

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÔNICA LUIZA SIMIÃO PINTO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS**

**CURITIBA**

**2017**

**MÔNICA LUIZA SIMIÃO PINTO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (área de concentração “Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores”, linha de pesquisa “História e Políticas da Educação”, grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Formação de Professores”) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng

**CURITIBA**

**2017**

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

P659f  
2017

Pinto, Mônica Luiza Simião  
Formação de professores para a educação em Direitos Humanos / Mônica Luiza Simião Pinto ; orientadora: Ana Maria Eyng. – 2017.  
96 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017  
Bibliografia: f. 90-94

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Direitos humanos.  
4. Professores e alunos - Relações. 5. Política e Educação I. Eyng, Ana Maria.  
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 837  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Monica Luiza Simião Pinto**

Aos quatorze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se às 10h, na Sala 8 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane de Lima Penteado e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Pacievitch para examinar a Dissertação da mestranda **Monica Luiza Simião Pinto**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A aluna apresentou a dissertação intitulada "FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS" que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda publicação do trabalho sob forma de artigos qualificados.

Presidente:

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

Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriane de Lima Penteado

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Thais Pacievitch

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Ao meu amado filho André, luz da minha  
vida e em memória da minha Vó Paulina  
que nunca deixou de acreditar que eu  
chegaria até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais:

a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória escolar da Educação Básica e Superior;

a todos os meus alunos e alunas que fizeram com que eu me realizasse profissionalmente e que com seus ensinamentos mostraram a magnitude da complexidade humana;

a todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná pelos ensinamentos;

a minha querida orientadora Profa. Dra. Ana Maria Eyng, por seu carinho, atenção, paciência, por acreditar na minha capacidade e principalmente por me ensinar a ser uma profissional melhor;

aos colegas do programa e do grupo de pesquisa, que sempre me apoiaram e incentivaram: Auda, Bruna, Adriane, Cloves, Eduardo, Glaucio, Janice, João, José, Juliana, Lourdes, Marciele, Marina, Marizete, Patrícia, Ricardo, Thais, Paulinho e em especial a Jéssica por todos os cafés filosóficos que compartilhamos nesse tempo;

a Solange e Alessandra, por todas as orientações e apoio da secretaria do programa;

aos colegas de estudo que encontrei nesses dois anos em diversas disciplinas;

a minha vó Paulina (*in memoriam*) que foi exemplo de amor e vida, que me ensinou a não desistir dos sonhos e a acreditar que podemos fazer um mundo melhor com pequenos gestos;

a minha mãe, que me ensinou a caminhar com independência desde cedo e que esteve ao meu lado sempre;

ao André, meu filho, que deu novo sentido a minha caminhada;

a minha irmã Ana Paula e aos meus sobrinhos Pedro Henrique e Poliana, por cuidarem do André quando eu precisei me ausentar para estudar;

a minha amiga irmã Alessandra que desde a adolescência acompanhou minha trajetória de vida pessoal e profissional, e com quem dividi muitos de meus anseios;

ao Thiago, por seu apoio incondicional e paciência, pois mesmo estando longe se fez presente nos momentos em que precisei e por acreditar que tudo daria certo;

aos colegas de profissão do IFPR e de outras instituições de ensino nas quais atuei;

aos amigos e amigos que torceram pela minha trajetória.

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p.30).

## RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a educação em direitos humanos no currículo dos cursos de formação de professores. A educação em direitos humanos está ligada diretamente a uma escola comprometida com a qualidade social da educação, o que implica ser um espaço de vivências democráticas e que garanta ao sujeito aprendizagens contextualizadas. Faz-se necessário nesse local a promoção de uma cultura de direitos. Sendo o currículo ainda marcado por uma concepção tradicional, torna-se importante a pesquisa na área de formação de docentes. Esses profissionais convivem e contribuem diretamente com as escolhas e concepções políticas e culturais presentes no currículo. Há ainda um contexto segregador, em que determinadas representações culturais são inferiorizadas no sistema educacional. Assim, partindo das afirmações acima mencionadas, o problema que norteia a pesquisa é: as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores? O objetivo geral é identificar se as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores. Os objetivos específicos são: 1) identificar as concepções sobre direitos humanos nas políticas públicas e educacionais; 2) compreender as concepções de currículo e de formação de professores para e na educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural; 3) compreender as concepções sobre Direitos Humanos manifestas nas percepções de professores que atuam em cursos de licenciatura; 4) identificar de que forma as categorias Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos estão presentes nos currículos de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas. A presente pesquisa elucidou o problema apontado segundo a abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. A pesquisa bibliográfica foi realizada com os seguintes autores e autoras: Arroyo (2014), Bobbio (2004), Boneti (2011), Candau (2008), Candau et al (2013), Castells (1999), Culleton et al (2009), Eyng (2010, 2013, 2015), Freire (2015), Guareschi et al (2010), Lenhardt e Offe (1984), Medeiros (2001), Poulantzas (2000), Santos (1997, 2010, 2014), Shiroma et al (2002), Silva (2015) e Walsh (2009). A pesquisa documental envolveu a análise de documentos oficiais relacionados às políticas de educação, de educação em direitos humanos; além de projetos pedagógicos de 16 cursos de licenciaturas. A coleta de dados se deu mediante aplicação de formulário *online* a 30 docentes dos cursos cujos projetos pedagógicos de curso foram analisados. Os resultados apontam que a formação de docentes no contexto contemporâneo requer uma perspectiva pós-crítica de currículo, contemplando a diversidade como conceito estruturante. O processo de formação docente torna-se fundamental para a disseminação de tal perspectiva, sendo a educação em Direitos Humanos concebida numa abordagem transversal. Nesse sentido, a educação em direitos humanos na formação de professores precisa transpor o caráter disciplinar, e ser trabalhada transversalmente, integrando as três funções da educação superior – o ensino, a pesquisa e a extensão.

**Palavras Chave:** Direitos Humanos. Formação de professores. Educação em Direitos Humanos. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

The object of study of this research is human rights education in the curriculum of teacher training courses. Human rights education is linked directly to a school committed to the social quality of education, which implies being a space of democratic experiences and that guarantees the subject contextualized learning. It is necessary in this place to promote a culture of rights. Since the curriculum is still marked by a traditional conception, research in the area of teacher education becomes important. These professionals coexist and contribute directly to the political and cultural choices and conceptions present in the curriculum. There is also a segregating context in which certain cultural representations are inferior in the educational system. Thus, based on the aforementioned affirmations, the problem that guides research is: do the Human Rights conceptions established in educational policies, in the perceptions of trainers and in the pedagogical projects of undergraduate courses subsidize Human Rights Education in the training of teachers? The general objective is to identify if the conceptions on Human Rights established in the educational policies, the perceptions of trainers and the pedagogical projects of undergraduate courses subsidize Human Rights Education in the formation of teachers. The specific objectives are: 1) to identify human rights conceptions in public and educational policies; 2) to understand curriculum and teacher education conceptions for and in human rights education, taking into account cultural diversity; 3) understand the conceptions about Human Rights manifested in the perceptions of teachers who work in undergraduate courses; 4) identify how the categories Human Rights and Human Rights Education are present in the curricula of pedagogical projects of undergraduate courses. The present research elucidated the problem according to the qualitative approach, combining bibliographical research, documentary research and empirical research. The bibliographical research was carried out with the following authors: Arroyo (2014), Bobbio (2004), Boneti (2011), Candau (2008), Candau et al (2013), Castells (1996), Shiroma et al (2010), Erythromycin (2000), Eyng (2010, 2013, 2015), Freire (2015), Guareschi et al (2010), Lenhardt and Offe al (2002), Silva (2015) and Walsh (2009). The documentary research involved the analysis of official documents related to education policies, human rights education; in addition to pedagogical projects of 16 undergraduate courses. The data collection was done through the application of an online form to 30 teachers of the courses whose pedagogical course projects were analyzed. The results point out that the training of teachers in the contemporary context requires a post-critical perspective of curriculum, contemplating diversity as a structuring concept. The process of teacher training becomes fundamental for the dissemination of such perspective, and human rights education is conceived in a transversal approach. In this sense, human rights education in teacher training needs to transpose the disciplinary character and be worked transversally, integrating the three functions of higher education - teaching, research and extension.

**Key-words:** Human rights. Teacher training. Human rights education. Educational policies.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Teorias curriculares.....                             | 42 |
| Quadro 2 - Cursos de licenciatura do IFPR.....                   | 58 |
| Quadro 3 - Relação com a proposta das DNEDH (BRASIL, 2012b)..... | 79 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Área de formação dos docentes do IFPR .....  | 60 |
| Tabela 2 - Incidência da palavra-chave Direitos Humanos nos PPC .....                                     | 62 |
| Tabela 3 - Incidência da palavra-chave Direitos Humanos em itens diferentes nos PPC.....                  | 63 |
| Tabela 4 - Conteúdos sobre direitos humanos presentes nos CC “Educação em Direitos Humanos”.....          | 64 |
| Tabela 5 - O que você entende por Direitos Humanos? .....   | 66 |
| Tabela 6 - Qual a finalidade/importância da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura?..... | 72 |
| Tabela 7 - De que modo a EDH pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura? .....               | 79 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| BM     | Banco Mundial  |
| CC     | Componente Curricular  |
| CFCH   | Centro de Filosofia e Ciências Humanas                           |
| CF     | Constituição Federal   |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                    |
| CONSUP | Conselho Superior  |
| DESUP  | Diretoria de Ensino Superior e Pós-Graduação                     |
| DH     | Direitos Humanos   |
| DNEDH  | Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos         |
| EDH    | Educação em Direitos Humanos                                     |
| FMI    | Fundo Monetário Internacional                                    |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                  |
| IFPR   | Instituto Federal do Paraná                                      |
| IIP    | Instrução Interna de Procedimentos                               |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                   |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| OCDE   | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico          |
| OMC    | Organização Mundial do Comércio                                  |
| PCN    | Parâmetros Curriculares Nacionais                                |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                       |
| PNDH   | Programa Nacional de Direitos Humanos                            |
| PNEDH  | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos                   |
| PPC    | Projeto Pedagógico de Curso                                      |
| PROENS | Pró Reitoria de Ensino   |
| SETEC  | Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica    |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior                 |
| SISU   | Sistema Único de Seleção Unificada                               |
| UFRJ   | Universidade Federal do Rio de Janeiro                           |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>                                    | <b>22</b> |
| 2.1      | POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E CONTEXTOS.....   | 22        |
| 2.2      | POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS .....  | 29        |
| 2.3      | POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....  | 33        |
| <b>3</b> | <b>DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO<br/>DE PROFESSORES.....</b> | <b>40</b> |
| 3.1      | CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....   | 40        |
| 3.2      | DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO .....  | 43        |
| 3.3      | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS<br>HUMANOS .....                | 48        |
| <b>4</b> | <b>PESQUISA EMPÍRICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>                         | <b>55</b> |
| 4.1      | CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO .....   | 55        |
| 4.2      | CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....  | 59        |
| 4.3      | CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS E<br>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ..... | 61        |
| 4.3.1    | <b>Concepções sobre direitos humanos nos projetos pedagógicos de<br/>curso.....</b>    | <b>61</b> |
| 4.3.2    | <b>Percepções dos professores sobre direitos humanos .....</b>                         | <b>66</b> |
| 4.4      | EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE<br>LICENCIATURAS .....                      | 71        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>86</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>90</b> |
|          | <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>95</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos – EDH no currículo dos cursos de formação de professores constituiu o objeto de estudo dessa pesquisa. Ao se considerar a EDH no contexto contemporâneo não se pode deixar de relacioná-la com a diversidade. Para tanto, o currículo pauta-se na perspectiva pós-crítica, que possui a diversidade como conceito estruturante. Não obstante, encontram-se os processos de formação de professores, que possibilitam aos docentes adquirirem conhecimentos pedagógicos específicos para trabalhar tais temáticas em sala de aula.

A escolha do tema resultou de inquietações advindas da minha trajetória profissional, tanto como docente na rede particular e pública de Educação Básica, quanto como técnica em assuntos educacionais da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico. Nessa caminhada, que incluiu a formação acadêmica em História e Pedagogia, em diversos momentos me questioneei e senti a necessidade de compreender melhor a temática da EDH. Além disso, me indagava sobre a possibilidade de adoção de metodologias que não reproduzissem a imagem folclorizada das diferentes culturas, nem reforçassem o preconceito e as desigualdades.

A relevância científica da temática apontada é inegável, ressaltando-se que a educação é um dos direitos sociais garantidos na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988). É entendida ainda como “direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos” (BRASIL, 2010). Assim, segundo Arroyo (2014) dominar a ciência, palavra, o letramento e as tecnologias faz parte de um mesmo direito. Nesse sentido, a escola deve respeitar os Direitos Humanos – DH, considerando a diversidade presente no espaço escolar. Para tanto, faz-se necessário adotar concepções de uma escola de qualidade social, entendida como “[...] aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais [...] que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p.225).

A efetivação da educação de qualidade social é um grande desafio nesse cenário. É preciso, pois:

[...] reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). (BRASIL, 2012b).

A importância do currículo nesse contexto é inegável, pois representa as escolhas presentes na escola, considerando que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2015, p.15).

O currículo escolar é condicionado e condiciona concepções e práticas educativas, sendo que na dinâmica curricular advém três instâncias que interatuam num jogo de forças: o currículo oficial conforme prescrito nas políticas educacionais, o currículo previsto conforme sistematizado no projeto político-pedagógico da escola e o currículo praticado nos projetos de ensino-aprendizagem de cada docente/classe (EYNG, 2013, p.30).

Observa-se ainda, segundo Eyng (2013, p.31), que as teorizações sobre o currículo possuem “uma longa trajetória histórica conservadora, enraizada em concepções e práticas curriculares hegemônicas, sem qualquer intenção ou habilidade de dialogar com a diversidade”. Apesar de diversas políticas educacionais e documentos oficiais apresentarem a obrigatoriedade desse diálogo – inserindo questões da educação para as relações étnico-raciais, gênero, diversidade sexual, cultura dos povos tradicionais, entre outras –, ainda não questionam os referenciais teóricos presentes nesse currículo.

Os conteúdos ligados a diversidade são colocados como periféricos, transversais ou até mesmo folclorizados<sup>1</sup> (SANTANA, 2010). Por isso, não basta apenas reconhecer a existência deles, mas implica reconhecer “[...] a diversidade de experiências, de mundo, de pensamentos, de saberes, de formas de pensar” (ARROYO, 2014, p.113).

---

<sup>1</sup> Santana (2010) demonstra em seu trabalho de que forma a educação das relações étnico-raciais é folclorizada no espaço escolar por docentes que realizaram cursos de formação na área após a promulgação das Leis nº.10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº. 11.689/08 (BRASIL, 2008a), que tornaram obrigatórios conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo. Sua pesquisa foi realizada em escolas localizadas na Região Metropolitana de Curitiba-PR e constatou que as temáticas eram, por vezes, ridicularizadas, ensinadas de forma superficial ou constavam apenas em momentos de datas comemorativas específicas. Os docentes revelaram um enorme desconhecimento dos conteúdos e de sua importância.

Aqui se coloca também a importância da pesquisa na área de formação de professores, ora educadores, ora educandos, que convivem com escolhas e concepções políticas e culturais presentes no currículo. Compreender a percepção dos docentes que atuam nessa formação é de grande relevância, pois:

[...] a pesquisa com os professores se mostra como um dos processos mais relevantes na sua formação [...] pretende-se que estes passem de conhecedores e donos da razão instrumental do currículo [...] a pessoas capazes de desenvolver uma nova linguagem e novas propostas de ação [...] oferece a possibilidade de comprometer e transformar o conhecimento que os professores-pesquisadores tem a respeito de si próprios, levando-os a reconstruir e transformar sua prática cotidiana e, além disso, a teorizar e revisar continuamente seus processos educativos (MUNHOZ, 2013, p.501).

Ainda sobre a formação do professor, se essa não contemplar a presença e real reconhecimento da diversidade como um direito, não há como esse futuro profissional questionar políticas e superar ações pedagógicas tradicionais. Tampouco, como aponta Arroyo (2014), repensar políticas de fato inclusivas, que possam ir além de proposições compensatórias e afirmativas. Esse profissional será incapaz de atuar em prol de uma cultura escolar que dialogue com a diversidade, caso não garanta o direito à igualdade e a diferença. Assim, o professor precisa ser concebido como agente sociocultural e político, mobilizador de processos individuais e grupais de natureza social e cultural, construindo conhecimentos, valores e práticas (CANDAU et al, 2013). Dessa maneira poderá ser disseminador de uma educação para a igualdade na diferença<sup>2</sup>, construindo um currículo que respeite o diverso.

Portanto, o estudo justifica-se, pois há uma história de “trato dos diferentes não apenas como desiguais, mas como inferiores, sub-humanos, subcidadãos, sem direito a ser considerados sujeitos de direitos”. Esse fator constitui a necessidade urgente de pesquisas e análises de políticas para “aprofundar, explicitar e reconhecer essa história de políticas dessa produção dos diferentes” e “entender o peso antipedagógico da construção histórica desses princípios” (ARROYO, 2014, p.327).

---

<sup>2</sup> Candau (2008, p. 47) indica que toda a matriz da modernidade enfatizou a igualdade, independente de origem, nação, orientação sexual. Porém, hoje há um deslocamento no olhar para a diferença, no sentido de que esta assume seu papel de direito, “[...] não só o direito dos diferentes, mas o direito de afirmar a diferença”.

A materialidade segregadora<sup>3</sup>, presente nas estruturas políticas e culturas do sistema educacional, de acordo com Arroyo (2014, p.128), “têm sido pouco pesquisada e pouco trabalhada nos currículos de licenciatura e de pedagogia”. Indica como motivo talvez o fato de que seja mais interessante para o próprio sistema que os docentes se submetam a essas estruturas sem percebê-las ou questioná-las, ou para que delas sejam mais vítimas conformadas.

Assim, partindo das afirmações anteriormente mencionadas, o problema que norteia essa pesquisa procurou responder: **as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores?**

O objetivo geral é: identificar se as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores.

Os objetivos específicos são:

- 1) identificar as concepções sobre Direitos Humanos nas políticas públicas e educacionais;
- 2) compreender as concepções de currículo e de formação de professores para e educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural;
- 3) compreender as concepções sobre Direitos Humanos manifestas nas percepções de professores que atuam em cursos de licenciatura;
- 4) identificar de que forma as categorias Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos estão presentes nos currículos de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas.

A presente pesquisa elucidou o problema apontado segundo a abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica.

---

<sup>3</sup> Arroyo (2014, p.127) aponta como esta materialidade segregadora as “representações inferiorizantes que ainda estruturam o sistema escolar e o pensamento pedagógico”. Um imaginário “segregador dos vistos como os Outros não humanos, não cidadãos que transpassa o ideário republicano e a estruturação social”, de maneira a inferiorizar estes ‘Outros’. Assim, há uma forma inferiorizante de concebê-los em relação a “estruturação social, política, dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação da terra e do espaço, do conhecimento, da justiça e do Estado e de suas instituições”.

Uma pesquisa com abordagem qualitativa não significa apenas uma pesquisa que não seja quantitativa. Existem diversos enfoques teóricos e, segundo Flick (2009, p.8), esses podem explicar os fenômenos de diversas maneiras:

- analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia;
- examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, como na análise desse material;
- investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Tais enfoques podem ser analisados com diferentes métodos qualitativos, que possibilitam ao pesquisador descrever, explicar e compreender as questões com as quais debate.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é entendida como “[...] a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa” (MACEDO, 1996, p.13). “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p.44). É ponto inicial para qualquer pesquisa científica. Possibilita ainda o diálogo pesquisador-autor (GATTI, 2006).

Já a pesquisa documental é aquela feita a partir de documentos, selecionados como fontes relevantes para a pesquisa. Segundo Santos (2000) tais documentos podem ser dos mais diversos tipos: tabelas estatísticas, fotografia, relatórios, projetos de lei, discursos, informativos, depoimentos orais e escritos, etc. É uma técnica importante na pesquisa qualitativa, que segundo Lüdke e André (1986), pode complementar dados obtidos a partir de outras técnicas e ainda desvelar novos temas e/ou problemas.

Foram utilizados nessa pesquisa os seguintes documentos: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997); Lei nº.10.639/03 (BRASIL, 2003); Lei nº. 11.645/08 (BRASIL, 2008a); Parecer CNE nº. 03/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE nº. 01/2004 (BRASIL, 2004b); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007); Lei nº. 11.892/08 (BRASIL, 2008b); Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2009); Resolução nº. 04/2010 (BRASIL, 2010); Parecer CNE nº.

08/2012 (BRASIL, 2012a); Resolução CNE nº. 01/2012 (BRASIL, 2012b); Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); Parecer CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015a) e Resolução CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015b). Além dos documentos oficiais relacionados às políticas de educação, de educação em direitos humanos foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de 16 cursos de licenciaturas.

A pesquisa empírica para coleta de dados se deu em forma de aplicação de formulário *online* à docentes. O levantamento evoca dados para a construção de percepções ou relação de informações com o problema levantado. A amostra investigada foi constituída por 30 docentes, que atuam em dezesseis cursos de formação inicial de professores nas áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Letras Português/Inglês, Pedagogia e Química. Tais cursos são oferecidos pela Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico no estado do Paraná, localizados nas cidades de Assis Chateaubriand, Foz do Iguaçu, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama. A criação dessa Rede e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram dadas pela Lei nº.11.892/08 (BRASIL, 2008b). Dentre seus objetivos consta, no art. 7.º – IV – item b, a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica”. Atendem ainda o disposto no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), que prevê na Meta 12, estratégia 12.4 o fomento a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática.

A partir os dados coletados na pesquisa documental dos PPC e na pesquisa empírica, partiu-se para a análise de conteúdo. Essa pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p.42).

Tais técnicas visam ultrapassar a leitura de uma simples mensagem. Ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1995, p.44). Para essa mesma autora, seus objetivos principais, levando-se em consideração os métodos de análise, são:

- a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta 'visão' muito pessoal, ser partilhada por outros? [...]
- e o *enriquecimento da leitura*: [...] Pela descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão (BARDIN, 1995, p.29).

Vale ressaltar que, segundo Bardin (1995, p.46), há diferença considerável entre a análise documental e a de conteúdo. A primeira “é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”, já a segunda “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

O relatório da presente pesquisa foi organizado em cinco capítulos, dos quais dois foram destinados à fundamentação teórica, a partir do estudo bibliográfico e documental. O primeiro capítulo da dissertação – a introdução, situa e apresenta o objeto e o percurso metodológico da investigação e o último traz as considerações finais.

No segundo capítulo, foram consideradas as políticas públicas, educacionais e de DH, estabelecendo a análise da temática em estudo a partir de: Bobbio (2004), Boneti (2011), Castells (1999), Culleton et al (2009), Eyng (2013), Guareschi et al (2010), Lenhardt e Offe (1984), Medeiros (2001), Poulantzas (2000), Santos (2014) e Shiroma et al (2002).

No terceiro capítulo foram abordadas as concepções de currículo e formação de professores para e na EDH, considerando também a diversidade cultural. Nessa discussão foram utilizados os seguintes autores: Arroyo (2014), Candau (2008), Candau et al (2013), Eyng (2010, 2013, 2015), Freire (2015), Santos (1997, 2010), Silva (2015), Walsh (2009) e incluindo documentos ligados aos subtemas.

No quarto capítulo, por sua vez, foram apresentados os dados da pesquisa empírica e documental, considerando as análises dos PPC e as percepções de docentes. Na análise dos PPC foi considerada a categoria direitos humanos, e aos docentes das respectivas licenciaturas foi indagado sobre suas percepções sobre DH e quanto à importância da EDH nas licenciaturas e de que modo entendem que essa educação pode ser trabalhada no curso.

## 2 DIREITOS HUMANOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Esse capítulo tem como intenção identificar as concepções sobre DH nas políticas públicas e educacionais. Para a discussão das políticas públicas foram utilizados como referenciais os seguintes estudos: Boneti (2011), Castells (1999), Eyng (2013), Guareschi et al (2010), Lenhardt e Offe (1984), Medeiros (2001), Poulantzas (2000) e Shiroma et al (2002).

Inicialmente se buscou traçar os conceitos relacionados às políticas públicas e situar os processos de constituição das políticas sociais e de que forma elas repercutem na atualidade, com a presença do Neoliberalismo e da sociedade em rede (CASTELLS, 1999). Há menção ainda do papel da globalização nesse processo de constituição de tais políticas.

A compreensão das políticas de DH foi abordada com os estudos de Bobbio (2004), Culleton et al (2009), Santos (2014) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH (BRASIL, 2012b). Aqui é apontado o conceito de DH, constituído historicamente até o presente nas referidas diretrizes curriculares (BRASIL, 2012b). A constituição histórica de tal conceito se mostra interessante, tanto para a compreensão do que tais direitos significam, quanto para o entendimento da complexidade que envolve o conceito.

Já a EDH tem como referenciais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96; Parecer CNE nº. 03/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE nº. 01/2004 (BRASIL, 2004b); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007); Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2009); Parecer CNE nº. 08/2012 (BRASIL, 2012a); Resolução CNE nº. 01/2012 (BRASIL, 2012b); Parecer CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015a) e Resolução CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015b). Cada uma delas é explicitada, indicando-se os artigos em que aparecem e as relações com a EDH.

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E CONTEXTOS

Nesse item serão tratadas questões pertinentes as políticas públicas, buscando elencar seus conceitos e o contextos.

Ao se pensar sobre o contexto e a constituição das políticas públicas destaca-se a Revolução Francesa, que constituiu um marco histórico e político na construção do Estado Moderno. Questionou o poder do soberano e trouxe uma nova visão de direitos, baseada em novos direitos civis e políticos: direitos universais. O lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 expressa essa questão. Tal acontecimento rompeu com o Absolutismo, afirmando o desenvolvimento do Estado Moderno.

Com a constituição do Estado Moderno, o governo passa a não ser mais centralizado na figura de um único líder. Há uma descentralização do poder e o ato de governar passa a ser parte do cotidiano e da ação dos indivíduos, “o Estado não é o centro de irradiação do poder, mas é parte de um conjunto diverso de formas de relação de poder” (GUARESCHI et al, 2010, p.333). O poder do soberano, exercido pelo seu poder de matar, passou a um poder de fazer viver e deixar morrer. Há uma mudança significativa, pois “a vida é o elemento central que organiza a relação entre indivíduo e Estado e, portanto, concede aos indivíduos o patamar de cidadãos” (GUARESCHI et al, 2010, p.334).

Duas tecnologias, de acordo com Guareschi et al (2010), sustentam esse poder, indicadas por Foucault – a disciplina e a biopolítica; fundamentais para pensar as políticas públicas na contemporaneidade. O poder disciplinador atua diretamente no indivíduo, no corpo, por meio de uma série de instituições como a escola, quartel, etc. Já a biopolítica atua no controle, ou melhor, na regulamentação, é exercida na gestão da vida por meio do manejo da população.

A mudança de uma perspectiva de disciplina individual para uma regulamentação de massa – ou da integração de tais tecnologias – pode ser explicada a partir das propostas dos fisiocratas, no século XVIII, que pretendiam responder às demandas da expansão dos mercados. A proposta consistia em promover a autonomia da população para diminuir as intervenções do Estado. Nesse cenário, “as políticas públicas se configurariam, em parte, na sociedade biopolítica, como as ações do Estado decorrentes da necessidade de intervir nos fenômenos da população para, ao promover autonomia, atuar conforme os interesses dos fisiocratas” (GUARESCHI et al, 2010, p.335).

Já no século XIX, o capitalismo passou por outro momento de expansão, trazendo como demanda ao Estado, no contexto europeu especialmente, a

intervenção desde a formação específica de mão de obra pós Revolução Industrial, até a prestação de serviços básicos para a população.

A necessidade de eliminar os derradeiros vestígios do mercantilismo e a liberação da iniciativa capitalista fomentaram um conjunto de novos problemas, cuja solução somente poderia acontecer através da intervenção do governo central [...] não mais existia, pois, a tranquilidade do universo ideológico de Adam Smith [...] Corrigia-se a regra de que o mecanismo do mercado representava o sistema de auto-regulação capaz de satisfazer às necessidades de subsistência de todas as pessoas (VIEIRA, 2004, p.138-139).

Nesse contexto, surgem políticas sociais, demandas do movimento operário que nada mais são do que “[...] a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (LENHARDT; OFFE, 1984, p.15). É um “conjunto daquelas relações e estratégias politicamente organizadas, que produzem continuamente essa transformação [...] na medida em que participam da solução dos problemas estruturais” (LENHARDT; OFFE, 1984, p.24). Isso significa criar políticas que permitam ao indivíduo, dentro do sistema capitalista, assegurar sua subsistência, levando em consideração a desigualdade gerada pela própria relação de trabalho capitalista.

A política social não é mera “reação” do Estado aos “problemas” da classe operária, mas contribui de forma indispensável para a constituição dessa classe. A função mais importante da política social consiste em regulamentar o processo de proletarização” (LENHARDT; OFFE, 1984. p. 22).

Com a ocorrência de duas guerras mundiais e uma crise econômica na primeira metade do século XX, os Estados capitalistas passaram a repensar a atuação e intervenção do Estado na economia. Surge o chamado *Welfare State* ou “Estado de Bem Estar Social”, com o objetivo de regular aspectos relacionados a organização dos trabalhadores assalariados, com caráter redistributivo.

Utiliza-se uma definição bastante ampla de *Welfare State*, que é entendido como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar da população (MEDEIROS, 2001, p. 6).

Diferentes teorias buscam explicar o papel do *Welfare State*, tanto na América do Norte industrializada quanto na Europa Ocidental.

A maior parte delas o vê, ao menos em suas fases de surgimento e desenvolvimento, como um meio de compensar, por intermédio de políticas de cunho *keynesiano*, a insuficiência do mercado em adequar os níveis de oferta e demanda agregada, controlar politicamente as organizações de trabalhadores e capitalistas e estimular a mercantilização da força de trabalho segundo padrões industriais (fordistas), ao administrar alguns dos riscos inerentes a esse tipo de relação de trabalho e ao transferir ao Estado parte das responsabilidades pelos custos de reprodução da força de trabalho (MEDEIROS, 2001, p.5).

No caso do Brasil, o *Welfare State* surge de forma diferente dos demais países capitalistas, “a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político: regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia” (MEDEIROS, 2001, p.8).

Vale destacar que nesse contexto, no período Pós Segunda Guerra Mundial ocorre a elaboração e divulgação da Declaração dos Direitos Humanos Universais, em 1948, que passa a considerar os diversos aspectos que envolvem a vida humana e as condições de vida das pessoas. “A Declaração de 1948 convoca o Estado a promover política públicas para responder às necessidades sociais da população, intensificando, portanto, os investimentos do Estado na vida” (GUARESCHI et al, 2010, p.336). Assim, observa-se aqui a construção de uma ideia universalista de DH, estritamente ligada ao “Estado de Bem Estar Social” e a uma visão de mundo liberal.

Porém, a partir das décadas de 1980 e 1990, esse modelo de intervenção do Estado passa a ser questionado por não atender as demandas do mercado, com mudanças significativas, especialmente após o fim da Guerra Fria. Fortalece-se nesse período o ideário neoliberal, inclusive no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, retoma-se a ideia de “Estado Mínimo”, como indica Garcia (2010, p.447) com a “disciplina fiscal, redução de gastos públicos, privatizações das estatais, desregulamentação com o ‘afrouxamento’ das leis econômicas e trabalhistas, abertura comercial”.

Tais princípios foram sistematizados no *Consenso de Washington*, datado de 1989, um conjunto de medidas econômicas e políticas apontadas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, que impactaram de forma global as ações dos Estados nesse novo contexto chamado neoliberal.

O Brasil foi o último país latino americano a implementar o projeto neoliberal. Vale lembrar que mesmo com a mobilização dos trabalhadores e constituição de um partido de massa, com ideias de um projeto nacional democrático e popular, ocorreu a unificação das diferentes frações do capital diante do projeto neoliberal – a partir da

eleição de Fernando Collor em 1989. Nada mais foi do que uma espécie de resposta à crise da década de 1980, tanto externa quanto interna, em especial com o fracasso dos planos econômicos. A demora também pode ser compreendida ao se levar em consideração a complexidade da estrutura produtiva do país.

Esse processo, que culminou com a afirmação do projeto político neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, redefiniu as relações políticas entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira. A vitória desse projeto expressou [...] a transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais (FILGUEIRAS, 2006, p.183).

Hoje se fala em uma dinâmica global das relações econômicas:

[...] isto é, existe um projeto do capitalismo global instituído pela junção de forças econômicas, políticas e ideológicas na perspectiva da expansão das relações econômicas [...]. Este projeto se apresenta nos dias de hoje como um forte agente definidor de políticas públicas nacionais (BONETI, 2011, p.59).

Não obstante encontram-se os sujeitos, que a partir das diferentes tecnologias de poder e da regulamentação das políticas públicas à luz dos DH constituem sujeitos de direitos. O mercado econômico neoliberal por sua vez, preocupado em produzir sujeitos autônomos, acaba por constituir outra figura subjetiva, o *homo oeconomicus*.

Um sujeito capaz de aderir de maneira autônoma e satisfeita às necessidades do mercado, pois passaria a crer que se expandir economicamente é sinônimo de sua liberdade e emancipação [...] nessa dinâmica, age de acordo com seus interesses para que os outros façam o mesmo e, assim, possam gerar um movimento generalizado de aquecimento da economia baseado numa ganância coletiva (GUARESCHI et al, 2010, p.337).

Os interesses do coletivo se manifestam a partir do interesse individual. Portanto, o *homo oeconomicus* ao defender seu próprio interesse, atende aos interesses do mercado econômico, sendo elemento básico no neoliberalismo.

Entretanto, ao se pensar o sujeito de direitos, esse se encontra diante de um modelo jurídico em que a relação indivíduo e Estado se dá mediante um contrato social, “em que os direitos naturais [...] são concedidos ao Estado para que esses possam ter seus direitos garantidos e a proteção de suas vidas [...] esse contrato de alguma maneira [...] converte o indivíduo em um sujeito de direito” (GUARESCHI et al, 2010, p. 338). Esses autores questionam como é possível governar, segundo as

regras do direito, uma vez que o contexto social está repleto de atores econômicos ajustados à lógica do mercado. Há uma contradição, pois:

ao mesmo tempo em que o sistema jurídico funda o sujeito de direitos, sujeito por excelência das políticas públicas, o mercado, a partir da perspectiva neoliberal, funda o *homo œconomicus*, sujeito do interesse, do jogo de interesses que acontece em função da não-ação direta do Estado na economia (GUARESCHI et al, 2010, p.338).

O efeito dessa contradição, ou ainda, incompatibilidade e coexistência é o fato de que as políticas públicas acabam por atuar especialmente num sentido compensatório, atingindo a população que não tem acesso a direitos por meio apenas do sistema econômico. Tais políticas atuam para assegurar a esses indivíduos sua inserção no mercado e recolocá-los na dinâmica da “racionalidade econômica”.

Nos contextos em que ocorrem, segundo Guareschi et al (2010, p.333) as políticas públicas nada mais são do que “ações do Estado que se direcionam à vida dos cidadãos e nela repercutem”. Se constituem como “resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação” (CUNHA; CUNHA, 2002, p.12). Não se pode deixar de considerar que tais políticas se engendram a partir de relações de poder. Assim:

[...] entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade (BONETI, 2011, p.18).

Poulantzas (2000, p.131) aponta que o Estado se apresenta como uma condensação material de uma relação de forças, o que significa entendê-lo como um campo e em processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições em relação um ao outro. O Estado “é a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (POULANTZAS, 2000, p.131). Concentra “não apenas relações de forças entre forças do bloco do poder, mas entre estas e as classes dominadas” (POULANTZAS, 2000, p.143).

Dessa forma, como aponta Teixeira (2002, p.2):

[...] as políticas públicas traduzem no seu processo de elaboração e implementação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

É preciso compreender a construção das políticas públicas – traduzidas em forma de planos, programas, pesquisas, projetos, leis, entre outros – a partir dos contextos e conflitos situados historicamente. Tais políticas não são inertes ou frutos de um certo indivíduo e também “não são estáticas ou iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA et al, 2002, p.9).

Não se pode ainda, segundo Guareschi et al (2010), pensar políticas públicas desvinculando-as do mercado econômico e seus efeitos nas ações do próprio Estado. Um dos maiores desafios diz respeito a compreensão desses efeitos e como intervir no paradoxo entre sujeito de direitos e *homo oeconomicus*.

Há ainda que se considerar nesse contexto complexo o paradigma da sociedade em rede, cujo modelo produtivo global extravasa fronteiras entre os países, tanto geográficas quanto culturais e ideológicas. Para Castells (1999, p.436): “A sociedade está constituída em torno de fluxos: fluxos de capital, fluxos de informação, fluxos de tecnologia, fluxos de interação organizacional, fluxos de imagens, sons e símbolos”. A dominação se dá mediante a apropriação de tais fluxos.

A interferência desta nova configuração da estrutura produtiva mundial da vida prática do dia-a-dia transcende a produção econômica, atinge os hábitos culturais, linguísticos, científicos e representativos. Nasce uma nova simbologia e uma nova representação imaginária da ocupação do tempo e espaço. Neste sentido, a interferência deste novo momento analisado anteriormente na elaboração e efetivação das políticas públicas é significativa, fomentando alterações, desde o caráter do papel do Estado e suas estratégias de atuação até o tipo de pessoa e de contexto social que se deseja (BONETI, 2011, p.66).

A influência de agentes externos nesse momento é visivelmente sentida. Diante da globalização:

[...] cada vez mais se restringe a importância decisória dos agentes nacionais em relação à definição das políticas públicas. Cada vez mais ganham importância os agentes definidores das políticas públicas com atuação que extrapola as fronteiras nacionais, como é o caso das elites globais, movimentos sociais globais, etc. (BONETI, 2011, p.68).

Há organismos internacionais que atuam na definição e formulação das políticas públicas em âmbito nacional e global, Entre elas, o Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre outras.

Em outras palavras, existe uma ordem comandada por um projeto mundial de produção econômica e organização política que se apresenta ao mundo como um vetor hegemônico buscando homogeneizar as relações econômicas, tecnologias de produção, hábitos culturais e demais habilidades (BONETI, 2011, p.70).

Em contrapartida esse mesmo autor indica que há um movimento contra hegemônico, que busca o resgate da individualidade, da diferença e da singularidade. “Nessa ótica é que se inserem movimentos considerados locais/nacionais, mas com repercussão global, como o movimento gay, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento feminista, etc.” (BONETI, 2011, p.70). Aqui pode-se voltar ao entendimento de Poulantzas (2000), já explicitado anteriormente, que insere as lutas populares na materialidade institucional do Estado. Essa contra hegemonia age em prol de uma nova ordem na relação produção, meio ambiente, propriedade, afetividade, sexualidade. “Trata-se do resgate [...] do sujeito” (BONETI, 2011, p.71).

Portanto, concomitantemente a um movimento neoliberal de expansão dos mercados, lucros, consumo e trabalho qualificado de forma homogênea, há ações de fortalecimento das identidades e singularidades das formas de convivência e organização da sociedade civil. Essas atuam de forma direta ou indireta na constituição e consolidação das políticas públicas na atualidade.

## 2.2 POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS

Nesse item serão tratadas as seguintes questões: histórico dos DH, conceitos relacionados e as políticas que os contemplam.

Ao se debater os DH é interessante apontar como seu conceito foi sendo concebido ao longo do tempo, bem como identificar alguns fatores e acontecimentos importantes nesse processo.

Segundo Culleton et al (2009, p.27) “falar em direitos humanos a partir de seu reconhecimento estatal só faz sentido após a Declaração de Independência dos Estados Unidos de 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão Francesa de 1789”. Porém, de acordo com os autores, desde “os primórdios da

civilização ocidental [...] encontramos as bases filosóficas que dão sustentação ao pensamento jusnaturalista”, o que significa dizer que os DH são inerentes à pessoa.

Na Antiguidade a organização social estava alicerçada na religião. “O caráter do homem antigo bem como sua alma foram moldados também pela religião” (CULLETON et al, 2009, p.28-29). Ainda não havia a noção do que era liberdade face ao Estado. Culleton et al (2009, p.29) afirmam que a partir da filosofia e da religião desse período montou-se a base dos direitos como sendo naturais e inalienáveis, a “pré-história dos direitos fundamentais”. O surgimento da “democracia” trouxe consigo a concepção de direitos políticos a todos os homens livres.

A filosofia grega, por seu turno, colocou em xeque, a partir dos sofistas e Sócrates, a autoridade da tradição, atribuindo as regras de conduta à consciência humana. Depois de Sócrates, os filósofos passaram a discutir com toda a liberdade os princípios e regras da sociedade humana e, pouco a pouco, foram se afastando da atuação política, somente retomada pelos estoicos (CULLETON et al, 2009, p.30).

Com a ascensão do cristianismo e início da Idade Média, a religião passou a ter um caráter universal, não ligada apenas a uma cidade ou povo. Há um processo de consolidação da importância dos DH, em que o homem passa a ter obrigação com Deus, a família e o outro de forma maior que com sua pátria. “[...] a grande importância dada ao ser humano operou um processo de alienação social e elevou o individualismo a padrão de conduta do ser humano dentro do paradigma epistemológico nominalista” (CULLETON et al, 2009, p.31).

O advento da Reforma Protestante trouxe a discussão da liberdade religiosa e com ela começa a se “delinear os primeiros passos para a afirmação definitiva dos direitos individuais” (CULLETON et al, 2009, p.32). A crise do Absolutismo gerou leis para delimitar o poder da nobreza e do clero. O século XVIII é marcado por revoluções, que contestam o direito de alguns em detrimento a outros. A crença no direito como algo natural e inerente ao homem fica evidente. “A influência jusnaturalista na história dos direitos humanos, nos séculos XVII e XVIII, foi sentida, além de uma série de juristas e pensadores como Grotius, Putendorf, Spinoza, Hobbes, Locke, Rousseau e Kant, também nas declarações de direitos” (CULLETON et al, 2009, p.32).

Os direitos expressos nesses documentos, baseados na premissa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, são notadamente liberais, justificados pela natureza humana e delimitados pela classe burguesa. A classe social, reconhecida a partir das diferenças, traz a contradição do caráter de igualdade, surgindo assim reivindicações

socioeconômicas a partir do fim do século XIX, com o crescimento de sindicatos, associações de trabalhadores e movimentos grevistas.

O período posterior a Segunda Guerra Mundial foi marcado pela produção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que “[...] marcou o início de um processo de aceitação mundial dos direitos do ser humano” (CULLETON et al, 2009, p.41). A Declaração afirma em seu art. 1.º que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Dá-se aqui uma conotação universalista de direitos.

Santos (2014, p.23) critica esse caráter universalista dos DH difundido a partir da Declaração de 1948, pois, segundo ele, essa “reconhece apenas dois sujeitos jurídicos: o indivíduo e o Estado. Os povos são reconhecidos apenas na medida em que se tornam Estado”. Assim, segundo o autor, “do ponto de vista das epistemologias do Sul” essa declaração “não pode deixar de ser considerada colonialista”.

O autor não nega a importância do caráter universalista de tais direitos, mas destaca que concepções e práticas convencionais ou hegemônicas dos DH não são capazes de enfrentar o desafio da garantia da dignidade humana diante da diferença. “Só uma concepção contra hegemônica de direitos humanos pode estar à altura” de o fazê-lo (SANTOS, 2014, p.30).

No sentido universalista de direitos, Santos (2014) ainda indica “ilusões” constituídas no senso comum para a compreensão dos DH convencionais. Entre elas podem-se citar: a teleologia, o triunfalismo, a descontextualização e o monopolitismo. A primeira refere-se a ações de opressão ou dominação de outras concepções de dignidades humanas, realizadas por essas não serem consideradas formas de direito. A segunda diz respeito a noção de que “a vitória dos direitos humanos é um bem humano incondicional” (SANTOS, 2014, p.19), independente se isto representou progresso ou retrocesso. A terceira trata do uso dos direitos indicados como discurso e instrumento político, sem considerar o contexto. Um exemplo é sua apropriação no discurso liberal e neoliberal. A quarta ilusão seria o monopolitismo, que consiste “em negar ou minimizar as tensões e até mesmo as contradições internas das teorias dos direitos humanos” (SANTOS, 2014, p.22). Aqui o autor indica a tensão existente entre os direitos individuais e coletivos.

Bobbio (2004) aponta a necessidade de se pensar o conceito de DH ligado diretamente ao contexto histórico da humanidade. Segundo ele não se pode

desvincular, por exemplo, a supressão ou inexistência de alguns direitos em virtude dos problemas sociais enfrentados durante o século XX, entre eles a guerra e a fome.

Há ainda que se considerar, como afirma Bobbio (2004), que os DH são construídos historicamente, nascidos de lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e de forma gradual. Para as etapas dessa construção os classifica em gerações. A primeira geração diz respeito aos direitos individuais, que pressupõe a igualdade do sujeito perante a lei, direito à vida, liberdade, propriedade, participação política, liberdade religiosa e de expressão. A segunda geração se refere aos direitos sociais, em que o sujeito é visto no contexto social, com direito a cultura, saúde, educação, trabalho, moradia. A terceira geração trata de direitos transindividuais, concebidos para a proteção do homem em sua coletividade, como autodeterminação dos povos, direitos ligados ao meio ambiente e a solidariedade. Já a quarta geração de direitos está ligada a biotecnologia e bioética, direitos de engenharia genética, que envolvem questões sobre a vida e a morte (BOBBIO, 2004).

Ainda sobre o conceito de DH, a Resolução CNE nº. 01/2012 (BRASIL, 2012b), em seu art.2.º § 1º, traz a seguinte definição, a ser utilizada na presente pesquisa:

[...] os Direitos Humanos, internacionalmente 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 defesa da dignidade humana.

O reconhecimento desses direitos para Bobbio (2004) constitui ponto positivo na construção de sociedades humanas e democráticas. Porém, como afirma Candau (2012, p.717), de nada adianta “[...] construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consciente”. Nesse sentido os processos educativos tornam-se fundamentais, em especial os de formação dos docentes que irão atuar na educação básica. A formação desses profissionais deve estimular o compromisso com práticas e conteúdos que promovam a emancipação, a democracia, os DH e a transformação social (CANDAU et al, 2013).

Vale ressaltar ainda que:

[...] em se tratando do significado de direitos humanos, é importante o entendimento de que este conceito é dinâmico e amplo; dinâmico porque tem relação com o contexto sócio cultural no qual se insere a sua compreensão, e, amplo porque abarca um conjunto de direitos que podem ser considerados, grosso modo, a partir de três perspectivas. Na primeira perspectiva têm-se os direitos relacionados à natureza dos direitos: civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Na segunda perspectiva têm-se os direitos sociais relacionados às necessidades básicas do ser humano: habitação, saúde, educação, trabalho, renda etc. e na terceira perspectiva os direitos de grupos específicos tais como: mulheres, idosos, negros, povos indígenas, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes, jovens, que de modo geral se referem aos direitos sociais (GISI; ENS, 2013, p. 82).

A compreensão dessa complexidade dos direitos humanos apontada por Gisi e Ens (2013) faz-se necessária pois “Independentemente dos significados que os direitos humanos vão assumindo [...] é cada vez mais frequente depararmo-nos com interpretações que os integram numa espécie de religião laica mundial” (ESTEVÃO, 2013, p.13). Nesse sentido, os DH passam a ser compreendidos como “algo paradoxal e mágico”, dificultando perceber que esses muitas vezes acabam por servir a múltiplos interesses.

### 2.3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As políticas educacionais<sup>4</sup> brasileiras trazem diversos documentos oficiais ligados a EDH e diversidade no currículo<sup>5</sup>. No âmbito do ensino superior, em especial as licenciaturas – objeto de pesquisa aqui colocado, podem-se citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96; Parecer CNE nº. 03/2004 (BRASIL, 2004a); Resolução CNE nº. 01/2004 (BRASIL, 2004b); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007); Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2009); Parecer CNE nº. 08/2012 (BRASIL, 2012a); Resolução CNE nº. 01/2012 (BRASIL, 2012b); Parecer CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015a) e Resolução CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015b).

A LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) traz em seu art. 26 § 9º o indicativo do ensino de conteúdos relacionados aos DH como tema transversal nos currículos escolares, bem como indica a presença da diversidade no currículo.

---

<sup>4</sup> Possoli e Eyng (2008) afirmam que as políticas educacionais compõem as políticas sociais, constituindo instrumento que irá definir ações relacionadas ao contexto educacional. Segundo as autoras, regem as decisões vinculadas às instituições de ensino, em suas mais diversas modalidades.

<sup>5</sup> Como aponta Arroyo (2014) as políticas educacionais são fruto de lutas travadas pelos movimentos sociais por educação, escola, conhecimento, cultura, identidades culturais, espaço, trabalho, dignidade, justiça social e combate a qualquer tipo de discriminação.

Art. 26. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE nº. 03/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução CNE nº. 01/2004 (BRASIL, 2004b) tratam da regulamentação e instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trazem para o currículo do ensino superior a temática da educação das relações étnico-raciais, contemplada no âmbito da diversidade, elemento essencial ao se falar da EDH. Esse parecer “[...] destina-se [...] à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática” (BRASIL, 2004a).

O objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais, de acordo com o art. 2. §1º destas Diretrizes é:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicoracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004a).

No §2º desse mesmo artigo, por sua vez, há a explicitação do objetivo do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que é:

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004a).

Tais diretrizes trazem também ações essenciais para a efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), entre elas: formação docente, articulação entre os sistemas de ensino, mapeamento, registro e difusão de ações pedagógicas, produção de livros e materiais didáticos, e adequação do Parecer, por meio dos Conselhos de Educação, para as realidades de cada sistema de ensino.

Sobre a formação de professores, a Resolução CNE nº. 01/2004 (BRASIL, 2004b) indica no art. 1.º especial atenção para com a temática pelas instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de docentes, cujo §1º prevê

que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2004b). Não obstante, o Parecer CNE nº. 03/2004 (BRASIL, 2004a), além de reconhecer as instituições de ensino como locais privilegiados para o combate e superação do racismo, indica a necessidade de investimento em uma “[...] sólida formação na área específica de atuação”. Essa deve capacitar para além da compreensão da diversidade étnico-racial, apontando formas de saber lidar de modo positivo com as diferenças. Esse documento aponta ainda três princípios para conduzir as ações dos sistemas de ensino e dos professores: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de Identidades e Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e Discriminações.

O PNDH (BRASIL, 2009) é outro importante documento. Ele constitui o terceiro programa nacional de DH, sendo os anteriores datados de 1996 e 2002. Segundo a apresentação do documento, representa um roteiro de diretrizes, objetivos e ações estratégicas para a efetivação de tais direitos no âmbito da sociedade brasileira. Foi o primeiro a ser proposto pelos até então 31 ministérios existentes no país. Sua construção se deu a partir de 2008, quando se iniciaram discussões e encontros que culminaram na 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos, no mesmo ano. Esse evento produziu diversas resoluções que foram incorporadas ao plano já existente, produzindo assim um novo documento, o 3ª PNDH, publicado no ano de 2009.

O PNDH (BRASIL, 2009) possui 6 eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. Seus eixos são: 1) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; 2) Desenvolvimento e Direitos Humanos; 3) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; 4) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; 5) Educação e Cultura em Direitos Humanos; 6) Direito à Memória e à Verdade” (BRASIL, 2009, p.19).

Esse documento “dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2009, p.185), estabelecendo no eixo “Educação e cultura em direitos humanos” o que pode ser feito nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal. Nesse eixo traz as diretrizes nº. 18 a 22, com 11 objetivos no total. Entende ainda que:

[...] a educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade (BRASIL, 2009, p. 185).

No que diz respeito a educação básica, aponta para a importância do convívio com as diferenças. Para isso, indica a importância de uma educação transversal, com mudanças curriculares que contemplem os “temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira” (BRASIL, 2009, p.186). Para o ensino superior traz a inclusão dos DH em “diferentes modalidades como disciplinas, linhas de pesquisa, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2009, p.186), além de fazer referência a programas e projetos de extensão. Acrescenta ainda o papel da educação não formal em DH, “como processo de sensibilização e formação da consciência crítica”. Propõe a “inclusão da temática de Educação em Direitos Humanos nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional, alfabetização de jovens e adultos, entre outros” (BRASIL, 2009, p.186).

O PNEDH (BRASIL, 2007), por sua vez, advém segundo o próprio documento, de uma articulação entre os três poderes da República, organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. Incorpora consideravelmente aspectos dos principais documentos internacionais de DH. Foi elaborado a partir de 2003, com a constituição de um comitê. Nos anos de 2004 e 2005, foi divulgado e discutido em encontros regionais, estaduais, nacionais e internacionais, sendo concluído em 2006 por uma equipe escolhida pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CFCH/UFRJ, instituição vencedora do processo licitatório, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. A versão final foi analisada e revisada pelo comitê nacional, passou por consulta pública e foi definitivamente aprovado pelo próprio comitê.

É composto por objetivos gerais, 7 linhas gerais de ação e 5 eixos. As linhas gerais de ação são: 1) desenvolvimento normativo e institucional; 2) produção de informação e conhecimento; 3) realização de parcerias e intercâmbios internacionais; 4) produção e divulgação de materiais; 5) formação e capacitação de profissionais; 6)

gestão de programas e 7) projetos e avaliação e monitoramento. Os eixos são: a) educação básica, b) educação superior, c) educação não-formal, d) educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e e) educação e mídia.

O PNEDH (BRASIL, 2007) afirma que a EDH deve “abarcas questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora” (BRASIL, 2007, p.31). Ressalta também que “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade [...] do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade” (BRASIL, 2007, p.31).

Esse plano sugere que a EDH seja promovida em três dimensões:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Sobre o ensino superior, destaca ainda que:

a conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas [...] Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário (BRASIL, 2007, p.27).

E para responder, tais instituições devem, segundo o plano, incluir a EDH por meio de: “disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros” (BRASIL, 2007, p.38). A pesquisa e a extensão universitária aparecem como parte desse processo de inclusão da EDH. Na primeira faz-se necessária “uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2007, p. 38). Na segunda, ressalta a inclusão dos DH no Plano Nacional de Extensão Universitária.

Já o Parecer do CNE nº. 08/2012 (BRASIL, 2012a), que trata das DNEHD, endossa a concepção trazida pelo PNDH (BRASIL, 2009), sendo “a educação reconhecida com um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos [...] parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação”. Por fim, a Resolução do CNE nº. 01/2012 (BRASIL, 2012b), que institui tais diretrizes, traz como orientação no art. 6.º a inclusão, de modo transversal da temática no Projeto Político Pedagógico, nos Regimentos Escolares, nos Planos de Desenvolvimento Institucional, nos Programas Pedagógicos de Curso das Instituições de Ensino Superior, além dos materiais pedagógicos, modelo de ensino, pesquisa e extensão, de gestão e da avaliação. Outro ponto a ressaltar nesse documento é o art. 8.º que indica a inserção da EDH na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação, componente obrigatório em tais cursos.

Em resumo, nesse capítulo se buscou elencar conceitos e contextos relacionados às políticas públicas, de DH e de EDH. Assim, pode-se perceber que as políticas públicas são constituídas a partir de demandas sociais, em um processo de relações de poder (BONETI, 2011). Não se pode deixar de destacar o Estado nesse processo, que exerce importante papel nas tomadas de decisão, lembrando que não é algo simples e unilateral.

As mudanças advindas do Estado Moderno, que incluíram os sujeitos ditos “comuns” nas tomadas de decisão, fizeram com que surgissem políticas sociais, que visam atender as necessidades dos indivíduos que o sistema econômico posto não consegue assegurar (LENHARDT; OFFE, 1984). Após a II Guerra Mundial isto é acentuado, quando se prevalece a ideia do *Welfare State*, com intuito de garantir o bem estar da população (MEDEIROS, 2001). Porém, após a década de 1980 ocorre o fortalecimento de uma nova configuração mundial, o Neoliberalismo, com a perspectiva de Estado mínimo. Boneti (2011) indica um projeto de capitalismo global, que implica diretamente na constituição das políticas públicas nacionais.

Em todo esse contexto vão se constituindo políticas relacionadas aos DH. Culleton et al (2009) afirmam que os DH são inerentes à pessoa e que desde a Antiguidade há indícios de uma “pré-história dos direitos fundamentais”. Mas foi somente a partir do século XVIII que se pode falar em DH reconhecidos pelo Estado. É expressada especialmente com o advento da Revolução Francesa e a divulgação dos ideais liberais, presentes nas concepções de DH até os dias atuais.

Essa concepção liberal traz consigo um caráter universalista dos direitos, criticado por Santos (2010), uma vez que acaba por reconhecer o sujeito apenas diante da identificação de seu povo enquanto Estado. Isto exclui as diferentes formas de organização social e cultural. O autor considera como algo colonialista e propõe que é preciso uma concepção contra hegemônica para a efetiva garantia da dignidade humana.

Bobbio (2004) traz também importantes reflexões acerca da constituição dos DH ao longo da história. Para ele, as gerações de direitos vão se constituindo na construção de sociedades mais humanas e democráticas, levando em conta desde o direito a igualdade, até a questões relacionadas a vida e morte.

As concepções sobre DH presentes nas políticas públicas e educacionais perpassam tanto visões liberais, neoliberais quanto contra hegemônicas. Assim, a partir das políticas de DH, surgem políticas de EDH. Vários documentos as legitimam, sendo tomados como base para a efetivação dessa educação. Observa-se que a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) há uma vasta produção de políticas relacionadas a temática. Abrem espaço para a discussão de outros saberes e outros sujeitos no contexto educativo, que irão refletir na constituição dos currículos escolares, sob o ponto de vista contra hegemônico. Não obstante, está a influência de agentes externos na produção de todas as políticas nesse capítulo mencionadas. Organismos internacionais, ligados a economia, indicam diretrizes para suas definições, tanto local quanto globalmente, sob a perspectiva neoliberal. Percebe-se ainda que todas as políticas aqui mencionadas surgem de disputas travadas entre o Estado, os interesses advindos da economia, as demandas dos sujeitos de direitos e dos movimentos sociais.

### **3 DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Esse capítulo tem como objetivo compreender as concepções de currículo e de formação de professores para e na educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural.

Para o tema currículo foram utilizados os autores Eyng (2010, 2013, 2015) e Silva (2015). Aqui se buscou trazer o conceito de currículo, não o limitando ao entendimento de conteúdos a serem ensinados (SILVA, 2015). Para tanto são apresentadas as teorias de currículo e concepções presentes em cada uma delas.

A diversidade cultural, parte a ser considerada na EDH, traz como referenciais: Arroyo (2014), Candau (2008), Candau et al (2013), Santos (2010), Walsh (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) e as DNEDH (BRASIL, 2012b). Esse item aponta primeiramente o significado do termo diversidade, algo complexo e ainda polissêmico. Comenta ainda sobre o conceito de cultura e a respeito das diferenças presentes nela. Por fim, se refere a mudança de atitude para a garantia da presença da diversidade no currículo e a perspectiva de que essa se efetive por meio da EDH.

Já a importância da formação de professores para e na educação em direitos humanos, utilizam-se como referência: Candau et al (2013), Freire (2015), Santos (1997) e documentos relacionados às políticas educacionais. Ao longo do texto percebe-se a preocupação em mostrar que essa formação precisa caminhar junto com a reflexão, sendo a prática docente também momento de aprendizagem por se constituir em vivência. Indica ainda que a EDH deve estar presente no currículo de formação de professores, o que ocorre ainda de forma bem incipiente.

#### **3.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Para que o debate aqui prossiga, primeiramente é preciso conceituar currículo, entendido nessa pesquisa não apenas como um conjunto de saberes a serem ensinados. Buscar-se-á pensar a partir das perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, pois segundo Silva (2015) essas não se limitam a perguntar apenas que conteúdos serão ensinados, mas porque os ensinar e que efeito esses produzem. Nesse sentido, cabe questionar quais as intenções das escolhas de determinados

conteúdos e porque se privilegiam certos tipos de identidade ou subjetividade e não outros. Para o autor, tais teorias auxiliam na compreensão das conexões entre saber, identidade e poder. Não há como se pensar currículo para a EDH sem compreender essas perspectivas, pois o entendimento dessas concepções auxilia na percepção sobre as possibilidades de cada teorização para a garantia de direitos. Convém assinalar que o currículo:

[...] não se trata simplesmente do conjunto de disciplinas (as matérias) ou do detalhamento de seus conteúdos. Também não se trata de uma relação de objetivos ou atividades de ensino-aprendizagem, tampouco da grade curricular [...]. O currículo não é só isso; é tudo isso em interação com os sujeitos sociais e históricos que nele projetam seus anseios e interesses e lhe dão vida e significado” (EYNG, 2010, p.13-14).

As políticas curriculares<sup>6</sup> são “expressão de uma legitimidade e poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem” (PACHECO, 2000, p.140). Ao se destacar a tomada de decisão como ponto chave na composição do currículo, pode-se dizer que as escolhas presentes são políticas e ideológicas: “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro?” (SILVA, 2015, p.16). Para pensar acerca de tais “interesses”, segue no Quadro 1 um resumo das teorias de currículo.

No quadro 1 observa-se uma síntese das principais ideias que envolvem as teorias curriculares. Nas teorias tradicionais evidenciam-se modelos hegemônicos, focando-se num modelo único de escola e currículo que servisse para todos. Nas teorias críticas as questões econômicas são criticadas, sendo a escola meio para a superação das desigualdades sociais entre classes. Já as teorias pós-críticas, trazem uma conotação da importância de se considerar a cultura dos sujeitos na constituição da escola, respeitando não apenas a individualidade, mas a diversidade dos sujeitos e sua inserção nas relações saber-poder.

---

<sup>6</sup> Segundo Pacheco (2003, p.14) “a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento”. Envolve um contexto de decisão política e administrativa, pois “a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade e que abrange tanto as decisões da administração central como as decisões dos contextos escolares”. O autor afirma ainda que tais políticas se constituem num contexto de lutas e alianças, uma vez que envolvem o discurso oficial do Estado – que agrega diversos interesses, e os produtores dos discursos políticos que estão presentes na escola – professores, estudantes, representantes da comunidade, etc.

Quadro 1 - Teorias curriculares

| Teorias curriculares | Concepções   |
|----------------------|--|
| Tradicionais         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos hegemônicos.</li> <li>- Currículo entendido como normatização.</li> <li>- Lista de conteúdos disciplinares.</li> <li>- Currículo = grade curricular.</li> </ul>   |
| Críticas             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículos ideologicamente situados.</li> <li>- Currículo como relação de poder (luta de classes).</li> <li>- Espaço de resistência.</li> <li>- Educação como forma de libertação da opressão econômica capitalista.</li> </ul>                               |
| Pós-críticas         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículos como práticas de subjetivação, significação e discurso produzidos nas relações saber-poder.</li> <li>- Seleção e representação da cultura.</li> <li>- Envolvimento com questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.</li> </ul> |

Fonte: Adaptado de Eyng (2013, p.43).

No campo pedagógico há uma série de concepções que se entrelaçam, de forma fragmentada ou até mesmo confusa.

Essa desconexão e miscelânea atuam dificultando ou impedindo que as concepções sejam feitas as ações na perspectiva da justiça curricular, que possa efetivar a qualidade social da educação via práticas pedagógicas pautadas no diálogo entre a diversidade no currículo e a avaliação emancipatória (EYNG, 2015, p.136).

É preciso, ao invés de mesclar conceitos, problematizar concepções e práticas, para que o indivíduo nesse processo seja considerado sujeito de direitos. O currículo possui “uma longa trajetória histórica conservadora, enraizada em concepções e práticas curriculares hegemônicas sem qualquer intenção ou habilidade de dialogar com a diversidade” (EYNG, 2013, p.31). Dessa forma, pode-se inferir que a permanência das “[...] teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVA, 2015, p.52).

Justamente por esse cenário, o currículo pode ser constantemente estudado, analisado e repensado, num processo democrático, via construção coletiva.

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p.150).

Ao entender o currículo como documento de identidade, faz-se necessária uma análise da diversidade presente ou oculta nesse<sup>7</sup>. Compreende-se na perspectiva da diversidade diferentes temáticas, entre elas: políticas afirmativas, inclusão, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, combate a homofobia, sexismo e machismo, entre outras (CANDAU, 2012).

### 3.2 DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO

O significado do termo diversidade é polissêmico, pois a construção e identificação das diferenças vai além de características biológicas (GOMES, 2007). Diversidade pode significar diferença e/ou variedade sob vários aspectos. “A diferença é a qualidade do que é diferente, o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou de semelhança. A variedade diz respeito à qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas ou tipos” (SILVÉRIO, 2005, p.87).

A diversidade é um tema complexo, que do ponto de vista cultural “[...] pode ser entendido como a construção histórica, cultural e social das diferenças” (GOMES, 2007, p.17). Tais diferenças são construídas pelos sujeitos sociais a partir de suas experiências e vivências, e podem ser caracterizados levando em conta gênero, orientação sexual, raça, etnia, local de moradia, etc. Sua visibilidade, num contexto atual de sociedade, começou a ter destaque a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente nas duas últimas décadas, que reivindicam tratamentos mais democráticos e igualitários para os que não se enquadram no padrão da normalidade capitalista (ARROYO, 2014).

Nos PCN’s (BRASIL, 1997) não aparece o termo diversidade, porém há uma discussão acerca da pluralidade cultural, destacando-se a importância dos movimentos sociais.

O que se apresenta aqui é uma referência que incorpora avanços do conhecimento do tema, reivindicações antigas de movimentos sociais vinculados à temática racial/étnica, divulgação de direitos civis, sociais e culturais estabelecidos na Constituição Federal, pelos quais ainda há muito que trabalhar coletivamente, em prol de seu pleno atendimento, respeitadas as especificidades do trabalho escolar (BRASIL, 1997, p.48).

---

<sup>7</sup> Arroyo (2014) destaca a importância dos movimentos sociais para a afirmação e reconhecimento da diversidade. Assim, a reafirmação política dessa diversidade desestrutura concepções pedagógicas pautadas na hegemonia e abre espaço para a diversidade epistemológica nas teorias pedagógicas e no currículo.

Ao abordar a temática da diversidade e das diferentes culturas é importante compreender o significado de cultura. Morin (2001, p.56) afirma que ela:

[...] é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social [...] cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Dessa forma os sujeitos por meio da cultura estabelecem regras, significados e valores com os quais convivem entre si. E a diferença sempre estará presente nesse processo.

É praticamente impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de uma determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos sociais. A constatação da singularidade humana observável inclusive pelo senso comum, levanta o problema da origem dessas diferenças. Esta questão foi, ao longo do tempo, objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento (REGO, 2007, p.48).

Por meio do conhecimento sistematizado sobre a diversidade, o educando pode refletir como viver e conviver com ela. Isto implica pensar acerca da identidade pessoal e coletiva, dentro do contexto social em que ocorrem suas construções:

a fronteira étnica canaliza a vida social. [...] A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento. Logo, isso leva à aceitação de que os dois estão “jogando o mesmo jogo”, e isto significa que existe entre eles um determinado potencial de diversificação e de expansão de seus relacionamentos sociais que podem recobrir de forma eventual todos os setores e campos diferentes de atividade. [...] assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais (BARTH, 2000, p. 196).

Para mudar atitudes preconceituosas é imprescindível discutir e aprofundar conhecimentos que permitam uma crença arraigada na liberdade, no respeito e apreciação de tradições e valores alheios. Há muito a se fazer para que isto realmente ocorra.

Raríssimos estudos tratam, do ponto de vista psicológico, das relações entre criança e intercâmbio cultural, em um sentido amplo. Há estudos, sobretudo no campo da lingüística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança, mas especificamente de seu grupo de origem. Contudo, propor a criança uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais, tem sido pouco usual (BRASIL, 1997, p.24).

A garantia da presença da diversidade no currículo constitui um dos DH, que pode ser justificada a partir da premissa de defesa da dignidade humana. A EDH é, portanto, ponto chave para construção de uma educação voltada ao exercício do respeito a diversidade e da ação emancipatória, em rejeição as inúmeras formas de exclusão, opressão, desigualdade e injustiça. A EDH:

[...] refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012b).

A EDH possui ainda como objetivo central “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012b). Sendo assim, constitui oportunidade de formação de sujeitos que possuam consciência da existência e importância do direito à educação, incluindo também o direito a igualdade e/ou a diferença, conforme aponta Santos (1997).

O aumento da diversidade/diferença nos espaços escolares “tem ampliado [...] os desafios quanto à proteção e garantia do direito à igualdade e à diferença” (EYNG, 2013, p.47). Dessa forma, a inclusão da educação em direitos humanos e diversidade no currículo constitui ponto importante a ser debatido no âmbito acadêmico e nas ações que envolvem a prática pedagógica.

Atualmente a igualdade, diferença, diversidade cultural entre outros termos relacionados estão presentes nas discussões acadêmicas e nos documentos relacionados às políticas públicas, tanto educacionais quanto curriculares. Tais termos possuem relação com o Multiculturalismo, que emerge das “lutas de grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas” (CANDAU, 2008, p.49). Posteriormente adentram o mundo acadêmico.

Candau (2008, p.49-50) aponta que há uma polissemia com relação a expressão, sendo “inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais”. Porém, refere-se a três perspectivas que considera fundamentais: o *multiculturalismo assimilacionista*, o *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural* e o *multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade*.

Na abordagem *assimilacionista*, há uma afirmação que vivemos numa sociedade multicultural, em que “todos não tem as mesmas oportunidades” (CANDAU, 2008, p.50). Por esse motivo, as políticas se voltam a um caráter de assimilação ou inclusão dos diferentes num sentido de universalização dos direitos. Dessa forma, “não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAU, 2008, p.50). Na educação, por exemplo, há uma preocupação que todos participem do processo de escolarização todavia “sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores” (CANDAU, 2008, p.50). Assim, o que prevalece é a perspectiva de uma cultura comum, de caráter hegemônico e que acaba contribuindo com a continuidade da desigualdade.

Já na concepção *diferencialista* ou *monoculturalismo plural*, há uma preocupação com o “reconhecimento da diferença” e como forma de garantir a expressão dessas diferenças faz-se necessário “garantir espaços em que estas possam se expressar” (CANDAU, 2008, p.50-51). Exemplo disso são as formações de organizações de bairro, escolas, igrejas, clubes, associações, consideradas “comunidades culturais homogêneas”, em que grupos socioculturais mantêm a cultura de seu contexto. Entretanto a autora aponta que essa perspectiva acaba por favorecer *apartheids* socioculturais.

Na perspectiva do *multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade* há um destaque para a promoção da inter-relação dos mais diversos grupos sociais. Entende a cultura como algo inacabado e “em contínuo processo de elaboração, construção e reconstrução” (CANDAU, 2008, p.51).

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem que ser situado a partir de uma agenda política de transformação [...] Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (CANDAU, 2008, p.51).

Essa concepção traz a ideia de reconhecimento do “outro” e do diálogo intercultural, dando um sentido mais complexo e dinâmico na relação entre as diversas culturas. Num processo dialético entre igualdade e diferença, ocorre o reconhecimento

desse “outro”, num momento de negociação cultural em que seja possível a construção de um projeto comum, porém sem anulação de nenhuma das partes (CANDAU et al, 2013). Há aqui um dilema e um desafio, colocado por Santos (2010), que é o da reconstrução intercultural dos DH, em que as diferenças culturais devem ser compreendidas a partir da própria incompletude de cada cultura. “Dessa pré-compreensão emerge a consciência da incompletude cultural e dela nasce o impulso individual ou coletivo para o diálogo intercultural e para a hermenêutica diatópica” (SANTOS, 2010, p.460).

A hermenêutica diatópica “consiste precisamente em fomentar auto-reflexividade a respeito da incompletude cultural” (SANTOS, 2010, p.460), ou seja, ao reconhecer a incompletude da sua cultura e da cultura do outro, emerge o reconhecimento da igualdade no mesmo patamar que o reconhecimento da diferença.

Walsh (2009, p.6) traz também algo além de uma conceituação acerca da interculturalidade, com “o uso e o sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade desde três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica”.

A primeira, denominada *relacional*, seria a forma mais básica do intercâmbio entre as culturas. O contato e relação apenas, a “mestiçagem, os sincretismos e as transculturações que formam parte da história e ‘natureza’ latino-americana” (WALSH, 2009, p.6). Aqui, segundo a autora, acaba-se por velar as relações de poder e dominação, o que:

[...] limita a interculturalidade ao contato e à relação [...] encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (WALSH, 2009, p.6).

Ela afirma que é preciso problematizar e ampliar essa perspectiva, considerando as demais.

A segunda, nomeada como *funcional*, diz respeito ao “reconhecimento da diversidade e diferença cultural com metas dirigidas à inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida” (WALSH, 2009, p.6). Traz a ideia de convivência e tolerância com o diferente, porém sem questionar ou modificar o sistema. Sendo assim, é “uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional”. Concomitantemente acaba por neutralizar e esvaziar essa diferença, “tornando-a funcional a esta ordem e, ao mesmo tempo, aos ditames do sistema mundo e a expansão do neoliberalismo” (WALSH, 2009, p.6).

A terceira e última perspectiva é a *interculturalidade crítica*, que parte do “problema estrutural-colonial-racial” e não “do problema da diversidade e da diferença em si” (WALSH, 2009, p.7). É a construção de um pensamento a partir dos sujeitos que sofreram a desigualdade, submissão e/ou subalternização. Não se trata apenas de reconhecer esse processo, mas de desconstruir as desigualdades postas por esse processo, ou seja, desconstruir “as estruturas coloniais de poder” (WALSH, 2009, p.7). Seria “re-conceitualizar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências, que põe em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais de pensar, atuar e viver” (WALSH, 2009, p.7). Segundo a autora, tais mudanças devem atingir instâncias sociais, políticas, educativas e humanas. A interculturalidade crítica, segundo Santos (2010, p.313) corrobora com a ideia:

[...] de se reconhecer que nem toda diferença é inferiorizadora. E, por isso, a política de igualdade não tem de se reduzir a uma norma identitária única. Pelo contrário [...] uma política de igualdade genuína é a que permite a articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam.

Nesse sentido, tanto igualdade quanto diferença devem ser consideradas para a efetivação de práticas interculturais, em todas as instâncias sociais. O autor aponta ainda que “as perspectivas pós-coloniais contestam, de forma implícita ou explícita, a ideia de homogeneização cultural das culturas” (SANTOS, 2010, p.313). Diante disso coloca o desafio de encontrar o equilíbrio entre “a igualdade e a diferença, pois que não existe identidade sem diferença e a diferença pressupõe a presença de uma certa homogeneidade que permite detectar o que é diferente nas diferenças” (SANTOS, 2010, p.313). A presente pesquisa corrobora com essa perspectiva intercultural.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA E NA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A formação docente e a reflexão sobre ela são pauta de diversas discussões, e de grande relevância no âmbito do ensino. A importância dessa formação está ao lado da análise sobre a prática educativa, em favor da autonomia de ser dos educandos (FREIRE, 2015). É relevante que os estudantes mantenham vivas dentro de si a curiosidade, a capacidade de investigação, de indagação, desenvolvendo o que Freire (2015) chama de “curiosidade epistemológica”.

Muito do que um professor é em sala de aula advém de sua experiência como aluno, portanto a formação desse professor pode ser contemplada num ambiente de construção de autonomia. O educador, segundo o autor, precisa estar aberto à produção do conhecimento ainda não existente, uma vez que o ser humano está em constante aprendizagem. Freire (2015, p.30-31) afirma: “ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Ao revelar sua trajetória de educador e o que se espera desse profissional, o autor entende que o professor está diante de um processo de busca e construção de conhecimento constante, de forma dialógica com o aluno e com os diferentes conhecimentos já existentes e os que virão a surgir. Dessa forma:

[...] é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo é presente dos deuses nem se acha nos guias de professor que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2015, p.39).

Por meio de uma formação docente crítica com postura dialógica que se indica que ocorra esse processo. Tanto a prática educativa quanto a formação docente são exercícios contínuos de desenvolvimento da autonomia e de liberdade, envolvendo educadores e educandos.

Cabe destacar o papel dos docentes na prática pedagógica, por serem eles os que planejam as ações diretas de ensino. É com eles que os alunos (as) passam a maior parte do tempo em que estão na escola. Suas práticas necessitam estar alinhadas às políticas educacionais voltadas à luta contra o preconceito e disseminação de estereótipos.

Ao se falar em diversidade nas instituições de ensino e na formação docente é importante salientar, como aponta Arroyo (2014), que ainda há uma visão tradicional no pensamento pedagógico, advinda da exclusividade dada à ciência em determinar o conhecimento válido. Hoje, com a percepção da presença da diversidade fazem-se necessários “outros saberes e outras pedagogias”, que emanam das reivindicações sociais dos indivíduos decretados inferiores e que, por sua vez, possam garantir os DH em todas as suas instâncias.

A formação de docentes constitui, assim, um processo importante de ampliação de conhecimentos e de ações educativas, estando relacionada e definida pelo currículo. Para Muñoz (2013, p.495):

[...] a formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo. Se a formação pode ser definida de modo amplo, como processo que melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão (ou que desempenharão, no caso da formação inicial) nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível.

Se esse currículo prevê a EDH e a presença da diversidade, de acordo com as políticas educacionais postas na atualidade, é imprescindível pensar sobre ele. Apesar da existência dessas políticas, como já apontado no capítulo anterior, pode-se afirmar que:

[...] são muito poucas as instituições que introduzem questões relativas à Educação em Direitos Humanos nas suas licenciaturas. Ainda é muito frágil e pouco frequente a discussão sobre esta incorporação e a reflexão sobre o sentido da Educação em Direitos Humanos nos nossos cursos de formação de professores (as) (CANDAU et al, 2013, p.61).

Apesar dessa “timidez”, a luta pela EDH na formação de professores é imprescindível. Nesse sentido, a EDH pode ser “incorporada na concepção do curso como um todo, na perspectiva da transversalidade, e mobilize construções de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar” (CANDAU et al, 2013, p.70). De forma geral, ela aparece apenas de forma periférica, “reduzida à justaposição das diversas disciplinas, sem articulação entre elas” (CANDAU et al, 2013, p.70). Há urgência em questionar esse modelo e prática, que em nada contribui para a efetivação do previsto nas DNEDH (BRASIL, 2012b).

É no processo de superação das desigualdades e na valorização da diversidade que se encontra a problemática dos DH e em seu ensino na formação de professores (CANDAU, 2012). Nesse sentido, Candau et al (2013, p.75-77) aponta alguns desafios dos cursos de licenciatura, considerados fundamentais:

- a) Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos [...]
- b) Assumir uma concepção de educação e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta [...]
- c) Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos [...]
- d) Estimular a produção de materiais de apoio.

Superar tais desafios é tarefa árdua, mas possível. Assim, a formação de professores para a EDH precisa levar em conta tanto estratégias pedagógicas ativas, quanto as concepções de DH que “rondam” o currículo oficial, o praticado no cotidiano e os próprios sujeitos em formação profissional.

O Parecer CNE nº. 02/2015 (BRASIL, 2015a) e Resolução CNE nº.02/2015 (BRASIL, 2015b) tratam do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No art.3.º § 5º são citados os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre eles:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015b).

No que se refere ao projeto de formação, o art. 3.º parágrafo 6º prevê que esse deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015b).

Nesse ponto, observa-se a preocupação com a equidade, sendo a diversidade compreendida de forma mais complexa, envolvendo diversos aspectos. Ainda sobre a consideração da diversidade o art. 5.º há menção da consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças e sua valorização.

Sobre o papel do ensino superior com relação à pesquisa e estudo, o art. 12 destaca o tema “educação e diversidade”. No art. 13, parágrafo 2º determina a presença no currículo dos seguintes conteúdos: DH, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A formação de docentes pode estimular o compromisso com práticas e conteúdos que promovam emancipação, democracia, os DH e a transformação social. O educador, para Candau et al (2013), é um agente sociocultural e político que possui uma “missão pedagógica” dupla. Primeiro, analisar no âmbito das relações assimétricas de poder da escola (exemplo: currículo, práticas, conteúdos, etc.) como a produção cultural se organiza. Em segundo, que desenvolva estratégias para a formação da cidadania.

Ao se levar em consideração a importância da cultura na constituição da escola e de seus processos, é preciso refletir sobre a necessidade de uma mudança de mentalidade e superação do preconceito. Tarefa árdua, mas necessária. Nesse contexto os processos educativos ocupam lugar de destaque.

Candau et al (2013, p.62-63) indica dois enfoques da EDH apontados por Sacavino (2009). O primeiro diz respeito aos DH como estratégia para melhorar a sociedade, sem questioná-la. Perspectiva aditiva, incluindo o tema em momentos determinados, sem mudar o olhar sobre concepções e práticas. O segundo, por sua vez, é baseado numa visão histórico-crítica e global, em que os DH são compreendidos como “mediações para a construção de um projeto de sociedade: igualitário, sustentável e plural”, uma sociedade participativa e ativa. Leva-se em conta a inter-relação entre os direitos de primeira, segunda e terceira gerações, propondo uma quarta geração, relacionada a questões de tecnologia, globalização, multiculturalismo e ambiente.

Do ponto de vista pedagógico, defende a existência de diferentes possibilidades metodológicas e privilegia a interdisciplinaridade, enfatizando a estratégia de temas geradores capazes de desestabilizar a concepção global do currículo. Trata-se, portanto, de transformar atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas (CANDAU et al, 2013, p.63-64).

Essas autoras indicam ainda que pesquisas revelam que é muito comum os docentes reproduzirem metodologias e práticas pedagógicas utilizadas em sua própria formação escolar anterior, predominantemente pautadas num paradigma conservador e hegemônico. “Os professores e professoras devem ser concebidos como profissionais e cidadãos e cidadãs, agentes socioculturais e políticos [...] mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social, construtores de conhecimentos, valores e práticas” (CANDAU et al, 2013, p.70).

Somente dessa forma poderão ser disseminadores de uma educação para a igualdade na diferença, construindo uma cultura escolar e currículo que respeitem a diversidade.

A articulação entre diferença e igualdade, com ênfase no debate sobre temas e questões emergentes em nossa sociedade torna-se, portanto, um desafio com consequências tanto para a prática educativa como para a formação docente [...] O respeito à pluralidade constitui requisito fundamental na construção da cultura dos Direitos Humanos, pois implica reconhecimento do Outro, seus valores e costumes. A igualdade, assim como a diversidade, são princípios fundamentais da democracia, e as escolas bem como demais instituições educativas podem fomentar a interação e a convivência social nesta perspectiva (CANDAUI et al, 2013, p.124-128).

É preciso pensar numa visão dialética da relação igualdade e diferença, pois,

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 30).

O grande desafio posto aqui é o de articular igualdade e diferença sem que uma anule a outra. Reside a escolha por uma educação intercultural, pois essa perspectiva procura “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais [...] capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pela qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (CANDAUI et al, 2013, p.149). A igualdade incorpora as diferenças, concebidas como riqueza e não um problema diante da visão hegemônica de ensino presente no contexto escolar.

Em resumo, nesse capítulo se buscou apresentar as concepções de currículo e de formação de professores para e na EDH, levando em consideração a diversidade cultural. O currículo é aqui entendido não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados no contexto educacional. É compreendido a partir de uma concepção pós-crítica, que traz como principal conceito relacionado o caráter cultural de sua constituição (EYNG, 2013). Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos se dá de forma a representar as mais diferentes culturas, sendo os conhecimentos compreendidos como inacabados e incompletos, em constante reformulação e reelaboração. Apesar de tal concepção aparecer nas políticas curriculares, e acreditar ser ela aquela capaz de atender as demandas que a EDH e para a diversidade

exigem, Eynng (2013) e Silva (2015) expõem que ainda prevalecem no campo pedagógico as teorias tradicionais de currículo. Essas perpetuam modelos culturais hegemônicos, dando ênfase em conteúdos disciplinares fragmentados e inquestionáveis, que acabam por representar apenas a cultura de uma parte da população. Não levam em conta, portanto, o caráter multicultural do conhecimento.

Ao se pensar um currículo pós-crítico, não se pode deixar de lado o termo diversidade. Essa perspectiva é complexa, pois envolve as noções de igualdade e de diferença. Santos (2010) aponta para a *hermenêutica diatópica* como forma de garantir a efetivação de políticas e ações relacionadas a diversidade. Assim, a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) se apresenta como possibilidade para a efetivação da EDH.

A perspectiva intercultural proposta para o currículo e formação de professores para e na EDH está rodeada por tensões e conflitos inerentes da diversidade. A diferença e a igualdade constituem linhas tênues e inter-relacionadas de forma complexa. Exige diálogo, tolerância e respeito. Uma educação comprometida com as relações interculturais de forma crítica parte de uma percepção positiva da diversidade, trazendo em si suas múltiplas dimensões. Deve considerar, portanto, as múltiplas relações entre a igualdade e a diferença. Eis um grande desafio tanto na formação de professores, quanto na atuação desses no espaço escolar.

O currículo e a formação de docentes devem considerar os aspectos da diversidade e da interculturalidade, como apontado por Candau et al (2013). Adotar a interculturalidade como sustentáculo da EDH, conseqüentemente, colabora para a dissipação de tal perspectiva na posterior atuação profissional desses sujeitos. Ou seja, o “educar-se em direitos humanos” (CANDAU et al, 2013, p.77), ao fazer parte do processo de aprendizagem, pode tornar os futuros professores agentes disseminadores de uma cultura dos DH. Conclui-se que esta prática, ao estimular o compromisso com a escolha de conteúdos e ações que promovam emancipação, democracia, os DH e a transformação social, subsidia a EDH na formação de professores.

## 4 PESQUISA EMPÍRICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo, são apresentados os resultados da análise documental dos PPC e os dados obtidos na pesquisa com os docentes de cursos de formação de professores, considerando suas relações com as políticas educacionais relativas a EDH. Tais dados serão discutidos à luz do marco teórico e referenciais apresentados nos capítulos 2 e 3. Para identificar os cursos ao longo da apresentação e análise dos dados e manter sigilo quanto ao *Campus* e nomenclaturas, é usado apenas o termo “curso” acompanhado de um número sequencial. Para identificar seus respectivos projetos pedagógicos é usada a sigla PPC acompanhada do mesmo número sequencial. Para identificar os docentes o mesmo ocorre, sendo utilizado o termo “professor (a)” acompanhado de um número também cardinal.

### 4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Instituto Federal do Paraná - IFPR foi criado pela Lei 11.982 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O Art. 2º da Lei 11.982/2008 (BRASIL, 2008b) caracteriza os Institutos Federais como sendo:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

O parágrafo 2º desse artigo salienta ainda que “os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”.

Em todo o Brasil, existem 38 Institutos que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). As finalidades e características dos Institutos Federais são descritas nos incisos do Art. 6º da referida lei (BRASIL, 2008b), como sendo:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dessa forma, o Art. 7º (BRASIL, 2008b) traz os objetivos desses institutos, sendo eles:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- VI - ministrar em nível de educação superior.

Os Institutos Federais ofertam vários níveis de ensino: Educação Básica (cursos de nível médio e técnico), Educação Superior (tecnologias, bacharelados e licenciaturas) e Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado). Com relação a Educação Superior, segue o disposto nas alíneas do Art.7º, inciso VI da mesma lei (BRASIL, 2008b):

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

O IFPR conta hoje com 25 *campi* localizados em todas as regiões do Paraná, nas cidades de: Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória.

Atualmente a instituição possui 16 cursos de licenciatura, sendo de 8 tipos diferentes, distribuídos em 10 *Campi*, conforme Quadro 2.

Para a presente pesquisa foram fornecidos pela Diretoria de Ensino Superior e Pós Graduação do IFPR – DESUP, os 16 PPC dos cursos apontados no quadro 02. O objetivo foi identificar de que forma as categorias DH e EDH estão presentes nos currículos desses cursos. Todos os projetos recebidos estão em sua última versão, ou seja, atualizados e sendo utilizados pelos professores dos *campi*. Conforme indicado, os projetos foram em sua totalidade produzidos após o ano de 2012, sendo 6% naquele ano, 19% em 2013, 44% em 2014, 25% em 2015 e 6% em 2016.

Há uma normativa interna do IFPR denominada Instrução Interna de Procedimentos – IIP, elaborada pela Pró Reitoria de Ensino – PROENS, que define os itens que devem constar em cada PPC. Antes de sua aprovação, o projeto passa por um processo de avaliação por parte de cada uma das Pró Reitorias, visando verificar os itens obrigatórios, a viabilidade financeira e de infraestrutura para a aprovação e funcionamento dos cursos. Esse procedimento é realizado para todas as categorias e níveis de cursos no âmbito da instituição. Após essa análise os projetos são encaminhados para a aprovação interna via Conselho Superior – CONSUP, sendo esse conselho constituído por docentes, técnicos, estudantes, diretores gerais dos *campi* e comunidade externa. Apenas depois desse trâmite, o curso poderá entrar em funcionamento. No caso dos cursos superiores do IFPR, o projeto também precisa

passar pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, embora a instituição possua autonomia na abertura de cursos. O acesso dos estudantes aos cursos superiores ocorre por meio do SISU – Sistema de Seleção Unificada, com a presença de cotas sociais, étnico-raciais, para pessoas com deficiência e vagas de ampla concorrência.

Quadro 2 - Cursos de licenciatura do IFPR

| <b>Campus</b>       | <b>Cursos</b>       | <b>Número de matriculados</b> | <b>Área segundo a CAPES</b> | <b>Ano da versão do PPC</b> |
|---------------------|---------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Assis Chateaubriand | Ciências Biológicas | 108                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| Foz do Iguaçu       | Física              | 99                            | Ciências Exatas e da Terra  | 2013                        |
| Ivaiporã            | Física              | 94                            | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| Jacarezinho         | Química             | 90                            | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| Londrina            | Ciências Biológicas | 88                            | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| Palmas              | Artes Visuais       | 112                           | Linguística, Letras e Artes | 2013                        |
| Palmas              | Ciências Biológicas | 162                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2015                        |
| Palmas              | Educação Física     | 158                           | Ciências da Saúde           | 2014                        |
| Palmas              | Letras              | 151                           | Linguística, Letras e Artes | 2015                        |
| Palmas              | Pedagogia           | 153                           | Ciências Humanas            | 2015                        |
| Palmas              | Química             | 102                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2013                        |
| Paranaguá           | Ciências Sociais    | 174                           | Ciências Humanas            | 2016                        |
| Paranaguá           | Física              | 153                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| Paranavaí           | Química             | 115                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2012                        |
| Telêmaco Borba      | Física              | 122                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2015                        |
| Umuarama            | Ciências Biológicas | 104                           | Ciências Exatas e da Terra  | 2014                        |
| <b>Total</b>        | <b>16</b>           | 1.985                         | ---                         | ---                         |

Fonte: IFPR (2017).

Vale lembrar que a presença de licenciaturas no IFPR atende as metas 12 e 15 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A primeira se refere ao aumento da taxa bruta na educação superior e traz na estratégia 12.4 o fomento “a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática”. Já a meta 15 diz respeito a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, “assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de

licenciatura”. Nesse sentido, o IFPR possui o compromisso de oferta de 20% de cursos de licenciatura, especialmente nas áreas que possuem maior déficit de profissionais, como as de exatas. Conforme áreas indicadas no quadro 02, o IFPR distribui seus cursos da seguinte forma: 69% na área de Ciências Exatas e da Terra, 12% na área de Ciências Humanas, 12% na área de Linguística, Letras e Artes e 7% na área de Ciências da Saúde, atendendo a esse compromisso.

Para o estudo foram ainda selecionados 30 docentes dos 16 cursos de licenciatura da instituição, sendo pelo menos 1 de cada curso ofertado, com o objetivo de analisar as percepções desses acerca dos DH e EDH. Encaminhou-se aos coordenadores de curso pedido para obtenção dos e-mails institucionais dos professores, sendo enviado *link* com o questionário da pesquisa. A seleção ocorreu por meio de adesão espontânea. Após prazo determinado, os professores responderam às perguntas, sendo incluído o consentimento de cada um deles para participação voluntária no processo. Também foi garantido o sigilo de identificação dos participantes.

O questionário foi composto por diversas questões fechadas e abertas, entre elas: dados de identificação do participante, formação e atuação profissional e percepções sobre DH, conforme Apêndice I.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As questões acerca dos dados de identificação dos participantes com relação ao sexo, religião e raça/cor foram fechadas e com relação a idade e identidade de gênero abertas. Sobre a raça/cor foram utilizados os termos dos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. No item referente a professar alguma religião, as opções foram “sim” ou “não”, ficando o participante livre em caso afirmativo para escrever qual religião professa. A opção por identidade de gênero ser aberta se deu pela grande variedade de respostas que poderiam surgir, bem como a pergunta sobre a idade.

Do total de docentes participantes, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. No que se refere a identidade de gênero, apenas 76,7% dos participantes responderam. Destaca-se que essa questão foi deixada livre para a escrita de resposta. Dos que responderam, 30,2% se identificam como mulher, 17,4% como heterossexual, 17,4% como identidade masculina, 13% como homem, 4,4% feminino,

4,4% feminino heterossexual, 4,4% homem heterossexual, 4,4% homem heterossexual cisgênero e os demais 4,4% não quiseram se identificar.

Com relação a idade, 20% possui entre 25 e 29 anos; 36,7% entre 30 e 39 anos; 30% entre 40 e 49 anos; e 13,3% 50 anos ou mais. Sobre a identidade étnico-racial, 86,7% se declaram brancos; 10% pardos e apenas 3,3% pretos. Sobre professar alguma religião, 63,3% afirmam que professam e 36,4% que não. Entre os que professam, 100% se declarou cristão, sendo especificado da seguinte forma: 68,4% católicos; 10,5% protestantes; 5,3% batista; 5,3% católico mas aberto a novas experiências religiosas; 5,3% evangélica; e 5,3% apenas declara religião cristã.

Acerca da formação profissional, a totalidade dos docentes possui grau de instrução maior que graduação, sendo 23,3% com especialização; 46,7% com mestrado; 23,3% com doutorado e 6,7% com pós-doutorado. As áreas de formação constam na Tabela 1:

Tabela 1 - Área de formação dos docentes do IFPR

| Área de formação    | QUANTIDADE | (%)        |
|---------------------|------------|------------|
| Artes Visuais       | 1          | 3,3        |
| Ciências Biológicas | 3          | 10         |
| Ciências Sociais    | 2          | 6,7        |
| Educação            | 2          | 6,7        |
| Educação Física     | 7          | 23,3       |
| Física              | 2          | 6,7        |
| Letras              | 1          | 3,3        |
| Matemática          | 3          | 10         |
| Pedagogia           | 6          | 20         |
| Química             | 3          | 10         |
| <b>TOTAL</b>        | <b>30</b>  | <b>100</b> |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

O tempo de conclusão da última formação dos sujeitos da pesquisa varia de menos de um ano até tempo superior a 10 anos, assim distribuídos, de forma crescente: 6,7% menos de um ano, 40% de uma a cinco anos, 33,3% de seis a dez anos e 20% superior a dez anos.

A experiência profissional dos docentes em cursos de licenciatura varia de 3 meses a mais de 20 anos, da seguinte forma: 6,7% com menos de 1 ano; 56,6% de 1 a 5 anos; 6,7% de 5 a 10 anos; 20% de 10 a 20 anos e 10% mais de 20 anos. Assim, observa-se que há um maior número de professores com pouco tempo de experiência em cursos de licenciatura (de 1 a 5 anos), sendo seguido por profissionais com maior experiência (30% de 10 a 20 anos ou mais).

### 4.3 CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Na sequência consideram-se as concepções sobre DH e EDH presentes nos PPC's e nas percepções dos participantes.

Os objetivos dessa apresentação de dados e análise são identificar de que forma as categorias DH e EDH estão presentes nos currículos de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura; bem como compreender as concepções sobre essas categorias nas percepções de professores que atuam nesses cursos.

#### 4.3.1 Concepções sobre direitos humanos nos projetos pedagógicos de curso

Aqui são apresentados os dados coletados a partir da análise documental dos PPC, sobre a incidência da palavra-chave “direitos humanos” nesses documentos. As DNEDH (BRASIL, 2012b) indicam a obrigatoriedade da temática nos PPC, podendo ser incluída de modo transversal, como conteúdo específico ou de forma mista. Com relação a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, especificamente, determina em seu Art. 8º a obrigatoriedade de componente curricular específico.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados obtidos quanto a incidência da palavra-chave “direitos humanos”. Observa-se que em 14 PPC o termo “direitos humanos” aparece. Devido a obrigatoriedade da temática nos cursos de formação docente, optou-se ainda pelo levantamento da incidência nas ementas dos componentes curriculares – CC.

Doze projetos apresentaram a palavra DH em CC. Porém, apenas esses dados não seriam suficientes para identificar a forma como tal categoria, bem como a categoria “educação em direitos humanos” está presente nos currículos. Fez-se necessário especificar quais cursos possuem o componente curricular “educação em direitos humanos” e em quais itens a palavra-chave foi encontrada. A Tabela 3 demonstra o resultado da coleta de dados.

Tabela 2 - Incidência da palavra-chave Direitos Humanos nos PPC

| PPC          | QUANTIDADE<br>TOTAL NO PPC | QUANTIDADE NA EMENTA<br>DE COMPONENTE<br>CURRICULAR – CC |
|--------------|----------------------------|--|
| 1            | 13                         | 12   |
| 2            | 15                         | 13   |
| 3            | 9                          | 9  |
| 4            | 0                          | 0  |
| 5            | 2                          | 2  |
| 6            | 1                          | 0  |
| 7            | 10                         | 9  |
| 8            | 8                          | 7  |
| 9            | 1                          | 0  |
| 10           | 12                         | 8  |
| 11           | 9                          | 8  |
| 12           | 16                         | 16   |
| 13           | 0                          | 0  |
| 14           | 14                         | 13   |
| 15           | 18                         | 17   |
| 16           | 15                         | 13   |
| <b>TOTAL</b> | <b>143</b>                 | <b>127</b>   |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Dos 16 cursos, 67% possui CC específico, intitulado “Educação em direitos humanos”, sendo que o curso 12 denomina “Ensino de cidadania e direitos humanos”, computado na tabela como o mesmo componente. É importante pontuar que o curso 5 possui uma estrutura curricular diferente dos demais, sendo constituído por módulos. Nesse curso, a temática dos DH não aparece como um CC, nem como um dos “temas geradores”, todavia no “Módulo II dimensão formativa: formação docente e cultura – 60h” há a indicação de duas obras a respeito da temática.

Por sua vez, 67% dos PPC trazem conteúdos que envolvem a palavra-chave DH, sendo esses bem variados. Para melhor visualização das semelhanças entre si, foi organizada uma tabela com a incidência, relacionando-a a 13 expressões

Tabela 3 - Incidência da palavra-chave Direitos Humanos em itens diferentes nos PPC

| PPC          | POSSUI CC ESPECÍFICO | N. DE ITENS | ITEM DO PPC                                  |                |                             |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
|--------------|----------------------|-------------|--|----------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------|---|
|              |                      |             | Nome do CC na matriz curricular ou na ementa | Conteúdo em CC | Bibliografia indicada no CC | Atendimento ao discente | Referências do PPC | Apresentação da matriz curricular | Área de atuação do egresso | Integração com a pós-graduação | Justificativa do curso | Representação gráfica do processo formativo |
| 1            | X                    | 3           | X  | X              | X                           |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
| 2            | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         |                    |                                   | X                          |                                |                        |   |
| 3            | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         |                    |                                   |                            |                                |                        | X   |
| 4            |                      | 0           |  |                |                             |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
| 5            |                      | 1           |  |                | X                           |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
| 6            |                      | 1           |  |                |                             |                         | X                  |                                   |                            |                                |                        |   |
| 7            | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         | X                  |                                   |                            |                                |                        |   |
| 8            | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         |                    |                                   |                            |                                | X                      |   |
| 9            |                      | 1           |  |                |                             |                         | X                  |                                   |                            |                                |                        |   |
| 10           | X                    | 6           | X  | X              | X                           |                         | X                  |                                   | X                          | X                              |                        |   |
| 11           | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         | X                  |                                   |                            |                                |                        |   |
| 12           | X                    | 3           | X  | X              | X                           |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
| 13           |                      | 0           |  |                |                             |                         |                    |                                   |                            |                                |                        |   |
| 14           | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         | X                  |                                   |                            |                                |                        |   |
| 15           | X                    | 4           | X  | X              | X                           |                         |                    | X                                 |                            |                                |                        |   |
| 16           | X                    | 3           | X  | X              | X                           |                         |                    | X                                 |                            |                                |                        |   |
| <b>TOTAL</b> | <b>11</b>            | <b>NA</b>   | <b>11</b>                                    | <b>11</b>      | <b>12</b>                   | <b>6</b>                | <b>2</b>           | <b>1</b>                          | <b>1</b>                   | <b>1</b>                       | <b>1</b>               | <b>1</b>                                    |
| <b>%</b>     | <b>67</b>            | <b>NA</b>   | <b>67</b>                                    | <b>67</b>      | <b>75</b>                   | <b>37</b>               | <b>12</b>          | <b>6</b>                          | <b>6</b>                   | <b>6</b>                       | <b>6</b>               | <b>6</b>                                    |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

NA – Não se aplica

. Conforme os dados obtidos, 100% dos PPC que contém o CC “Educação em direitos humanos” possuem o conteúdo “História dos direitos humanos”. Dentre os demais, destacam-se com mais da metade de incidência as expressões “Cidadania” – 82%, “Políticas de direitos humanos”, “Diferenças e preconceitos”, “Educação em direitos humanos” e “Políticas de educação em direitos humanos” – 54% cada; seguidas em menor número por “Conceito de direitos humanos” – 18%, “Cultura de paz – 9%, “Cultura e direitos humanos”, “Liberdade e igualdade”, “Sustentabilidade sócio ambiental” e “Trabalho e profissionalização” – apenas 9%.

Acerca das bibliografias indicadas nos CC, 75% deles trazem obras relacionadas a temática. Percebem-se ocorrências semelhantes que merecem destaque, por serem de autoras/es utilizadas/as na presente pesquisa. O livro “*Somos todos iguais: escola, discriminação e educação em direitos humanos*”, editora DP&A, de Vera Candau está presente nos PPC 1, 5, 12, 14 e 16. Já o livro “*Educar em Direitos Humanos*”, editora DP&A, de autoria de Vera Candau e Susana Sacavino aparecem

nos PPC 1, 2, 12, 14 e 16. Por último destaca-se a obra “Educação em direitos humanos e formação de professores/as”, da editora Cortez, produzido por Vera Candau et al, que consta nos PPC 2 e 16. Todas essas produções aparecem com edições diferentes.

Tabela 4 - Conteúdos sobre direitos humanos presentes nos CC “Educação em Direitos Humanos”

| PPC          | História dos direitos humanos | Cidadania | Políticas de direitos humanos | Democracia | Diferenças e preconceitos | Educação e direitos humanos | Políticas de EDH | Conceito de direitos humanos | Cultura de paz | Cultura e direitos humanos | Liberdade e igualdade | Sustentabilidade sócio ambiental | Trabalho e profissionalização |
|--------------|-------------------------------|-----------|-------------------------------|------------|---------------------------|-----------------------------|------------------|------------------------------|----------------|----------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1            | X                             | X         | X                             |            |                           | X                           |                  |                              |                |                            | X                     |                                  |                               |
| 2            | X                             |           | X                             |            |                           | X                           |                  | X                            |                |                            |                       |                                  |                               |
| 3            | X                             | X         | X                             | X          | X                         | X                           |                  |                              |                |                            |                       |                                  | X                             |
| 7            | X                             | X         | X                             | X          | X                         |                             | X                |                              |                |                            |                       |                                  |                               |
| 8            | X                             | X         | X                             | X          | X                         |                             | X                |                              |                |                            |                       |                                  |                               |
| 10           | X                             | X         | X                             | X          | X                         |                             | X                |                              |                |                            |                       |                                  |                               |
| 11           | X                             | X         | X                             | X          | X                         |                             | X                |                              |                |                            |                       |                                  |                               |
| 12           | X                             | X         |                               | X          |                           | X                           |                  | X                            |                |                            |                       |                                  |                               |
| 14           | X                             | X         |                               |            |                           | X                           |                  |                              |                | X                          |                       | X                                |                               |
| 15           | X                             |           |                               |            |                           | X                           | X                |                              |                |                            |                       |                                  |                               |
| 16           | X                             |           | X                             |            | X                         |                             | X                |                              | X              |                            |                       |                                  |                               |
| <b>TOTAL</b> | <b>11</b>                     | <b>9</b>  | <b>8</b>                      | <b>6</b>   | <b>6</b>                  | <b>6</b>                    | <b>6</b>         | <b>2</b>                     | <b>1</b>       | <b>1</b>                   | <b>1</b>              | <b>1</b>                         | <b>1</b>                      |
| <b>%</b>     | <b>100</b>                    | <b>82</b> | <b>73</b>                     | <b>54</b>  | <b>54</b>                 | <b>54</b>                   | <b>54</b>        | <b>18</b>                    | <b>9</b>       | <b>9</b>                   | <b>9</b>              | <b>9</b>                         | <b>9</b>                      |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Percebe-se também, ao analisar as bibliografias dos CC que trazem como conteúdo as “Políticas de direitos humanos”, que apenas o PPC 1 e 3 indicam documentos relacionados a tal política, sendo a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)” e “Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2007)”, respectivamente. A ausência de documentos como esses é sentida ainda nos CC dos PPC que apresentam as “Políticas de educação em direitos humanos”, sendo que apenas o PPC 16 indica como bibliografia básica 3 obras que tratam de tais políticas especificamente. Aqui vale destacar que as políticas são citadas nas referências do PPC em apenas 12% dos cursos, não estando presentes ou diretamente citadas na escrita dos textos. Nota-se que apesar da preocupação com a presença do estudo das políticas de DH e das de EDH, as ementas não trazem indicação de trabalho com os documentos das políticas, sendo citadas apenas em 19% dos PPC. Tal fator contribui para o não conhecimento por parte dos alunos desses documentos e de sua

relevância, tanto para a construção de currículos, quanto para as práticas pedagógicas.

Outro item que traz a palavra-chave DH é o atendimento ao discente, com incidência em 37% dos PPC, sendo textos idênticos em todos eles. Aparece ao se falar da preocupação com a oferta da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Consta que “a educação deve defender e respeitar a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando estereótipos e ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo”. (PPC 14, p.29).

Nesse trecho observa-se que o atendimento pedagógico deve respeitar os DH, considerando o indivíduo em sua totalidade. Traz-se uma visão crítica de ensino, que de acordo com o que consta nos PPC, visa a emancipação do sujeito. Para garantir os direitos, incluindo a defesa e respeito a diversidade, são apresentadas algumas estratégias, como atendimento individual aos estudantes, orientação, aconselhamento reservado; sob responsabilidade de uma pedagoga específica para esse fim. O encaminhamento pode ser feito pelos professores, coordenação do curso ou ainda voluntariamente pelas próprias alunas e alunos.

Esse item menciona também as “políticas de relações institucionais”, que “[...] tem como propósito integrar a comunidade acadêmica com a sociedade e o mundo do trabalho” (PPC 14, p.30). Tais políticas visam “[...] maior inserção do IFPR nos movimentos sociais” (PPC 14, p.30).

Dos demais itens presentes na tabela 4 com incidência de apenas 6% cada um, chamam a atenção os PPC 8 e 10. O PPC 8 menciona na justificativa as DNEDH (BRASIL, 2012a, 2012b), apenas indicando que o PPC atende ao solicitado pela política, como pode ser observado a seguir:

[...] Outro fator que justifica a manutenção de um curso de Licenciatura [...] é a consolidação do trabalho do professor desta área na educação formal [...] Nesse sentido, os ajustes propostos além de atenderem as diretrizes para a formação docente na Educação Básica atendem também [...] a Resolução CNE/CP 01/2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. (PPC 8, p.23, grifo meu).

Já o PPC 10, que traz o maior número de itens relacionados as palavras-chave DH e EDH, indica na área de atuação do egresso a possibilidade de atuação “[...] em ONG’s (como educadores de menores em situações de risco, como articuladores de programas de combate à drogadição, de educação sexual [...] direitos humanos, etc.)”

(PPC 10, p.31 e 32, grifo meu). É o único que apresenta uma possibilidade de vinculação com um curso de Pós-graduação *Lato sensu* em EDH, que estaria em tramitação para aprovação e início no próprio *campus*.

Apenas os cursos n.2, 5 e 12 mencionam nas ementas dos componentes curriculares as DNEDH (BRASIL, 2012b), sendo que apenas o curso 12 inclui tal documento nas referências. As demais ementas dos projetos analisados não contêm esse documento como referência bibliográfica. Aparece somente nas referências gerais dos PPC dos cursos 15 e 16, embora não sejam citadas nesses em nenhum momento.

#### 4.3.2 Percepções dos professores sobre direitos humanos

Neste item são apresentados os conceitos sobre DH mencionados pelos docentes participantes da pesquisa, de modo a compreender suas percepções sobre a temática. Os dados coletados são apresentados em forma de tabela, conforme questão aplicada aos docentes no questionário *on line*.

Antes de analisar as percepções é interessante destacar que com relação a formação para a EDH na graduação apenas 20% dos participantes tiveram algum tipo de contato com a temática, sendo um número bem reduzido. Estão distribuídos da seguinte forma: 50% abordada em disciplinas pedagógicas; 16,7% presente apenas em discussões; 16,7% de forma transversal e 16,7% afirma que sua formação por ter tido como base o materialismo histórico abordou a temática.

A primeira questão a ser respondida pelos participantes foi “O que você entende por direitos humanos?”. A categorização das respostas consta na Tabela 5.

Tabela 5 - O que você entende por Direitos Humanos?

| RESPOSTAS                                 | QUANTIDADE | (%)        |
|---|------------|------------|
| Direitos que todos devem ter na sociedade | 9          | 24         |
| Direito à liberdade                       | 6          | 16         |
| Dignidade                                 | 6          | 16         |
| Direitos básicos                          | 6          | 16         |
| Direitos garantidos pela lei              | 4          | 10         |
| Relação entre direitos e deveres          | 3          | 8          |
| Direito a diferença                       | 2          | 5          |
| Equidade                                  | 1          | 2,5        |
| Proteção                                  | 1          | 2,5        |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>38</b>  | <b>100</b> |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Observa-se que 24% dos docentes afirma que entende os DH como os direitos que todos devem ter na sociedade, conforme indicam algumas das respostas dadas:

“Direitos Humanos são àqueles aplicados e válidos para todos os seres humanos, sem qualquer exceção, acompanhados de valores perante uma sociedade em prol da igualdade, solidariedade e justiça.” (Professor 14)

“Aqueles direitos que se estendem a todos os seres humanos, independente de cor, credo, ideologia, gênero, condição socioeconômica cultural, entre outros...” (Professor 15)

“São direitos inerentes ao ser humano inalienáveis e garantidores de sua liberdade individual” (Professor 17)

“É o direito que toda pessoa tem apenas por ser humano. Direitos sugeridos por uma Declaração Universal e adotados ou não pelos países em suas Constituições.” (Professor 25)

A concepção que aparece aqui expressa uma visão naturalista, em que o homem possui direitos justamente por sua condição de humano. Bobbio (2004, p.19) nos lembra que “[...] os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais”. O autor exemplifica com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que inicia “pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade [...] dos direitos positivos universais” (BOBBIO, 2004, p.19). A universalidade também é debatida por Santos (2010), que reflete sobre a questão cultural. Para ele “[...] A questão da universalidade dos direitos é uma questão cultural do Ocidente. Logo, os direitos humanos são universais apenas quando olhados de um ponto de vista ocidental” (SANTOS, 2010, p.443).

Em seguida, a expressão direito à liberdade aparece com 16% de ocorrência, indicando uma visão liberal dos DH, que segundo Bobbio (2004) faz parte da primeira geração dos direitos individuais.

“Eu relaciono os direitos humanos com a liberdade de expressão, de pensamento, de igualdade.” (Professor 4)

“É a liberdade básica de todas as pessoas” (Professor 7)

“Liberdades essenciais dos homens e mulheres” (Professor 10)

“São direitos que tem por objetivo que o respeito a liberdade de cada um seja respeitada.” (Professor 11)

“Direitos Humanos denomina um conjunto de direitos e liberdades essenciais de todo ser humano, como o direito à vida, a liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade de mobilidade, a liberdade religiosa etc.” (Professor 18)

O professor 18, por exemplo, elenca um conjunto de direitos associados a liberdade, como a liberdade de pensamento e de expressão, de mobilidade, de religião, que segundo Bobbio (2004) são fundamentos do Estado liberal. O autor destaca ainda que:

[...] o homem natural tem um único direito, o direito de liberdade, entendida a liberdade como ‘independência em face de todo constrangimento imposto pela vontade de outro’, já que todos os demais direitos, incluído o direito à igualdade, estão compreendidos nele” (BOBBIO, 2004, p.35).

A liberdade, segundo Bobbio (2004, p.34), evolui paralelamente ao princípio de igualdade, pois “Com relação aos direitos de liberdade, vale o princípio de que os homens são iguais”, uma vez que nenhum sujeito pode possuir mais liberdade que o outro.

Tanto o entendimento de DH num viés naturalista e universalista, que conota um ponto de vista ocidental, quanto o entendimento de direito como liberdade acabam por desconsiderar outras linguagens de direitos, ou as demais gerações de direitos (BOBBIO, 2004). Santos (2009, p.13) afirma que enquanto esses direitos forem entendidos como universais “tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica”. Assim, “para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais” (SANTOS, 2009, p.13).

O termo dignidade humana, por sua vez, aparece em 16% das respostas dos professores, sendo associado ao entendimento de DH.

“Entendo serem os requisitos mínimos a serem respeitados e garantidos para que qualquer ser humano possa ter uma vida digna (o que inclui a forma de tratamento pessoal), igualitária (em relação ao acesso às necessidades básicas com relação a outros seres humanos), e provida das necessidades básicas como acesso a alimento, saúde, educação (estando a sociologia, a cidadania e o direito inclusos neste quesito).” (Professor 9)

“Relação de indissociabilidade entre os direitos políticos, civis e sociais. Direitos relacionados à dignidade humana em sua totalidade.” (Professor 19)

“São aqueles direitos que dão ao ser humano a condição de ser, por ser humano, ou seja são direitos que visam garantir ao seres humanos os direitos fundamentais para a vida, trabalho, liberdade, entre outros. Fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo na sociedade, busca a plenitude da dignidade humana.” (Professor 21)

“É algo que convencionado pela região, nacionalidade ou cultura se entende como obrigação do Estado, que considera a dignidade, respeito e humanidade das pessoas.” (Professor 23)

“São os direitos que todos os seres humanos do planeta devem possuir para viverem a vida com toda a dignidade que lhe é pertinente.” (Professor 26)

“Tudo o que evidencie a obviedade da necessidade da dignidade e do respeito humano.” (Professor 28)

Vale lembrar que o conceito de DH presente nas DNEDH (BRASIL, 2012b) traz a “necessidade de igualdade e defesa da dignidade humana” como essenciais. Santos (2010, p.446) faz uma reflexão interessante sobre o próprio conceito de dignidade humana, que incorpora significados diversos de acordo com cada cultura e que pode propiciar um diálogo intercultural.

O termo “direitos básicos” consta também, com 16% de incidência.

“Entendo serem os requisitos mínimos a serem respeitados e garantidos para que qualquer ser humano possa ter uma vida digna (o que inclui a forma de tratamento pessoal), igualitária (em relação ao acesso às necessidades básicas com relação a outros seres humanos), e provida das necessidades básicas como acesso a alimento, saúde, educação (estando a sociologia, a cidadania e o direito inclusos neste quesito).” (Professor 9)

“Entendo como os direitos e liberdades mais básicos como por exemplo, direito à alimentação e liberdade de expressão.” (Professor 16)

“São aqueles direitos que dão ao ser humano a condição de ser, por ser humano, ou seja são direitos que visam garantir ao seres humanos os direitos fundamentais para a vida, trabalho, liberdade, entre outros. Fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo na sociedade, busca a plenitude da dignidade humana.” (Professor 21)

Alguns professores especificam quais seriam esses direitos básicos: “vida digna [...] alimento, saúde, educação” (Professor 9); “alimentação e liberdade de expressão” (Professor 16); “vida, trabalho, liberdade” (Professor 21).

A Tabela 5 indica ainda em 10% das respostas o conceito de direito humano ligado a necessidade de legalidade e controle/regulação do Estado, com a garantia pela lei. Estes aspectos podem ser observados nas seguintes falas:

“Viver apoiada por leis que sustentem a liberdade de vida, de religião, de expressão, de educação, de cidadania plena.”(Professor 3)

“É algo que convencionado pela região, nacionalidade ou cultura se entende como obrigação do Estado, que considera a dignidade, respeito e humanidade das pessoas.” (Professor 23)

“Corresponde ao direito de liberdade de expressão, direitos a lei e pensamento” (Professor 29)

Outra percepção é a relação entre direitos e deveres com 8% de incidência.

“Somos únicos e diferentes. Todos temos direitos e deveres na sociedade.” (Professor 1)

“Direitos e deveres da pessoa humana, sem distinção de raça, crença, religião, orientação sexual etc.” (Professor 20)

“Direitos das pessoas com relação. Aos próximos” (Professor 24)

Nessas duas últimas respostas, nota-se a indicação da garantia dos direitos, ou mediante a intervenção do Estado, ou mediante uma relação intrínseca entre dever e direito.

O direito a diferença, por sua vez, consta em apenas 5% das respostas.

“Somos únicos e diferentes. Todos temos direitos e deveres na sociedade.” (Professor 1)

“Reconhecer e respeitar as diferenças. Considerar as diferentes necessidades e zelar pela dignidade humana.” (Professor 12)

Para Candau (2008, p.47) atualmente o tema da diferença está em evidência, assumindo “importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. Porém, a autora lembra que “[...]toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade” ao colocar em pauta a igualdade quanto origens raciais, nacionalidade, opções sexuais, ou seja, “a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAUI, 2008, p.46).

Diante disso, faz-se necessário reconhecer a igualdade e a diferença, numa perspectiva dialética. Não se pode falar em igualdade sem levar em conta a diversidade, nem o contrário. Uma não se opõe a outra, pelo contrário, ambas coexistem e se relacionam na busca pelo reconhecimento de direitos.

[...] A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade (CANDAUI, 2007, p.400).

Não cabe na atualidade pensar a EDH a partir do conceito de igualdade que exclua ou se oponha ao conceito de diferença. Por meio do reconhecimento das duas questões que se baseia a luta contra quaisquer tipos de preconceito e/ou discriminação.

Outros dois termos que aparecem com menor incidência, 2,5% das respostas cada são equidade e proteção. As falas constam abaixo, respectivamente:

“São Direitos que asseguram as relações isonômicas dentro de uma sociedade que tem a ética como princípio.” (Professor 13)

“É uma importante ferramenta de proteção disponível a todos os cidadãos.” (Professor 22)

Após a análise dos dados da tabela 05 percebe-se que, apesar das políticas públicas, educacionais e curriculares se abrirem para o reconhecimento da diversidade cultural, ainda há resistência em se reconhecer o caráter cultural dos DH. Isto pode ser percebido com relação ao entendimento dos docentes por DH, que trazem em grande parte de seus discursos uma visão universalista de direitos, não levando em conta o caráter ocidental de tal concepção. Não foi observado em nenhuma fala qualquer reflexão sobre a complexidade do conceito. Se faz presente na fala dos formadores a “marca ocidental liberal” do conceito de DH, facilmente identificada na Declaração Universal de 1948, que possui o “reconhecimento exclusivo dos direitos individuais [...] na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos económicos, sociais e culturais” (SANTOS, 2010, p.444).

É necessário adotar uma perspectiva contra hegemônica que, “além de verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão independente de condições geoestratégicas, avançam propostas de concepções não ocidentais de direitos humanos” (SANTOS, 2010, p.445). Dessa forma, permitem organizar “diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios da dignidade humana” (SANTOS, 2010, p.445).

#### 4.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Nesse item são apresentadas as percepções dos docentes envolvidos na pesquisa com relação a finalidade/ importância da EDH nos cursos de licenciatura, e de que modo acreditam que a EDH pode ser realizada/efetivada em tais cursos. Busca-se compreender as concepções de formação de professores para a EDH.

Além do questionamento sobre o conceito de DH apresentado no item 4.3.2, se perguntou aos docentes das licenciaturas: “Qual a finalidade/importância da educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura?”. As respostas podem ser observadas na Tabela 6:

Tabela 6 - Qual a finalidade/importância da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura?

| RESPOSTAS   | QUANTIDADE | (%)        |
|---|------------|------------|
| Preparar os professores e professoras para trabalharem com a temática | 15         | 35         |
| Compreender a temática  | 5          | 12         |
| Conhecer os Direitos Humanos  | 5          | 12         |
| Saber lidar com a diferença   | 5          | 12         |
| Proteção e garantia de direitos                                       | 3          | 7          |
| Resposta não se aplica  | 3          | 7          |
| Aprender a conviver   | 2          | 5          |
| Cultura de paz  | 1          | 2          |
| Efetivar planos de ação   | 1          | 2          |
| Equidade  | 1          | 2          |
| Melhorar a vida na sociedade  | 1          | 2          |
| Não respondeu   | 1          | 2          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>43</b>  | <b>100</b> |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Os profissionais demonstram em 35% das respostas que a finalidade/importância da EDH nesse nível de ensino é a preparação dos futuros professores para trabalharem com a temática. Isso pode ser observado nas seguintes respostas:

“Preparar os novos Professores” (Professor 5)

“É importante colocar os alunos em contato com tema para que possam aplicá-lo ao longo suas carreiras.” (Professor 8)

“Em uma sociedade como a nossa, quando os Direitos Humanos são violados, é fundamental que os docentes tenham formação nesta área, para a garantia desses direitos, bem como para o ensino deles, garantindo que a formação atinja, também, a Educação Básica.” (Professor 13)

“A formação em licenciatura, além de preparar tecnicamente em uma área específica, deve discutir aberta e criticamente a condição humana e as razões para discutir os direitos humanos frente a desigualdade em que nos encontramos atualmente.” (Professor 15)

“Formar os futuros professores para uma atividade profissional pautada pelo respeito à diversidade humana.” (Professor 19)

“É importante para os futuros professores entenderem o seu papel na orientação dos alunos sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Serem críticos e conscientes sobre cidadania e que as ações simples do dia a dia fazem com que seus direitos, e dos próximos, sejam garantidos e respeitados. Os futuros professores devem elaborar e efetivar planos de ação nas escolas que incentivem os direitos de todos.” (Professor 25)

Entre as respostas, a do Professor 4 chamou a atenção, por indicar a importância de uma preparação para uma “cultura da diversidade”:

“Os futuros docentes precisam estar preparados para uma cultura de diversidade e de direitos, dessa forma serão mais reflexivos e preparados para construir junto aos seus alunos modelos de convívio democrático, de respeito a todos os tipos de diferenças e crenças. A licenciatura deve formar educadores que não pensem apenas em ensinar certos conteúdos, mas que sejam extremamente ativos na construção de um ambiente inclusivo e participativo, garantindo que todos tenham espaço dentro da escola.” (Professor 4)

Esse professor faz uma indicação interessante quanto a questão da diversidade, levando em consideração um ambiente democrático e de respeito, construído junto com os sujeitos. A constituição desse ambiente concebe uma perspectiva intercultural da EDH, que significa ter em vista o caráter emancipatório dos indivíduos e a diversidade cultural. Para Candau *et al* (2013, p.147) “a educação em direitos humanos deve assumir a perspectiva intercultural”. Walsh (2005, p.10-11) considera que interculturalidade é:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes.

Tal perspectiva, para Candau *et al* (2013, p.147) “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. Isso significa, como apontado pelo professor 4, a constituição de “modelos de convívio democrático”, que possibilitem reconhecer e promover o diálogo entre os mais diversos saberes, conhecimentos e experiências, dos mais diferentes grupos sociais.

Tal perspectiva é complexa, inundada por tensões, conflitos e desafios a serem superados. Instiga à problematização dos contextos em que se inserem as ações educacionais, pedagógicas e curriculares. Ao se pensar a EDH, considerando a diversidade, não se pode deixar de lado a igualdade e a diferença. Para Santos (2010, p.313):

[...] a igualdade não tem de ser reduzida a uma norma identitária única, pelo contrário, sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, a política de igualdade que as desconhece ou descaracteriza, converte-se contraditoriamente numa política de desigualdade.

Dessa forma, não basta apenas reconhecer a diferença, mediante também ao reconhecimento não existência de um único modelo identitário. Tais diferenças não podem ser inferiorizadoras dos sujeitos, caso contrário amplia-se um processo de desigualdade. Ou seja, não basta reconhecer a igualdade e/ou diferença, é preciso considerar ambas em um contexto democrático e emancipatório. Os espaços escolares, como afirma o Professor 4, “precisam estar preparados para uma cultura de diversidade e de direitos” e respeitar “todos os tipos de diferenças e crenças”. A medida que a interculturalidade proporciona o diálogo entre os saberes, experiências e culturas contribui para a efetivação da EDH.

O professor 4 expressa também a importância da formação de educadores que não estejam preocupados somente com o ensino de certos conteúdos, entendendo sua ação ativa na “construção de um ambiente inclusivo e participativo” (Professor 4). Isso significa que o processo formativo do futuro docente deve considerar que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos (EYNG, 2013). A perspectiva intercultural, considerando uma visão pós-crítica de currículo atenta para esta questão. Eyng (2010, p.117) afirma que “via educação intercultural, o currículo escolar pode se converter em espaço de vivência e fortalecimento de relações entre os sujeitos e destes com o conhecimento, de modo mais ético e democrático”.

Outra resposta que chamou a atenção foi a do professor 18, que traz considerações acerca da formação de professores:

“Em primeiro lugar, é importante para compreender a educação como direito de todo ser humano. Em segundo lugar, é importante para perceber a relevância da profissão docente no conjunto da sociedade. Em terceiro lugar, é importante para conscientizar os alunos sobre a importância de ser 'o melhor professor possível', para que não prive seus alunos de direito fundamental. Assim, acredito que a finalidade da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura é formar professores conscientes de seu papel na sociedade, comprometidos com a transformação social por meio da educação e engajados na constituição de uma escola verdadeiramente 'libertadora'.” (Professor 18)

A educação aqui é apontada pelo professor 18 como um “direito de todo o ser humano”, e como tal garantido na permanência do sujeito no espaço escolar. Sendo assim, o professor precisa ser “o melhor professor possível”, para garantir tal direito. Eis um dos desafios postos na atualidade, que é a promoção de uma educação que

possibilite compreender e vivenciar os DH, levando em conta a reflexão sobre a violação destes direitos. Dessa forma:

[...] desenvolver uma cultura permeada pelos DH pressupõe uma formação que vai além da sensibilização e informação. Exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam (CANDAUI et al, 2013, p.36).

Tais mudanças de mentalidades, valores, comportamentos e/ou atitudes pressupõem contemplar a vivência da garantia de direitos na formação de professores. O professor 18 enuncia uma visão crítica de currículo, ao destacar que a formação docente, ao contemplar a EDH, permite a conscientização dos professores com seu compromisso quanto a “transformação social”, o que possibilitaria a “constituição de uma escola verdadeiramente ‘libertadora’”.. Articular na formação de professores os saberes dos mais variados tipos por meio de um diálogo, sem discriminação, que contribua para a vivência de um ambiente democrático se faz necessário. Tal processo contribui para a garantia de um direito fundamental, que é a educação, vivenciado no próprio processo formativo.

Em seguida aparece a compreensão da temática com 12% de ocorrência. Destacam-se as seguintes falas:

“Contribuir para a formação de professores que possam instruir melhor seus alunos quanto a esses assuntos, bem como, melhorar a vida em sociedade de modo geral” (Professor 2).

“Para que professores compreendam a diversidade na qual estamos inseridos, tanto no sentido ideológico, político, religioso, étnico, cultural e a subjetividade envolvida nesses aspectos; uma vez que seu objetivo é “ensinar”, a aprender a conviver, compartilhar e viver junto neste planeta.” (Professor 3).

“Preparar os novos Professores” (Professor 5).

Conhecer os DH também consta com 12% de incidência.

“É importante colocar os alunos em contato com tema para que possam aplicá-lo ao longo suas carreiras” (Professor 8).

“Eu acredito que nos cursos de licenciatura a importância da discussão da temática Direitos Humanos de suma importância, (não Educação em Direitos Humanos, isto já é "posto" pela sociedade, deve ser debatido, compreendido e amplificado defronte a sociedade em que se discute), haja vista que a profissão professor a qual escolheram vai para além de ensinar dentro de sala de aula, o professor também é responsável, juntamente com os atores educacionais, pela formação cidadã dos indivíduos e o conhecimento da temática pode favorecer esse processo” (Professor 14).

“Creio que a finalidade é que futuros professores tenham um contato com esta temática pois, trabalharão com pessoas e também estarão presentes na formação de valores do alunado” (Professor 16).

“Inserir o senso crítico em nossos acadêmicos através da Informação, fazê-los praticar reflexões para o entendimento dos direitos humanos em educação e com isso torna-los capazes de difundir, transmitir, reproduzir uma cultura da paz” (Professor 22).

“Consciência do aluno enquanto sujeito para que exerça sua cidadania responsável no que tange à liberdade de expressão, ao pensamento e ao direito a lei, da mesma forma que ao conhecer, e exercitar poderá no exercício de sua profissão fomentar com seus alunos e integrar com o conteúdo desenvolvido, levando em consideração que a teoria é prática sistematizada” (Professor 29).

Tanto a compreensão da temática, quanto o conhecimento dos DH são parte importante do processo formativo. As falas dos professores destacam esta relevância. O professor 3, por exemplo, se refere ao conhecimento como algo que auxilia na compreensão e ação diante da diversidade: “Para que professores compreendam a diversidade na qual estamos inseridos, tanto no sentido ideológico, político, religioso, étnico, cultural e a subjetividade envolvida nesses aspectos”. O professor 14, como outro exemplo, indica que “[...] o professor também é responsável, juntamente com os atores educacionais, pela formação cidadã dos indivíduos e o conhecimento da temática pode favorecer esse processo”. O professor 29 traz a importância de não apenas conhecer, mas vivenciar a garantia dos DH: “[...] ao conhecer, e exercitar poderá no exercício de sua profissão fomentar com seus alunos e integrar com o conteúdo desenvolvido, levando em consideração que a teoria é prática sistematizada”.

O parecer das DNEDH (BRASIL, 2012a, p.17) indica que a formação de professores “deverá contemplar o conhecimento e o reconhecimento dos temas e questões dos Direitos Humanos”. Tal documento traz ainda que o objetivo é “desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição, fazendo com que tais profissionais se identifiquem [...] como protetores e promotores destes direitos”.

Outra indicação diz respeito a saber lidar com a diferença (12%);

“Como estudante e futuro professor compreender e saber lidar com as diferenças.” (Professor 1)

“Acho importante que o futuro professor compreenda o que são Direitos Humanos. Somente se os professores entendem o significado disso é podem contribuir que os direitos básicos dos alunos sejam respeitados, colaborando para uma educação igualitária.” (Professor 6)

“[...] fundamental para garantir a diversidade cultural, política, sexual, etc. do ser humano” (Professor 17)

“Formar os futuros professores para uma atividade profissional pautada pelo respeito à diversidade humana.” (Professor 19)

“Permitir que as pessoas se tornem mais tolerantes e possam conviver com o contraditório.” (Professor 20)

Nessas falas, observa-se uma preocupação que a EDH contribua para o “saber lidar” com a diferença e/ou diversidade. O reconhecimento desta diversidade é de suma importância, pois “as relações entre Direitos Humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana” (CANDAUI et al, 2013, p.154).

Porém, não basta o reconhecimento da diversidade cultural, é preciso “[..] reconhecer as diversidades conceituais, epistemológicas de mundo, de ciência, de conhecimento, de ser humano e da própria cultura e educação” (ARROYO, 2014, p.113). Caso contrário corre-se o risco de apenas ter-se um currículo tolerante ao diverso, não comprometido com a real afirmação da dignidade humana.

A proteção e garantia de direitos também aparecem entre as respostas dos docentes, com 7%;

“A importância está primeiramente em informar e empoderar os licenciandos sobre seus próprios direitos (uma vez que isso pouco se aprende na educação básica). Adicionalmente a importância está em conhecer os direitos daqueles que serão seus futuros alunos em sua diversidade, a fim de saber respeitar e inclusive prover aos alunos o acesso a estes direitos.” (Professor 9)

“O tempo/espço do ambiente educacional pode, por suas características de relação social e política de formação de professores ser o espaço privilegiado para esse tema. A Educação em direitos Humanos promove o debate e a ação frente a questões tais como liberdade, paz, dignidade, justiça. Além disso ainda promove o empoderamento do ser humano, a emancipação do indivíduo na busca de resolução de conflitos onde a mediação pedagógica é elemento considerável na construção de valores e promoção de direitos humanos, combate as desigualdades, enfim a educação é campo fértil para promoção dos direitos humanos” (Professor 21)

“Fundamental, pois apesar de todo avanço tecnológica e técnico conseguido pela humanidade, ainda há pessoas que sofrem violência todos os dias. Quando vemos estradas mal conservadas, não percebemos que o direito à vida é desrespeitado.” (Professor 23)

Outro objetivo indicado foi aprender a conviver com 5%:

“Para que professores compreendam a diversidade na qual estamos inseridos, tanto no sentido ideológico, político, religioso, étnico, cultural e a subjetividade envolvida nesses aspectos; uma vez que seu objetivo é “ensinar”, a aprender a conviver, compartilhar e viver junto neste planeta.” (Professor 3)

“É importante para os futuros professores entenderem o seu papel na orientação dos alunos sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Serem críticos e conscientes sobre cidadania e que as ações simples do dia a dia fazem com que seus direitos, e dos próximos, sejam garantidos e respeitados. Os futuros professores devem elaborar e efetivar planos de ação nas escolas que incentivem os direitos de todos.” (Professor 25)

Aparecem ainda com 2% cada um a cultura de paz, efetivação de planos de ação, equidade e melhorar a vida na sociedade.

Vale observar que 9% ou não respondeu, ou sua resposta não se aplicava à pergunta.

Diante desses dados pode-se fazer uma relação com as três formas de efetivação do trabalho com a temática mencionada, de acordo com as DNEDH (BRASIL, 2012b): por meio do conhecimento, valores e/ou atitudes e ações. Observa-se que há uma distribuição quase igualitária entre as formas de efetivação citadas pelos formadores, com 25% de incidência do conhecimento, 33% de valores e/ou atitudes e 42% de ação. O entendimento da importância da tríade “conhecimento – valores e/ou atitudes – ação” pode contribuir para a efetivação da EDH nas licenciaturas. Todas as definições apresentadas no Quadro 3 possuem relação com o proposto nas políticas educacionais.

As indicações feitas pelos docentes estão assim distribuídas:

Quadro 3 - Relação com a proposta das DNEDH (BRASIL, 2012b)

| RESPOSTAS   | RELAÇÃO |
|---|---------|
| Preparar os professores e professoras para trabalharem com a temática | A e C   |
| Compreender a temática  | A       |
| Conhecer os Direitos Humanos  | A       |
| Saber lidar com a diferença   | C       |
| Proteção e garantia de direitos                                       | B       |
| Aprender a conviver   | B e C   |
| Cultura de paz  | B       |
| Efetivar planos de ação   | C       |
| Equidade  | B       |
| Melhorar a vida na sociedade  | C       |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Legenda: A – Conhecimento B – Valores e/ou atitudes C – Ação

A última questão solicitava aos participantes que respondessem foi: “De que modo a Educação em Direitos Humanos pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura?”. A Tabela 7 mostra os resultados.

Tabela 7 - De que modo a EDH pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura?

| RESPOSTAS  | QUANTIDADE | (%)        |
|--|------------|------------|
| Abordagem disciplinar                                      | 18         | 40         |
| De forma transversal/ interdisciplinar ou transdisciplinar | 7          | 16         |
| Atitudes, ações e/ou vivências                             | 5          | 11         |
| Palestras, exposições e/ou debates                         | 3          | 7          |
| Referencial bibliográfico e/ou teórico                     | 3          | 7          |
| Estudo de caso e/ou casos reais                            | 2          | 4,5        |
| Problematização a partir de contextos vivenciados          | 2          | 4,5        |
| Afirma não possuir conhecimento para responder             | 1          | 2          |
| Inserção obrigatória no currículo                          | 1          | 2          |
| Parcerias com diversas instituições sociais                | 1          | 2          |
| Projetos de pesquisa e/ou extensão                         | 1          | 2          |
| Resposta não definida                                      | 1          | 2          |
| <b>TOTAL</b>   | <b>45</b>  | <b>100</b> |

Fonte: organizado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

É possível observar que a abordagem disciplinar da temática é apontada por 40% dos docentes, que trazem em sua fala a obrigatoriedade legal do componente curricular no currículo e uma perspectiva tradicional de ensino.

“Disciplina obrigatória ministrada por professor de área competente”  
(Professor 2)

“Em disciplinas e discussões” (Professor 7)

“Hoje a disciplina é colocada de forma obrigatória nos cursos de licenciatura, visto que é uma exigência do MEC.” (Professor 11)

“Pode ser uma disciplina ou um tema obrigatório a ser abordado na grade curricular.” (Professor 16)

“Lançando-as como componentes curriculares ou na impossibilidade, inserir como parte obrigatória de disciplinas afins... Através de debates, palestras, procurando sempre mecanismos atraentes para que sejam atraentes aos olhos dos acadêmicos.” (Professor 22)

“Como disciplina (componente curricular) e ainda de forma interdisciplinar.” (Professor 23)

“De forma intrínseca boas componentes curriculares e com matérias. Específicas” (Professor 24)

“Deve ser efetivada através de um componente curricular que traga definição de termos, possibilidades de efetivação dos direitos humanos no ambiente escolar e conscientização dos discentes da graduação que os Direitos Humanos devem ser trabalhados na escola.” (Professor 25)

“Entremeando os conceitos envolvendo os Direitos Humanos nos componentes curriculares específicos das disciplinas pedagógicas, em suas ementas.” (Professor 26)

Segundo Candau e Sacavino (2013) é comum a afirmação de que se pretender formar sujeitos de direito comprometidos com a transformação social, entretanto a utilização de “[...] estratégias centradas no ensino frontal [...] não leva em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.66). Podem proporcionar espaços de sensibilização, mas com um caráter formativo bastante frágil.

O importante na educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias metodológicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (CANDAU; SACAVINO, 2013, p.64-65).

Os momentos formativos devem se dar de diversas formas e não apenas nas aulas dos componentes curriculares específicos, ou em palestras esporádicas. Não se desconsidera a importância de tais ações, mas não podem ser únicas e exclusivas.

Porém, alguns professores incluem como estratégias, além da presença de componente curricular ou conteúdo específico, ações ou presença de outras formas, como “institucionalizar algumas ações” (professor 1); “ministrada com casos reais e atuais, com aplicação na prática” (professor 9); “trabalhada transversalmente, no

decorrer de todo o curso”(professor 13); “atividades culturais, palestras, exposições, debates” (professor 20); “sua forma prática” (professor 27).

“No meu entendimento é necessária uma disciplina para discussões. Porém também se faz necessário institucionalizar algumas ações.” (Professor 1)

“Por hora ela já se encontra nestes cursos por meio de uma disciplina, em função de ser obrigação legal. Acredito que isso seja suficiente, mas principalmente quando ministrada com casos reais e atuais, com a aplicação na prática (como uma intervenção na própria instituição de ensino), e também quando o tema permeia outras disciplinas.” (Professor 9)

“Através do componente curricular que trata desta discussão, mas, principalmente, trabalhada transversalmente, no decorrer de todo o curso. Também, é necessário que o curso tenha como fundamento as teorias críticas da educação, caso contrário, este trabalho será apenas "assistencial" e não transformador.” (Professor 13)

“Estar presente como conteúdo transversal em todos os componentes curriculares, quando possível, ser disciplina obrigatória.” (Professor 19)

“Componente curricular específico, atividades culturais, palestras, exposições, debates etc.” (Professor 20)

“Poderiam estar embutidas além das disciplinas específicas tal como na sua forma prática.” (Professor 27)

Apesar de grande parte dos docentes considerar a abordagem disciplinar o principal modo de realizar/efetivar a EDH nos cursos de licenciatura, 16% deles trazem as formas transversal, interdisciplinar ou transdisciplinar como possibilidades para a efetivação da EDH na formação de professores.

“A partir de casos verídicos apresentados em sala de aula, com apoio teórico de pensadores de todos os continentes, não apenas europeus ou americanos.” (Professor 3)

“A educação em direitos humanos deve ser efetivada todos os dias, durante os processos de ensino aprendizagem dos diversos componentes curriculares em suas atividades de prática pedagógica. Para reforçar o assunto, é relevante trabalhar com projetos ou eventos (semana acadêmica, congressos, mesa redonda, entre outros) onde se possa discutir o assunto e levar o licenciando à uma reflexão mais profunda.” (Professor 4).

“Por hora ela já se encontra nestes cursos por meio de uma disciplina, em função de ser obrigação legal. Acredito que isso seja suficiente, mas principalmente quando ministrada com casos reais e atuais, com a aplicação na prática (como uma intervenção na própria instituição de ensino) e, também quando o tema permeia outras disciplinas” (Professor 9).

“Sendo abordada em todas as disciplinas com caráter inter e transdisciplinares” (Professor 17)

“Como disciplina (componente curricular) e ainda de forma interdisciplinar.”  
(Professor 23)

As atitudes, ações e/ou vivências são também indicadas por 11% dos participantes.

“No curso de Licenciatura do meu campus, existe uma disciplina dedicada a este tema. Mas acho que a melhor educação que se pode dar em Direitos Humanos é a vivência. Para entender de fato o que são direitos humanos, uma pessoa deve ter seus direitos básicos respeitados. Isso significa adotar políticas que garantam esses direitos aos alunos, como por exemplo programas de permanência estudantil para alunos com dificuldades financeiras, atendimento especializado para alunos com deficiência, etc.”  
(Professor 6)

“Poderiam estar embutidas além das disciplinas específicas tal como na sua forma prática.” (Professor 27)

“Ações práticas em relação a realidade local conjugada com aprofundamento nas leituras teóricas sobre o tema.” (Professor 28)

“Por meio do conhecimento teórico e conceitual do que é direitos humanos, da prática exercitada dos professores ao apresentarem o conteúdo e integrarem com os condicionantes dos direitos humanos, por meio de observação feita pelos alunos e posterior integração com propostas práticas”  
(Professor 29)

O professor 6 faz menção aos direitos dos alunos, entre eles a educação. Afirma que é preciso “adotar políticas que garantam esses direitos aos alunos”. Pode-se pensar aqui numa educação de qualidade social. Essa “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p.223). A educação de qualidade social é aquela que contempla os direitos dos alunos, tanto em sua igualdade, quanto em sua diferença. É aquela “[...] que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”, comprometida com “aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, 225).

Entre outras formas diversificadas de trabalhar a temática, palestras, exposições e/ou debates representam 7% dos dados.

“Por meio da inserção nas ementas de disciplinas com discussões sobre os eixos que podem ser envolvidos, por meio de palestras e exposições.”  
(Professor 14)

“Componente curricular específico, atividades culturais, palestras, exposições, debates etc.” (Professor 20)

“Lançando-as como componentes curriculares ou na impossibilidade, inserir como parte obrigatória de disciplinas afins... Através de debates, palestras, procurando sempre mecanismos atraentes para que sejam atraentes aos olhos dos acadêmicos” (Professor 22).

Com a mesma porcentagem de 7% aparece a importância de referencial bibliográfico e/o teórico, demonstrando preocupação com uma formação teórica sobre o assunto.

“Ações práticas em relação a realidade local conjugada com aprofundamento nas leituras teóricas sobre o tema” (Professor 28).

“Por meio do conhecimento teórico e conceitual do que é direitos humanos, da prática exercitada dos professores ao apresentarem o conteúdo e integrarem com os condicionantes dos direitos humanos, por meio de observação feita pelos alunos e posterior integração com propostas práticas” (Professor 29).

“Acredito que a Educação em Direitos Humanos deve acontecer com base em extensa e profunda literatura sobre o assunto, pois qualquer debate precisa de fundamento científico e filosófico. No entanto, de nada adianta debater teoria cegamente, isto é, considerar os textos sem olhar para a realidade social, econômica e política do país, do continente e do mundo. Assim, Educação em Direitos Humanos em cursos de licenciatura não pode prescindir de discutir os textos e os documentos oficiais à luz das mudanças observadas na sociedade e, além disso, não pode se furtar da responsabilidade de fornecer respostas aos problemas verificados. Um estudo estéril pode ser mais prejudicial do que estudo nenhum” (Professor 18).

Interessante observar que 4,5% aponta para a utilização de estudo de caso e/ou casos reais, e a mesma porcentagem para a problematização a partir de contextos vivenciados.

“A partir de casos verídicos apresentados em sala de aula, com apoio teórico de pensadores de todos os continentes, não apenas europeus ou americanos” (Professor 3).

“Por hora ela já se encontra nestes cursos por meio de uma disciplina, em função de ser obrigação legal. Acredito que isso seja suficiente, mas principalmente quando ministrada com casos reais e atuais, com a aplicação na prática (como uma intervenção na própria instituição de ensino) e, também quando o tema permeia outras disciplinas” (Professor 9)

“Além de formação teórica (construção histórica, interpretações distintas sobre o tema, etc.) a análise crítica dos contextos vivenciados... Hoje é farto o material para discussões contextualizadas sobre o tema a partir dos contextos dos alunos, dos professores e de grupos diversos sobre a questão dos direitos humanos” (Professor 15).

“Uma ferramenta interessante é a contextualização da realidade do indivíduo, com discussões a partir do contexto dos acadêmicos para assim, desenvolver de forma atitudinal a promoção dos direitos humanos” (Professor 30).

As estratégias com menor incidência, apenas 2% cada uma, foram a inserção obrigatória no currículo, parcerias com diversas instituições sociais e projetos de pesquisa e/ou extensão. Vale destacar que a obrigatoriedade já está prevista nas políticas de EDH, porém não efetivada completamente, com ausência de CC em alguns cursos como evidenciado nessa pesquisa no item 4.3.

“Com a inserção obrigatória no currículo. Em aulas que considere o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Com a parceria de diversas instituições sociais” (Professor 12).

“Com trabalhos efetivos, como componentes curriculares e como projetos de pesquisa e extensão” (Professor 10).

Chama a atenção a colocação do professor 10, pois foi o único entre todos os docentes a mencionar a pesquisa e extensão como forma de efetivação da EDH nos cursos de licenciatura. Esta observação merece destaque pois a tríade *ensino-pesquisa-extensão* faz parte da proposta pedagógica dos Institutos Federais Brasileiros, compondo inclusive obrigatoriedade de carga horária docente para projetos de pesquisa e extensão.

Sobre as metodologias necessárias para a efetivação da EDH no contexto educativo, Candau (2007, p.405) afirma que essas exigem: “[...] uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas [...] que promovam interação entre o saber sistematizado sobre direitos humanos e o saber socialmente construído”.

Para Candau (2007, p.404-405), é importante reforçar três dimensões da educação em direitos humanos: “1ª) Formação do sujeito de direitos; 2ª) Favorecer o poder de empoderamento; 3ª) Educar para “o nunca mais”. A primeira se refere a formação de consciência, algo ainda bastante frágil no contexto latino-americano. No caso brasileiro, a autora cita os caracteres paternalista e autoritário presente das relações trabalhistas, que dão ideia que alguns direitos dos trabalhadores são dádivas e não direitos propriamente ditos. É preciso romper com esse pensamento, o que seria possível com um processo formativo. A segunda trata da participação do indivíduo enquanto sujeito ativo em sociedade, que além da consciência, desperta para a ação de reivindicação dos direitos. O terceiro, por fim, traz o resgate da memória histórica, visando “romper a cultura do silêncio e da impunidade [...] Somente assim, é possível construir a identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas” (CANDAU, 2007, p.405).

Percebe-se que ainda é tímida a percepção dos docentes quanto a uma visão intercultural para a EDH no processo de formação de professores. Os dados apontam para um trabalho focado mais em um componente curricular específico, o que pode ser pouco ao se pretender construir uma cultura de DH no contexto formativo. Tais componentes isolados podem não garantir a efetivação da EDH. Todavia, muitos dos conceitos elencados, bem como estratégias indicadas podem levar a essa efetivação. São caminhos possíveis, mas que necessitam de integração e constância. “Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nessa ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos” (CANDAU, 2007, p.411).

A mudança na cultura escolar pode suscitar a possibilidade para que a EDH se efetive como prática cotidiana, na construção de uma cultura dos Direitos Humanos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais, expressas em diversos documentos oficiais trazem a obrigatoriedade da EDH no âmbito curricular, em especial nos cursos de licenciatura. Essa inclusão é resultado de lutas populares para o reconhecimento desses direitos, trazendo consigo enormes desafios para sua implementação.

O reconhecimento dos DH constitui ponto essencial na construção de sociedades humanas e democráticas, pois como afirma Candau (2012, p.717), de nada adianta “construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consciente”.

Nesse sentido, os processos educativos tornam-se fundamentais, em especial os de formação dos docentes que irão atuar na educação básica. A formação desses profissionais deve estimular o compromisso com práticas e conteúdos que promovam via DH, a emancipação, a democracia e a transformação social. (CANDAU et al, 2013). Construir uma educação comprometida com a formação de indivíduos autônomos e conscientes de seus direitos e vinculada com a efetivação da democracia, justiça e reconhecimento da diversidade é fundamental. Esses aspectos reafirmam a importância das pesquisas na área da formação de docentes, cercados de escolhas e concepções políticas e culturais nas diversas instâncias do currículo, no contexto da formação.

A exigência da EDH no âmbito curricular dos cursos de formação inicial de docentes e a observação da permanência de práticas pedagógicas conservadoras e excludentes motivaram o estudo da temática. Ao se pensar esse contexto, surgiu o problema que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa: as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores?

O trabalho de pesquisa, constituído pela análise das políticas públicas, das percepções dos professores e concepções presentes nos PPCs, possibilitou a identificação e compreensão de elementos que permitem responder o questionamento levantado.

A análise das políticas públicas, educacionais e curriculares deu subsídio para a discussão do problema e colaborou para a compreensão de que essas políticas

advêm de um contexto macro, no qual incidem influências advindas do modelo econômico. Ao mesmo tempo, surgem demandas dos mais variados grupos e/ou movimentos sociais, que não deixam de ser consideradas. Tais políticas apontam objetivos e estratégias para a efetivação da EDH, numa perspectiva de valorização da diversidade cultural e da igualdade/diferença. Entretanto, essas mesmas diretrizes políticas, ainda trazem como principal meio de efetivação da EDH a inserção de conteúdos e/ou componente específico no currículo.

A análise das concepções manifestas nas percepções dos docentes sobre DH e de como a EDH pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura indicou de forma geral que são ainda marcantes conceitos e perspectivas conservadoras de ensino, currículo e DH. A abordagem disciplinar foi apontada como a principal forma de trabalhar a temática no processo formativo, justificada ou não por amparo legal, embora os docentes tragam a preocupação com práticas que colaborem para a garantia de direitos no espaço escolar.

No entanto, incluir a EDH apenas como um conteúdo ou componente curricular isolado pode não garantir a efetivação das políticas educacionais postas. Dar espaço no processo formativo de futuros docentes para a vivência da EDH pode ser um caminho necessário a ser trilhado. Apenas um docente mencionou a possibilidade de trabalho com a temática por meio de projetos de pesquisa e/ou extensão. Vale lembrar que a tríade ensino-pesquisa-extensão é ponto marcante na proposta pedagógica da instituição pesquisada e importante possibilidade para a abordagem da EDH.

Com relação as concepções sobre DH nos PPCs investigados, os resultados da pesquisa indicam que há incidência relevante dessa palavra-chave. A maioria dos projetos atende as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a, 2012b) por apresentarem um CC específico que trata da temática. Entretanto, a análise dos PPC destaca ainda que apesar da categoria DH aparecer em outros itens, além do componente curricular, sua presença se dá de forma frágil, quando tomamos o currículo pensado transversalmente.

Portanto, a presença e discussão sobre os DH não constitui uma base de fundamentação teórica suficiente nos cursos. Não há menção ou inclusão de práticas cotidianas na formação que levem a vivência da EDH no processo formativo.

Dessa forma, percebe-se que as concepções sobre DH presentes tanto nas políticas, como na percepção dos professores, quanto nos PPC indicam que a EDH está sendo realizada na formação de professores. Porém, a EDH se desenvolve em

uma perspectiva mais conservadora, que apenas se aproxima da interculturalidade, não rompendo suficientemente com a visão positivista de ensino, currículo e DH.

Torna-se importante o entendimento de que a formação de professores contemple a EDH de forma que mobilize construções interdisciplinares de conhecimentos, sob a perspectiva da intercultural dos DH. O trabalho, na EDH, como afirma Candau et al (2013), não pode ser periférico e ou pulverizados entre as diversas disciplinas, sem estar articulado transversalmente. Pois, não se restringe ao conhecimento de conteúdos relacionados aos DH, mas na compreensão desses em relação com a diversidade das culturas presentes nos cotidianos das vivências dos sujeitos e nas vivências dentro do espaço educativo. Caso contrário, se tornará mais uma temática incorporada no currículo por conta da obrigatoriedade legal, sem nenhum impacto na vida e na atuação do futuro docente. A EDH contemplada apenas na forma de componente ou conteúdo curricular, se esvazia, impossibilitando ao futuro docente tomar consciência da complexidade que abrange os DH. Isso significa que apenas garantir o cumprimento da legislação vigente como posta não garante a efetivação da EDH na perspectiva intercultural.

A EDH na perspectiva intercultural possui potencial transformador na formação docente, pois pode auxiliar na construção de uma educação voltada para a luta pela igualdade, bem como o reconhecimento e valorização da diferença. Nesse sentido, torna-se emancipatória e pode contribuir para a formação de sujeitos de direitos que saibam conviver e respeitar a diversidade. Assim, se faz necessário que os PPC "[...]considerem e promovam o diálogo entre a diversidade de culturas. E, assim, o processo formativo poderá superar preconceitos e discriminações que impregnam as relações e contextos sociais" (EYNG, 2010, p.120)

É preciso desenvolver também a consciência do "ser sujeito de direitos", o que pressupõe processos formativos que considerem as políticas que envolvem os DH, ações que promovam tais direitos, além de conhecer sobre, para questionar acerca da garantia, proteção e violação desses direitos.

A exigência da EDH no âmbito curricular dos cursos de formação inicial de docentes, ainda se coloca como um desafio no cotidiano dos currículos. A garantia da presença dessa temática constitui um importante instrumento para a formação de sujeitos autônomos, levando-se em conta a forma como esteja presente no currículo, nas concepções dos formadores e nas políticas educacionais.

Assim, a formação de professores, no contexto contemporâneo requer uma perspectiva pós-crítica de currículo, contemplando a diversidade como conceito estruturante. Ao considerar as análises feitas evidencia-se a necessidade de uma formação voltada para práticas democráticas e vivências ligadas à garantia de direitos e da diversidade. Não basta apenas domínio de conteúdos e conceitos. É preciso que os conhecimentos sobre os DH sejam construídos no cotidiano, com trocas de experiências.

Nesse sentido, a EDH na formação de professores precisa transpor o caráter disciplinar, e ser trabalhada transversalmente, integrando os três pilares da educação superior – o ensino, a pesquisa e a extensão.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 2000.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. **Parecer nº. 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004a.
- BRASIL. **Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Lei n.11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008a.
- BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008b.
- BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Parecer n. 08, de 06 de março de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE 2012a.

BRASIL. **Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/CNE 2012b.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Parecer n. 02, de 09 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. **Resolução n. 02, de 01 de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015b.

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Cortez, 2013.

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

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n. 37, jan.-abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. FEITOSA, Maria Luíza Pereira de Alencar Mayer. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan.-abr. 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CULLETON, Alfredo; et al. **Curso de direitos humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

CUNHA, Edite de Penha. CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, Alysson. SALES, Fátima. (orgs.). **Políticas públicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ESTEVIÃO, Carlos Vilar. Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas**. Desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.15, n. 44, p.133-155, jan./abr. 2015.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010.

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 violência nas escolas**. Desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, E.M.; ARCEO, Enrique. (org.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Clacso, 2006. p.179-206.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Maria Manoela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set/dez., 2010.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p. 25-35, set/dez. 2006.

GISI, Maria Lourdes. ENS, Romilda Teodora. Políticas de educação em direitos humanos e a formação de professores. In: EYNG, Ana Maria (org.). **Direitos humanos e violência nas escolas**. Desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GUARESCHI, Neuza. et al. Políticas públicas entre o sujeito de direitos e o *homo oeconomicus*. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 3, p.332-339, jul.-set, 2010.

IFPR. **Portal de Informações do IFPR**. 2017. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

LENHARDT, Gero. OFFE, Claus. Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p.10-53.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, Marcelo. A trajetória Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, Brasília, 2001. p.4-24.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

PACHECO, José Antonio. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, a. 21, n.73, p.139-161, dez. 2000.

PACHECO, José Antonio. **Políticas curriculares**. Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

POSSOLI, Gabriela Eyng. EYNG, Ana Maria. Políticas Educacionais em um contexto complexo de múltiplos agentes definidores. In: **XV Colóquio AFIRSE**, 2008, Lisboa. XV Colóquio AFIRSE. Lisboa: Porto editora, 2008. v. 1.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REGO, Tereza Cristina. **A origem da singularidade do ser humano**. Análise das hipóteses dos educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. 2007. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/aorigemdasingularidade.asp?fidartigo=297>>. Acesso em: 15 março 2017.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista.** 2010. 251f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_santana.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf) >. Acesso em: 12 out. 2017.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)> Acesso em 20 jul. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 48, jun. 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

SHIROMA, Eneide Oto. et al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVERIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade: In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto. (org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas: Papirus, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e a transformação da realidade.** Salvador: AATR, 2002. Disponível em: <[http://www.DireitosHumanosnetorg.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.DireitosHumanosnetorg.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2016.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social.** São Paulo: Cortez, 2004.

WALSH, Catharine. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukani.** Guadalajara, n.11, set-out, p.6-7, 2009. Disponível em: <<http://www.tukari.udg.mx/sites/default/files/11.%20Interculturalidad%20y%20pueblos%20indígenas.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE PESQUISA (ON LINE)

#### Projeto de pesquisa: "Formação de professores para a educação em direitos humanos"

##### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa "Formação de professores e professoras para a educação em direitos humanos", e que tem como objetivo identificar se as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a Educação em Direitos Humanos na formação de professores.

Sua participação se dará via um questionário *on line* (*Google Forms*).

Está ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo.

Informa-se também que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado seu consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa.

A pesquisadora responsável pelo projeto é: Mônica Luiza Simião Pinto ([monica.simiao@ifpr.edu.br](mailto:monica.simiao@ifpr.edu.br); [monica.simiao82@gmail.com](mailto:monica.simiao82@gmail.com)), sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Eyng (PUCPR).

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do estudo e compreendido sua natureza e objetivo, você manifesta seu livre consentimento em participar.

Li e estou de acordo com o "Termo de consentimento livre e esclarecido" acima descrito:

- Sim
- Não

##### Dados de identificação do(a) participante

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu sexo?

- Feminino
- Masculino

3. Quanto a sua identidade de gênero, como você se percebe?

4. Você professa alguma religião?

- Sim
- Não

5. Em caso afirmativo, qual religião?

6. Quanto a raça/cor você se considera, segundo os critérios do IBGE:

- |                                |                              |
|--------------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> Amarelo  | <input type="radio"/> Pardo  |
| <input type="radio"/> Branco   | <input type="radio"/> Preto  |
| <input type="radio"/> Indígena | <input type="radio"/> Outros |

**Formação e atuação profissional**

1. Qual o seu maior grau de instrução?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

2. Qual a sua área de formação?

3. Qual o ano de conclusão de sua última formação?

4. Qual seu tempo de docência em cursos de licenciatura (em anos)?

5. Em qual(is) curso(s) de licenciatura você atua como docente no IFPR?

6. Qual(is) disciplina(s) ministra neste(s) curso(s) de licenciatura?

7. Na sua graduação você teve alguma formação sobre a temática dos Direitos Humanos?

- Sim
- Não

8. Em caso afirmativo, explique como foi esta formação.

9. Na sua graduação você teve alguma formação sobre a temática da Diversidade?

- Sim
- Não

10. Em caso afirmativo, explique como foi esta formação.

**Percepções sobre Direitos Humanos**

1. O que você entende por Direitos Humanos?

2. Qual a finalidade/importância da Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura?

3. De que modo a Educação em Direitos Humanos pode ser realizada/efetivada nos cursos de licenciatura?