a legislação, documentos e compromissos expressos em papel. Ela deve também voltar-se a ações mobilizadoras e práticas pedagógicas as quais viabilizam os Direitos Humanos. É um caminho para se chegar à promoção e garantia de direitos sociais e fundamentais. A EDH exige uma concepção de educação voltada para a promoção da emancipação humana e exige também a ampliação de políticas e programas que favoreçam o acesso, a permanência e conclusão da educação superior com êxito.

## REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os métodos qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 1 -10.

ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Ementário**. Brasília-DF. Disponível em: < <https://www.abmes.org.br/legislacoes/ementario>> Acesso em: 1 jun. 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, p. 99-116, jul/dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e liberdade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_.; GISI, Maria Loudes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 521-540, maio/ago. 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ. Vozes. 1998. p. 40 – 64.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Câmara dos Deputados**. 47. ed. Brasília: Edições da Câmara, 2015. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>>. Acesso em: 2 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.098, de 23 de março de 1994a. **Diário Oficial**. Brasília, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>> Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. **MEC** Brasília, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm)> Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial**. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)> Acesso em: 9 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Regimento Interno do CNE. Instituído por força da Portaria MEC n. 1.306 de 02/09/1999, resultante da Homologação do parecer cne/cp nº 99, de julho de 1999b. **MEC/CNE**. Brasília, 1999b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1529-regimento-interno-cne-1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1529-regimento-interno-cne-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 9 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial**. Brasília, 2002a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)> Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002. **Diário Oficial**. Brasília, 2002b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4229.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Federal, Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial**. Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm). Acesso em: 8 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de educação em direitos humanos - PNEDH**. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21)>

91-plano-nacional-pdf&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **MEC**. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 9 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Diário Oficial**. Brasília, 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)> Acesso em: 8 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.177/10, de 12 de maio de 2010. **Diário Oficial**. Brasília, 2010. Atualização do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7177.htm)> Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012a. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **MEC/CNE**, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 08, de 6 de março de 2012b. **MEC/CNE**, Brasília, 2012. 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](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: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial**. Brasília, 2012c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em: 1 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 12.881, de novembro de 2013. **MEC**, Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category\\_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16477-lei-12881-2013&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 18 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2014. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 2 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. MEC, Brasília, 2014b. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **Dados estatísticos PROUNI.** Representações Gráficas. MEC, Brasília, 2014c. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinárias anual:** FIES. Relatório de Gestão do Exercício de 2013. FNDE, Brasília, março de 2014d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15998-relatorio-gestao-exercicio-2013-fies-pdf&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15998-relatorio-gestao-exercicio-2013-fies-pdf&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Balço social SESU 2003-2014.** MEC, Brasília – DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>> Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial**, Brasília, 2015a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 7 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em: 1 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação - presencial e a distância.** MEC, Brasília, 2015c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_cursos\\_graduacao\\_publicacao\\_agosto\\_2015d.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015d.pdf)> Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.234/15, 29 de dezembro de 2015. **Diário Oficial**, Brasília, 2015d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm)> Acesso em: 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sinopses estatísticas do Enade 2015.** MEC/ INEP, Brasília, 2015e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enade>> Acesso em: 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Notas estatísticas censo da educação superior 2015.** MEC/ INEP, Brasília, 2016a. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_Superior\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf)> Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Apresentação censo da educação euperior 2015**. MEC/ INEP, Brasília, 2016b. Disponível

em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2015/Apresentacao\\_Censo\\_Superior\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf)> Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pacto universitário pela promoção do respeito à diversidade e da cultura de paz e direitos humanos**. Ministério da Justiça e Cidadania./MEC, Brasília, 2016c. Disponível em:

<<http://educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br/arquivos/acordo-cooperacao-pacto-universitario.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 1.470, de 20 de dezembro de 2016. **Diário Oficial**, Brasília, 2016d. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=75&data=21/12/2016>> Acesso em: 22 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Rio de Janeiro. IBGE, 2016e.

\_\_\_\_\_. **Prestação de contas ordinárias anual**. Relatório de Gestão do Exercício de 2015. Brasília, DF abril de 2016. MEC/ Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, Brasília, 2016f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49921-rg-fies-2015-pdf/file>> Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa universidade para todos – PROUNI**. Quadros Informativos. MEC, Brasília, 2017a. Disponível em:< <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos.>> Acesso em: 8 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Atos Normativos. **CNE**. Brasília, 2017b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12767>> Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Legislação. **Planalto**. Brasília, 2017c. Disponível em: < <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>> Acesso em: 1 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Legislação. **Secretaria Especial de Direitos Humanos**. Brasília, 2017d. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/>> Acesso em: 10 jan. 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 22 ed. São Paulo. Malheiros Editores. 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre direitos fundamentais**. Lisboa: Coimbra Editora. 2004.

\_\_\_\_\_. José Joaquim Gomes; O direito constitucional como ciência de direção – o núcleo essencial de prestações sociais ou a localização incerta da socialidade

(contributo para a reabilitação da força normativa da ‘constituição social’). In: CANOTILHO, J. J. Gomes; CORREIA, Marcus Orione Gonçalves; CORREIA, Érica Paula Barcha. **Direitos fundamentais sociais**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 11 – 25.

CELLARD, André. A análise documental. In. (trad) NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

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

\_\_\_\_\_, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: políticas curriculares, p. 219-240; In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo, Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, Vera Maria Ferrão; Paulo, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Suzana; AMORIN, Viviane. **Educação em direitos humanos e a formação de professores (as)**. 1 ed., São Paulo, Cortez, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.- mar. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

\_\_\_\_\_, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

EYNG, Ana Maria. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria. (Org) **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas de acesso à educação superior: por que avaliar? **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 15, n. 44, p. 173-193, jan./abr. 2015.

GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GALBRAITH, John Kenneth. **A sociedade justa: uma perspectiva humana**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

GUARESCHI, Neuza M. F. LARA, Lutiane da. ADEGAS, Marcos A. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o *Homo Economicus*. **Psico**. Porto Alegre. v. 41, n. 3, p. 332-339, jul. 2010.

GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e as violências nas escolas. p. 41 – 65. In: EYNG, Ana Maria. **Violências nas escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí. UNIJUÍ, 2011.

\_\_\_\_\_, Maria Lourdes; PEGORINI, Diana Gurgel. As políticas de acesso e permanência na educação superior: a busca da igualdade de resultados. Universidade Estadual Júlio Mesquita – Campus Araraquara. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**: Número 20, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES PINTO, Renato Sócrates. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; e GOMES PINTO, Renato Sócrates. (org) **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 2005. p. 19 – 40.

HORTA, Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (orgs). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAUÉS, Olgaíses. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. [S. l. ; s.n] 2009.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais: teoria geral, comentários aos arts. 1 ao 5 da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ORGANIZACAO DAS NACOES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em:<

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. ONU. **DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Conferência mundial sobre direitos humanos.** Viena, 14-25 de Junho de 1993.

\_\_\_\_\_. ONU. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais.** Paris: ONU, 1966. Disponível em:<  
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/pacto-internacional-dos-direitos-economicos-sociais-e-culturais-1966.html>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov. 2011.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro:** uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **O direito dos oprimidos.** 1.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica** - V.8, N. 2 ago/dez.2010; p.4-17.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação superior:** espaço de formação em direitos humanos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia M.; EVANGELISTA Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. ; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In. EVANGELISTA, Olinda. (org). **O que revelem os slogans na política educacional.** 1. ed . Araraquara: Junqueira e Marin, p. 20 – 45, 2014.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNESCO. **Plano de ação**: programa mundial para a educação em direitos humanos – segunda fase. 2012. UNESCO – Representação no Brasil. Brasília, 2012.

Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf> >  
Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado. Paris. 2009.

Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)> Acesso em: 29 jun. 2017.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Educação superior como bem público: projeto estratégico para o estado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 219-220, set./dez. 2002.

\_\_\_\_\_; MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**. n. 28. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 179-198.