

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

SARAH FRANCINE SCHREINER

**A RESOLUÇÃO 01/2012/CNE NA UNIVILLE:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DESSA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA
VOLTADAS À REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO**

CURITIBA

2020

SARAH FRANCINE SCHREINER

**A RESOLUÇÃO 01/2012/CNE NA UNIVILLE:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DESSA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA
VOLTADAS À REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – área de concentração: Educação em Direitos Humanos –, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaci de Fátima Souza Candiotto.

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

	Schreiner, Sarah Francine
S378r	A resolução 01/2012/CNE na Univille : uma análise crítica das políticas
2020	dessa instituição comunitária voltadas à redução da desigualdade de gênero /
	Sarah Francine Schreiner ; orientador, Jaci de Fátima Souza Candiotto. -- 2020
	149 f. ; 30 cm
	Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.
	Bibliografia: f. 140-149
	1. Direitos humanos 2. Direito à educação. 3. Gênero e educação.
	I. Candiotto, Jaci de Fátima Souza. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas
	Públicas. III. Título.
	Doris. 4.ed. – 341.1219



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 053
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

SARAH FRANCINE SCHREINER

Aos vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte, reuniu-se na Sala Dois- Segundo Andar da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a banca examinadora constituída pelos docentes: Prof.^a Dr.^a Jaci de Fátima Souza Candiotto, Prof. Dr. Alex Villas Boas Mariano, Prof.^a Dr.^a Elaine Cátia Falcade Maschio, para examinar a dissertação da candidata, **SARAH FRANCINE SCHREINER**, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, Turma 2018, Área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Educação e Direitos. A mestranda apresentou a dissertação intitulada: **A APLICABILIDADE DA RESOLUÇÃO 01/2012/CNE NA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE): UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DESSA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA VOLTADAS À REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO**. A candidata fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11 h 15 min. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Observações:

Incorporar no texto final as observações e sugestões da banca.

O avaliador interno professor doutor Alex Villas Boas Mariano realizou participação na Banca de Defesa de Dissertação por videoconferência e está de acordo com os termos acima descritos.

Prof.^a Dr.^a Jaci de Fátima Souza Candiotto
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Alex Villas Boas Mariano – participação por videoconferência
Convidado Interno

Prof.^a Dr.^a Elaine Cátia Falcade Maschio
Convidada Externa



Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas
Públicas
PPGDH/PUCPR

A meu pai, Eduardo Schreiner (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Sou grata pela oportunidade de estudar. A educação transformou minha vida ao redesenhar minhas possibilidades de futuro, e sou grata à Univille por isso. Reconheço que quem sou e como sigo evoluindo se relacionam ao impacto positivo dessa universidade na minha realidade.

Sou grata por participar do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e Políticas Públicas, registrando aqui a excelente experiência que tive e a acolhida da PUC/PR, por meio de seus professores e da secretaria da PPGDH.

O trabalho da professora Jaci de Fátima Souza Candiotto, que com paciência e interesse orientou esta pesquisa, sempre estimulando a curiosidade e a interdisciplinaridade, a participação em eventos científicos e em grupos de estudos, contribuiu para meu enriquecimento como pesquisadora e como professora. Sua postura, Prof.^a Jaci, calma e compreensiva, mostrou-me que a qualidade floresce na tranquilidade, e transborda na insistência resiliente. Agradeço pela convivência e por seu exemplo de educadora.

Sou grata à Capes pelo incentivo que contribuiu para a realização deste trabalho.

Sou grata pela jornada e pelas pessoas que caminharam comigo. Jasmine Monteiro, você sabe ser luz em caminhos escuros, e essa caminhada foi mais agradável e recebeu doses de leveza e harmonia porque contei com sua amizade.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(FREIRE, 2013, posição 1.256)

RESUMO

Os direitos humanos destacam direitos como a vida, a liberdade e a igualdade perante a lei como universais, irrenunciáveis e inalienáveis, sendo aplicáveis equitativamente a todas as pessoas, que são constituídas de dignidade, valor a elas intrínseco. Entretanto, na medida em que viola a dignidade da mulher, a existência da desigualdade de gênero em sociedade é fator de comprometimento dos direitos humanos. Assim, este trabalho desenvolve a temática da educação em direitos humanos como meio viável do enfrentamento da desigualdade de gênero em sociedade. O questionamento que impulsiona a pesquisa é: o que expressam as políticas institucionais e as ações da Univille a respeito da educação em direitos humanos, e quais as evidências que indicam a coerência dessa universidade à proposta da Resolução 1/2012 do CNE, especialmente em relação à redução da desigualdade de gênero? A metodologia utilizada é qualitativa de caráter exploratório, com as técnicas bibliográfica e documental. O objetivo do estudo é analisar criticamente as políticas e práticas da Univille quanto à educação em direitos humanos, verificando a contribuição dessa universidade para a superação da desigualdade de gênero. O estudo favorece a confirmação do potencial dessa universidade em concretizar os direitos humanos com base na educação em direitos humanos, o que indiretamente promove a igualdade de gênero no e com base no ambiente acadêmico, e assente nisso promove meios de efetivar a representatividade feminina na sociedade e reduzir, com vistas a superar, a desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação em direitos humanos. Desigualdade de gênero.

ABSTRACT

The human rights are related to the civil rights, as life, freedom, and equality, and are universal, inalienable, being equally applicable to all people, who are constituted in dignity, as an intrinsic value. However, because it violates the dignity of women, the existence of gender inequality in society is a factor that compromises human rights. Thus, this study develops the theme education in human rights as a viable way to face gender inequality in society. The question that guides the research is: what do Univille's institutional policies and actions express about education in human rights, and what evidences indicate this university's coherence to the Resolution's 1/2012/CNE proposal, especially about to decrease gender inequality? The methodology that have been used is qualitative and exploratory, with bibliographic and documentary techniques. The objective of this study is to analyze critically Univille's policies and practices in relation to education in human rights, verifying the university's contribution to overcoming gender inequality. The study favors the confirmation of the potential of this university in materialize human rights based on education in human rights, which indirectly favors the promotion of gender equality in and based on the academic environment, and from this, to promote ways of making female representativeness effective in society and reduce, following to overcome, gender inequality.

Key words: Human rights. Education in human rights. Gender inequality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Furj	Fundação Educacional da Região de Joinville
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A DESIGUALDADE DE GÊNERO COMO COMPROMETEDORA DOS DIREITOS HUMANOS	21
2.1 A DIGNIDADE COMO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS	21
2.1.1 A relação entre a dignidade humana e a empatia e pretensão universalizante dos direitos humanos	28
2.1.1.1 Da igualdade de direitos ao direito à diferença.....	37
2.2 A DESIGUALDADE DE GÊNERO E A DIGNIDADE DA MULHER: O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS	42
3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO	55
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO	56
3.2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:.....	62
3.2.1 Documentos internacionais e nacionais da educação em direitos humanos	68
3.2.1.1 A educação em direitos humanos no ensino superior: as diretrizes da Resolução 01/2012 do CNE	74
4 O PAPEL DA UNIVILLE NO ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO	80
4.1 QUEM É A UNIVILLE?	80
4.1.1 O conceito de universidade comunitária	89
4.2. A UNIVILLE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS AOS DIREITOS HUMANOS	94
4.2.1. Das atividades institucionais de ensino, realizadas entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE	97
4.2.2 Das atividades institucionais de pesquisa, realizadas entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE	107

4.2.3 Das atividades institucionais de extensão, realizadas entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE	115
4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVILLE PARA O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO.....	126
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

A proposta valorativa fundante dos direitos humanos evoca o reconhecimento das características naturais e fundamentais que formam a pessoa, de modo que eles representam um conjunto de regras mínimas que buscam favorecer a convivência harmoniosa e assegurar a sobrevivência e a evolução da humanidade. Os pressupostos dos direitos humanos destacam o direito à vida, à liberdade de opinião e expressão e a igualdade perante a lei como universais, irrenunciáveis e inalienáveis, aplicáveis equitativamente a todas as pessoas porque estas são dotadas de dignidade, um valor intrínseco ao ser humano.

Os direitos humanos formam um cabedal ético capaz de orientar práticas e posturas a fim de assegurar à pessoa ser sujeito de direitos, bem como sua autonomia para o exercício da liberdade que lhe é inerente, inclusive a de pensamento e opinião, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, dosando seu espaço de atuação com a coexistência pacífica e tolerante do exercício de liberdade dos demais.

Exatamente quando os direitos humanos são violados na convivência social, é reconhecida sua importância, cujos parâmetros foram sendo construídos, com grande ênfase, a partir de 1948, sob a Declaração Universal dos Direitos Humanos, formulada depois de anos de uma guerra devastadora onde a dignidade humana e a igualdade entre as pessoas foram severamente desrespeitadas.

A igualdade entre as pessoas é um valor que provém do reconhecimento, em face da existência do outro, da humanidade que há em si, uma vez que toda pessoa é um fim em si mesmo e dotada de dignidade (KANT, 2002, p. 58). Entretanto o reconhecimento formal dessa igualdade não significa sua total implementação na realidade, haja vista que as diferenças entre as pessoas – como o gênero – seguem implicadas na violação dos direitos humanos:

O pressuposto normativo do igual valor dos indivíduos é rompido sistematicamente no cotidiano das sociedades democráticas liberais contemporâneas. São desiguais as condições, materiais e simbólicas, nas quais os indivíduos exercem sua liberdade e buscam determinar autonomamente as suas vidas, assim como são desiguais as garantias de integridade individual (física e psíquica) e de igual participação nas decisões que lhes afetam (BIROLI, 2013, posição 64).

Em um sentido formal, as pessoas são iguais, mas a construção social dá conta de que mulheres e homens – em termos de, autonomamente, construírem suas vidas, definirem e realizarem suas preferências e suas concepções de bem, e fazerem suas escolhas – estão acomodados em uma estrutura que delimita essa autonomia em função de uma construção sexuada, regrada pelo gênero. Isso implica distinções de papéis a serem desempenhados por homens e mulheres em sociedade e uma universalidade de seus direitos assentada em menor liberdade feminina em relação à masculina, além de garantias desiguais de integridade física e existência de obstáculos diferentes entre homens e mulheres para ampliação de sua participação política (BIROLI, 2013, posição 62).

Na sociedade, portanto, há desigualdade de gênero, visível, por exemplo, na estatística que dá conta da menor participação das mulheres em cargos políticos, a julgar que

Embora uma mulher, Dilma Rousseff, tenha sido eleita para a Presidência em 2010 e 2014, apenas um estado, entre os 27 que compõem a federação, elegeu uma mulher como governadora no ano em que Rousseff foi reeleita e, em 2016, somente 11,5% dos municípios elegeram mulheres como prefeitas (BIROLI, 2018 , [s. p.]).

Opta-se pela utilização do termo *gênero*, nas referências das relações entre homens e mulheres neste estudo, porque, de acordo com Saffioti (1992, p. 193), essas relações não se desenvolvem com base em características inerentes ao macho e à fêmea, e sim organicamente, numa inter-relação política. Isso significa que reduzir gênero à oposição entre traços inerentes a distintos seres, não o considerando como relação social, impede que se reconheçam os diferentes poderes detidos por homens e mulheres.

E, seguindo nesse mesmo viés, Fleury-Teixeira e Meneghel (2015) explicam que gênero é uma construção social, política e histórica para distinção e aproximação entre homens e mulheres; de caráter eminentemente relacional, que remete às maneiras pelas quais as relações e interações sociais foram construídas, tendo por base diferentes polos hierarquizados de poder, considerando-se o formato clássico do homem como dominador e da mulheres como subalternizada.

A desigualdade de gênero também se verifica em relação à diferença de remuneração percebida por homens e mulheres em atividades laborais, destacando Ribeiro (2018, [s. p.]) que “mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras

ganham menos do que todos”. Registre-se também que tarefas domésticas, empreendidas majoritariamente por mulheres, incluídas aquelas tarefas que se referem à manutenção da vida, como manipular alimentos, cozinhar, realizar a higienização e limpeza dos ambientes e objetos, bem como cuidados com outras pessoas – crianças, idosos e doentes –, normalmente sequer são remuneradas.

A proporção de mulheres que realizam cada uma das cinco categorias de atividades de cuidados é superior à dos homens: 40% das mulheres destinam seu tempo aos cuidados, contra 28% dos homens. Para afazeres domésticos, esse percentual chega a 94% para elas e 79% para eles. A maior diferença entre os sexos nessa categoria aparece em tarefas que envolvem preparar, servir alimentos, lavar louças e cuidar da limpeza e manutenção de roupas e sapatos: 37 pontos percentuais (MULHERES..., 2018, [s. p.])¹.

Ademais, é possível relacionar a desigualdade entre homens e mulheres à violência de gênero, violência que, no estado de Santa Catarina, por exemplo, até outubro de 2019, já havia provocado o feminicídio² do mesmo número de mulheres assassinadas, nas mesmas circunstâncias, durante todo o ano de 2018. (BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA, 2019a).

A propósito, a expressão “violência de gênero”, para se referir à prática de violência contra a mulher, é utilizada de forma padronizada neste estudo, abordando a violência doméstica e as demais práticas violentas contra a mulher por sua condição de gênero, considerando que o termo foi aplicado no Brasil pela primeira vez por Saffioti e Almeida (1995, p. 8-9), com base no trabalho de Scott (1995, p. 75), com essa conotação.

Sobre o índice de feminicídios no estado de Santa Catarina em 2019, extrai-se que, até 16 de dezembro de 2019, 58 mulheres haviam sido assassinadas por sua condição de gênero ou por conta de relações domésticas de convivência, número que

¹ O artigo publicado no portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) fala da pesquisa *Tendências nas horas dedicadas ao trabalho e lazer: uma análise da alocação do tempo no Brasil*, realizada com base em dados obtidos entre os anos de 2001 e 2015, e publicados pelo Ipea em 2018, sob a autoria de Ana Luiza Neves de Holanda Barbosa. Essa pesquisa está disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2416.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

² Qualificadora acrescentada ao artigo 121 do Código Penal, que prevê a prática de homicídio como crime, pela Lei 13.104/2015. “[...] o feminicídio, entendido como a morte de mulher em razão da condição do sexo feminino (leia-se, violência de gênero quanto ao sexo). A incidência da qualificadora reclama situação de violência praticada contra a mulher, em contexto caracterizado por relação de poder e submissão, praticada por homem ou mulher sobre mulher em situação de vulnerabilidade [...]. O § 2º - A foi acrescentado para esclarecer quando a morte da mulher deve ser considerada em razão da condição do sexo feminino: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (CUNHA, 2016. p. 63).

supera o do ano de 2016, quando se computaram 52 feminicídios, e que se reduziu em 2017 (49 feminicídios) e em 2018 (39 feminicídios). (BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA, 2019b).

Apontando o impacto de tais estatísticas agora em âmbito nacional, o *Atlas da violência* (2019) destacou Santa Catarina como o terceiro estado com menor índice de feminicídios, mas esse índice é mais alto que o de São Paulo e do Distrito Federal. Tendo em vista que em São Paulo, estado com 45 milhões de habitantes e densidade demográfica de 166,25 habitantes por km² (IBGE, [2020]), o número de feminicídios é de 2,2 a cada cem mil habitantes, a estatística catarinense revela-se assustadora: aqui são 7 milhões de habitantes, com densidade demográfica de 65,29 habitantes por km², mas 3,1 mortes violentas de mulheres a cada cem mil habitantes.

Assente nessas premissas, esta pesquisa tem por escopo verificar – com base no reconhecimento da existência da desigualdade de gênero como violadora dos direitos humanos – alternativas para seu enfrentamento e superação, levando em conta a educação em direitos humanos como forma válida de concretização de seus valores na realidade, especificamente nos instrumentos³ da Universidade da Região de Joinville (Univille) que se alinham à educação em direitos humanos.

Os direitos humanos precisam ser compreendidos e aplicados, sendo essa a importância de uma educação em direitos humanos, porquanto a educação é um direito em si mesmo e mecanismo de acesso a outros direitos; e, na medida em que tem por compromisso efetivar a cidadania plena e a produção do conhecimento, desenvolvendo valores, atitudes e comportamentos, a educação é um canal viável à criação de uma cultura em direitos humanos.

³ Tais instrumentos referem-se aos documentos constitutivos da Univille, como o Estatuto (2016), o Regimento Interno (2016) e em especial o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019), os quais apontam as diretrizes gerais da instituição, bem como a análise de práticas de ensino, pesquisa e extensão que constem dos Relatórios Anuais de atividades da instituição, sendo estes examinados a partir do ano de 2012 até 2018, utilizando-se uma leitura objetiva das atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como parâmetro de análise as expressões “educação em direitos humanos”, “direitos humanos”, “dignidade”, “igualdade”, “cidadania”, “diferenças”, “diversidade”, e “gênero”, que tenham aparecido nos relatórios vinculadas a essas atividades.

Essas expressões foram escolhidas por conta de sua adequação às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE, e também ao objeto deste estudo, a fim de nortear a forma de leitura das práticas de ensino, de pesquisa, e de extensão registradas nos relatórios anuais de 2012 a 2018 que se alinham à educação em direitos humanos da Univille, tudo com vistas a possibilitar, após um exame do cenário geral das práticas da instituição apresentado em tais documentos, com base no destaque das atividades extraídas do cenário geral, com o filtro de tais expressões, como a Univille vem implementando essas diretrizes.

Nessa seara, e sob a necessidade de interiorizar o ensino superior no estado de Santa Catarina, foi criada a Univille, cujas atividades atingem um sem-número de pessoas, oferecendo atividades de ensino, pesquisa e extensão pensadas e desenvolvidas com base nas necessidades da região, onde atua por meio de dois *campi* – um situado na cidade de Joinville, outro na cidade de São Bento do Sul – e duas unidades – uma situada em São Francisco do Sul, outra na região central de Joinville.

A escolha da Univille como objeto de análise se dá também em razão de sua história e constituição, por sua missão e sua visão, que se dedicam a “Promover formação humanística, científica e profissional para a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a sustentabilidade socioambiental” (UNIVILLE, 2019b, p. 16), bem como por “Ser reconhecida nacionalmente como uma universidade comunitária, sustentável, inovadora, internacionalizada e de referência em ensino, pesquisa e extensão” (UNIVILLE, 2019b, p. 16).

Ainda, entre os valores institucionais, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) há o destaque à cidadania, que consiste em “Participação democrática, proatividade e comprometimento [, que] promovem o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); e à ética, cuja descrição envolve a “Construção de relacionamentos pautados na transparência, honestidade e respeito aos direitos humanos [, que] promovem o exercício da cidadania e da democracia” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); além da integração, definida como “Ação cooperativa e colaborativa com as comunidades interna e externa [, que] constrói o bem comum” (UNIVILLE, 2019b, p. 16).

A Univille, ademais, é uma universidade comunitária. Isso diz respeito à maneira como ela se desenvolveu, que é muito distinta de uma instituição privada empresarial. Esta última adentra uma comunidade, geralmente vinda de fora da região, para ali se estabelecer, e realiza sua fixação naquele espaço geográfico diante de uma perspectiva de mercado, focada no lucro seguro, uma vez que enxerga em tal espaço uma clientela. A instituição comunitária, por sua vez, está enraizada na comunidade, emerge do desejo da própria comunidade mediante perspectivas de regionalização. Uma universidade comunitária se desenvolve com base em segmentos da comunidade com interesse na regionalização do ensino superior (FRANCO; LONGHI, 2008).

A universidade comunitária registra seu pertencimento à coletividade, além de constituir-se de forma democrática na escolha de seus dirigentes, no sentido de representantes da comunidade participarem ativamente das decisões relacionadas à instituição universitária; e a Univille contém um forte elemento de identificação construído com base na região na qual se estabeleceu. Isso se harmoniza com a educação em direitos humanos e sua proposta inclusiva e empoderadora, baseada na pedagogia crítica.

Ainda, no ano de 2017, a instituição sediou o evento para lançamento do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, e ao assinar o pacto passou a integrar o cenário nacional de educação em direitos humanos, constituindo-se em uma referência estadual nessa temática, já que a “iniciativa visa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a discussão em direitos humanos na esfera transdisciplinar” (UNIVILLE, 2018, p. 78).

A prática da educação em direitos humanos – voltada ao empoderamento das pessoas, para que possam ser sujeitos de direitos e exercer sua cidadania, contribuindo para a manutenção de valores democráticos e concretização dos direitos humanos, tutelando sua garantia –, ao se coadunar com a pedagogia crítica, é promovida principalmente pela problematização, e pela horizontalidade, nas relações entre educador e educando, a fim de proporcionar o uso social real do conhecimento como ferramenta (MAGENDZO, 2003, p. 21). Além do mais, é preciso que a pedagogia crítica, sob o viés de uma educação libertadora, “conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos” (FREIRE, 2013, posição 1.634).

A problematização deste estudo envolve a) conhecer as políticas existentes na Univille no que se refere à maneira como a instituição vem aplicando a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), resolução que apresenta diretrizes à implementação da educação em direitos humanos nos sistemas de ensino e instituições; e b) saber se essas políticas são praticadas com vistas ao enfrentamento das desigualdades, notadamente aquelas políticas que se referem ao gênero. Assim, o que expressam as políticas institucionais e as ações da Univille a respeito da educação em direitos humanos, e quais as evidências que indicam a coerência dessa universidade à proposta da Resolução 1/2012 do CNE, especialmente em relação à redução da desigualdade de gênero?

O objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente as políticas e práticas da Univille em relação à educação em direitos humanos, verificando a contribuição dessa universidade para a superação da desigualdade de gênero.

Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisa se desdobra em objetivos específicos que envolvem compreender a educação como direito fundamental, considerando o viés constitucional e as diretrizes legais da educação nacional, e conceituar educação em direitos humanos com base na análise dos documentos legais, internacionais e nacionais, com ênfase na aplicação desta forma de educação no ensino superior, cujas exigências são destacadas na Resolução 01/2012 do CNE, a qual servirá de parâmetro para verificar a consonância do trabalho desempenhado pela Univille em relação à educação em direitos humanos.

A importância de analisar os aspectos legais que envolvem a educação, enquanto direito, bem como as legislações que embasam a educação em direitos humanos é explicada por Cury:

Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas (CURY, 2002, p. 247).

Considerando que o objeto de análise envolve a Univille, parte da pesquisa destaca o desenvolvimento e a história da instituição, buscando registrar sua natureza comunitária, dando-se ênfase, nesse aspecto, ao que legalmente se entende por uma universidade comunitária. Nesse ponto do estudo, objetiva-se apresentar a universidade comunitária e o seu compromisso com a sociedade, já que, pela reunião de corpo docente, discente e estrutura funcional daquela com a sociedade civil, a universidade busca investir seus lucros exclusivamente na promoção de suas atividades, contribuindo diretamente com seu entorno social por meio da articulação de ações voltadas à comunidade.

Ainda, este estudo apresenta uma definição da dignidade humana como fundamento dos direitos humanos, a fim de explorar a desigualdade de gênero enquanto violadora dos pressupostos daqueles, reconhecendo que as diferenças entre as pessoas não podem ser usadas para justificar desigualdades que comprometam sua existência em dignidade, tudo com o intento de fundamentar a

análise das políticas da Univille que tenham potencial de concretizar a igualdade de gênero no e com base no ambiente acadêmico, e assente nisso pode promover meios de efetivar a representatividade feminina na sociedade e reduzir, com vistas a superar, a desigualdade de gênero.

Neste ponto, retomem-se os impactos da desigualdade de gênero no estado de Santa Catarina, que culminam em uma estatística de feminicídios superior àquela computada no estado de São Paulo, numericamente mais populoso, sendo mais uma justificativa para a investigação se realizar em relação a uma universidade comunitária que atua no interior de Santa Catarina, mais especificamente na região Norte Catarinense, onde está situada a cidade mais populosa do estado, Joinville (IBGE, [2020]).

A fim de investigar o que expressam as políticas institucionais da Universidade da Região de Joinville a respeito da educação em direitos humanos, e a existência de evidências que indicam o alinhamento dessa universidade à proposta da Resolução 1/2012/CNE, especialmente em relação à redução da desigualdade de gênero, para a concretização da pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa de caráter exploratório.

A abordagem qualitativa visa “identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Por explicar a razão e o porquê das coisas, esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade” (WICKERT, 2006, p. 82), e as técnicas da pesquisa utilizadas são a bibliográfica e documental.

Utilizou-se de levantamento de documentos, relatórios oficiais sobre o tema, seguindo um raciocínio indutivo de análise. No aporte teórico atentou-se para a necessidade do emprego da interdisciplinaridade entre as áreas dos Direitos Humanos, Educação, Filosofia e Direito.

Os estudos utilizam inicialmente a técnica da pesquisa bibliográfica, tendo em vista que esse “é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. Ela estuda, analisa e explora um problema com base em trabalhos já publicados” (GONÇALVES, 2014, p. 31).

Quanto à técnica documental da presente pesquisa, aquela consistiu em analisar a documentação estrutural da Univille, que envolve seu Estatuto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como os registros de atividades de ensino, pesquisa e extensão praticados por essa instituição e que constam no Relatório de

Atividades Anual, analisados a partir de 2012 (uma vez que a Resolução 01/2012 entrou em vigor em 2012), voltados à educação em direitos humanos, dando-se ênfase aos projetos e programas executados pela instituição em termos de ensino, pesquisa e extensão que possam auxiliar no enfrentamento da desigualdade de gênero.

Com base no levantamento, busca-se encontrar evidências acerca dos projetos existentes em relação à educação em direitos humanos na Univille, especialmente àqueles que abordam a temática de desigualdade de gênero, averiguando-se o alinhamento dessa instituição de ensino superior com a Resolução 1/2012/CNE e a contribuição da Univille, por meio da prática da educação em direitos humanos, para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

A apresentação do relatório final desta pesquisa se dá em três capítulos. No **primeiro** deles, aborda-se a desigualdade de gênero como violadora dos direitos humanos, porque comprometedora da dignidade da mulher em sociedade, tendo por escopo a conceituação da dignidade humana sob a visão de Kant (2002), esclarecida por Nour (2004), correlacionando a dignidade como valor fundante dos direitos humanos, cujo aporte teórico de compreensão considera os estudos de Comparato (1998) e Piovesan (2018). Ainda, esse capítulo, além de considerar a igualdade entre todas as pessoas como pressuposto dos direitos humanos, aponta a relação entre igualdade e diferença, no que é servido pelos estudos de Barros (2016), explorando, com base na empatia definida por Hunt (2009), a desigualdade entre homens e mulheres e seus impactos no universo democrático de convivência, como aponta Biroli (2013; 2014; 2018).

O segundo capítulo deste trabalho registra a educação em direitos humanos como um meio viável de enfrentamento da desigualdade de gênero, partindo do conceito de educação, sob o prisma da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), enfatizando a construção do direito à educação no Brasil desde a estrutura documental internacional, e enquanto direito fundamental assim previsto constitucionalmente. Há destaque constitucional para a organização da educação no país, desembocando na análise da legislação infraconstitucional, onde se situa a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e apresenta o papel do Conselho Nacional de Educação, órgão que editou a Resolução 01/2012/CNE, contendo as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos.

Nessa segunda parte do trabalho, além dos documentos legais que auxiliaram na conceituação de educação e de educação em direitos humanos, os estudos de Magendzo (2000; 2003; 2006), Sacavino (2009) e Candau (2008, 2012) dão o aporte teórico necessário para a compreensão da educação em direitos humanos, permitindo entender que a proposta de sua aplicação a efetivação dessa forma de ensino é de competência dos sistemas de ensino e de suas instituições, mediante a adoção sistemática dessas diretrizes por todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais, conforme o que propõe a Resolução 01/2012/CNE.

O último capítulo trata de apresentar a universidade Univille com base em um histórico de sua constituição, e sua afirmação como instituição comunitária, buscando-se, tanto em sua estruturação documental quanto nas suas práticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, a forma pela qual essa instituição concretiza as diretrizes da Resolução 01/2012/CNE, com ênfase àquelas que possam contribuir para o enfrentamento da desigualdade de gênero, analisando, assim, a contribuição dessa universidade para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

2 A DESIGUALDADE DE GÊNERO COMO COMPROMETEDORA DOS DIREITOS HUMANOS

Este capítulo de abertura apresenta uma análise da desigualdade de gênero como violadora dos direitos humanos, a partir da dignidade humana enquanto fundamento dos direitos humanos, tendo por pressuposto que este valor é a base para a construção da pessoa em sua consideração a partir de si mesma, aquilo que a identifica enquanto ser humano.

A construção teórica da conceituação da dignidade prima por estabelecer uma base para a compreensão dos direitos humanos enquanto proposta de convivência pacífica entre as pessoas, e a partir do reconhecimento da própria humanidade na existência outro, dá importância à empatia para apreensão da importância de seu respeito. Disso, revela-se salutar compreender a relação entre igualdade e diferença, dentro da proposta universalizante dos direitos humanos, para se possibilitar a observação da existência da desigualdade de gênero em sociedade, e a impactante violação dos direitos humanos dali decorrente.

Assim, para esta parte do estudo, busca-se a compreensão teórica da desigualdade de gênero, levando em conta a interpretação da ciência política do fenômeno e, a partir da proposta universalizante dos direitos humanos, que estabelece a igualdade entre as pessoas - estas constituídas de um valor em si mesmas, a dignidade, e da sua funcionalidade pela empatia, que observa as diferenças para respeitar adequadamente a igualdade -, reconhecer a desigualdade de gênero como comprometedora dos direitos humanos, porque violadora da dignidade da mulher.

2.1 A DIGNIDADE COMO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

A compreensão das particularidades que envolvem o reconhecimento da pessoa como tal perpassa pela necessidade de percepção de características capazes de diferenciar a pessoa dos demais seres existentes. O que favorece essa distinção, e dá conta de quão única é a pessoa dentro do contexto de humanidade que a cerca,

envolve a dignidade humana, qualidade inerente ao ser humano que o torna destacado num contexto de seres vivos, e ao mesmo tempo lhe dá identidade conforme à das demais pessoas, pois estas são semelhantes entre si.

A dignidade humana, para além de se estabelecer como qualidade inerente à pessoa, é característica que se justifica aplicável ao ser humano apenas e tão somente pelo fato de ser ele pessoa, remetendo ao que há de universal e único nesse ser. É a dignidade humana que justifica a indignação diante da prerrogativa de superioridade de uns sobre os outros.

O ser racional, para Kant, possui valor absoluto, não sendo meio para outros fins, tendo a característica da autonomia como forma de explicar por que o ser humano — racional — é uma pessoa. Esses seres racionais se formam por uma totalidade, porque estariam reunidos entre si sistematicamente, e essa união se basearia em leis. Então, há uma unidade — representada pela lei moral universal —; uma pluralidade — porque os seres humanos são um fim em si —; e uma totalidade — que envolve a união sistemática, pela lei, dos seres humanos. A pluralidade da existência das pessoas seria uma reunião arbitrária caso não houvesse um princípio de unidade, princípio esse que seria a lei comum, a qual todos se submetem e que os une sistematicamente. Esse é o reino dos fins, de Kant (NOUR, 2004, p. 62).

Por esta palavra *reino* entendo eu a ligação sistemática de vários seres racionais por meio de leis comuns. Ora como as leis determinam os fins segundo a sua validade universal, se se fizer abstracção das diferenças pessoais entre os seres racionais e de todo o conteúdo dos seus fins particulares, poder-se-á conceber um todo do conjunto dos fins (tanto dos seres racionais como fins em si, como também dos fins próprios que cada qual pode propor a si mesmo) em ligação sistemática, quer dizer, um reino dos fins que seja possível segundo os princípios acima expostos (KANT, 2002, p. 75-76, grifo do autor).

E, como forma de esclarecer o que sustenta o reino dos fins, Kant eleva a dignidade enquanto qualidade do que não pode ter preço. As coisas que do reino dos fins fazem parte possuem um preço ou uma dignidade, e o que possui preço pode ser substituído por algo equivalente, o que não ocorre com as coisas que não possuem tal equivalente, e naquele caso tais coisas compreendem uma dignidade (KANT, 2002, p. 65). Kant esclarece as coisas que têm preço *venal* como aquelas que compreendem as necessidades gerais da pessoa, ressaltando que a necessidade de cada um se relaciona a seu gosto, capaz de satisfazer suas faculdades particulares; havendo coisas que têm um preço afetivo, de sentimento, e tais possuem um fim em

si mesmas, uma *dignidade* (KANT, 2002, p. 77).

A dignidade, da forma construída por Kant, seria o valor distintivo daquilo que não possui preço, estando acima de qualquer preço, impedindo-se sua substituição por algo equivalente, ou a possibilidade de ser confrontada perante algo que seja passível de substituição por coisa de valor equivalente, daí ter-se como base o pressuposto de construção conceitual da dignidade, nesta parte da pesquisa, enquanto um valor em si mesmo, encontrando em Kant esse correspondente de fundamentação.

É há uma santidade da dignidade, para Kant. Ao associar a moralidade à condição capaz de fazer do ser racional um fim em si mesmo, porque é dela que se legisla no reino dos fins, e apontar humanidade e moralidade como únicas coisas com dignidade, destaca Kant que os valores íntimos, e a própria intenção de criação de algo, da qual deriva um objeto, são fundadas em uma dignidade. A intenção possui também uma dignidade, que está acima de qualquer preço (KANT, 2002, p. 77-78).

Para Kant, pois, a razão prática possui primazia sobre a razão teórica. A moralidade significa a libertação do homem, e o constitui como ser livre. Pertencemos, assim, pela práxis, ao reino dos fins, que faz da pessoa um ser de dignidade própria, em que tudo o mais tem significação relativa (SANTOS, 1999, p. 2).

Kant ainda discutiu a importância de se utilizar um valor maior como princípio sobre o qual se edificariam todas as demais normas, tamanha sua importância:

Se, pois, existirem um princípio prático supremo e um imperativo categórico no que diz respeito à vontade humana, deverão ser tais que, da representação daquilo que é necessariamente um fim para todos porque é fim em si mesmo, constitua um princípio objetivo da vontade, que possa, por conseguinte, servir de lei prática universal. O fundamento deste princípio é: *a natureza racional existe como fim em si*. É assim que o homem se representa necessariamente a sua própria existência; e neste sentido, esse princípio é um princípio subjetivo das ações humanas. Mas é também assim que qualquer outro ser racional se representa a sua existência, em consequência do mesmo fundamento racional válido para mim; é, pois, ao mesmo tempo, um princípio objetivo, do qual, como princípio prático supremo, não se pode derivar todas as leis de vontade (KANT, 2002, p. 58, grifo do autor).

O imperativo categórico, no reino dos fins, seria a formalização da vontade. E a vontade tem por objeto o que se quer, e isso deve ser o *bem*. Na visão kantiana, o ponto de partida é a lei moral, derivando-se dela o *bem*, o qual corresponde ao objeto material produzido pela vontade — lembrando que essa vontade deve ter um valor incondicional, que se refere à boa vontade:

A boa vontade é, portanto, objeto da vontade, que quer sua própria perfeição (quero que minha vontade seja boa) – um fim que é, ao mesmo tempo, um dever e que constitui a virtude. A lei moral deve se estender à condição humana para prover o objeto do bem, e o ser humano, visto em sua qualidade natural, tem em suas ações um fim que vai além da lei (fazendo do ser humano um objeto da experiência). Se a natureza humana é tanto sensível quanto racional, tal dever considera o fato de a ação do ser humano dar-se no mundo sensível, no qual seu fim também é a felicidade (NOUR, 2004, p. 63).

É a dignidade enquanto um fim em si mesmo, e relacionada com a natureza humana, que funcionaria como valor capaz de apresentar também a pessoa como um fim em si mesmo:

Agora eu afirmo: o homem – e, de uma maneira geral, todo o ser racional – existe como fim em si mesmo, e não apenas como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Em todas as suas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas ações, pelo contrário, tanto nas direcionadas a ele mesmo como nas que o são a outros seres racionais, deve ser ele sempre considerado simultaneamente como um fim (KANT, 2002, p. 58).

Essa estruturação teórica ganhou força e consistência com o surgimento de diversas declarações de direitos. Declarações americanas como a da Virgínia, de junho de 1776, a qual tinha o homem como razão universal das instituições políticas; a Declaração da Independência, em julho de 1776; a Declaração de Direitos da Pensilvânia e a de Delaware, em setembro de 1776; a de Maryland, em novembro; e a da Carolina do Norte, em dezembro (LOPES, 2003, p. 196).

Entretanto foi com a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que essas ideias tiveram ampla divulgação, a julgar que a Revolução Francesa introduziu profundas transformações sociais, servindo de suporte para uma mudança radical de paradigmas e lançando o homem como afirmação histórica, este já não se limitando tão somente a integrante da família, do clã ou do estamento de uma ordem religiosa. É a condição humana da pessoa que justifica, então, o respeito a ela dispendido (LOPES, 2003, p. 197).

Em seguida, a Constituição Mexicana (1917) e a Constituição de Weimar, na Alemanha (1919), inseriram em seus respectivos textos novas configurações da dignidade humana. Porém foi com o término da Segunda Guerra Mundial que se viu a necessidade de se firmar o princípio universalmente, e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 ocorreu o enriquecimento das dimensões da dignidade da pessoa humana. Toda essa preocupação com a pessoa humana consiste, principalmente, em ser sujeito jurídico, o que significa, como afirma Lopes, possuir

uma esfera de direitos subjetivos fundamentais,

A dignidade da pessoa humana juridicamente não traduz apenas a universalização da pessoa humana como sujeito de direitos, mas também se desdobra no princípio da autonomia de vontade, no exercício da cidadania republicana, na caracterização do homem como um ser responsável e, por último, assinala que o Estado deve ser um garantidor de direitos públicos subjetivos (LOPES, 2003, p. 206).

É a dignidade da pessoa humana um valor supremo, portanto, capaz de atração de todos os direitos fundamentais, servindo como limitação e tarefa dos poderes estatais. O limite que a dignidade representa se refere àquilo que pertence a cada um, e que não pode ser alienado ou perdido. Retomando a proposta kantiana, o que é inerente à pessoa enquanto valor em si mesmo. Se perdida a dignidade, deixando de existir, não há limite a ser respeitado. Ainda, se pensada enquanto tarefa do Estado, a dignidade humana demanda que suas ações reflitam a preservação da dignidade existente, bem como a criação de condições para que essa dignidade seja exercida plenamente (SARLET, 2015, p. 110-111):

É justamente neste sentido que assume particular relevância a constatação de que a dignidade da pessoa humana é simultaneamente limite e tarefa dos poderes estatais. Na condição de limite da atividade dos poderes públicos, a dignidade necessariamente é algo que pertence a cada um e que não pode ser perdido ou alienado, porquanto, deixando de existir, não haveria mais limite a ser respeitado [...]. Como tarefa imposta ao Estado, a dignidade da pessoa humana reclama que este guie as suas ações tanto no sentido de preservar a dignidade existente ou até mesmo de criar condições que possibilitem o pleno exercício da dignidade, sendo portanto dependente (a dignidade) da ordem comunitária (SARLET, 2015, p. 110-111).

A dignidade da pessoa humana é um princípio supremo e absoluto, definindo uma esfera indisponível de direitos, incapaz, portanto, de qualquer ponderação ou relativização, servindo de base central para sopesar todos os demais direitos. Ela serve como um referencial jurídico fundamental (LOPES, 2003, p. 206).

Com isso, pode-se construir a afirmação de que a dignidade é o pressuposto que impede a coisificação da pessoa, permitindo que esta sirva de instrumento, uma vez que a pessoa é um fim em si mesmo, dotada da qualidade que lhe é intrínseca, essencial, pela sua natureza humana.

Os direitos humanos evocam valores inerentes à pessoa, sendo considerados naturais e fundamentais, representando um conjunto de regras mínimas que favorecem a convivência harmoniosa e asseguram a sobrevivência e evolução da

humanidade, incluindo-se nessa categoria o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, direito ao trabalho e à educação.

Todas as pessoas merecem esses direitos, sem discriminação, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Comparato (1998) explica que os direitos humanos relacionam-se com a existência da pessoa, pertencendo a esta, portanto, a titularidade daqueles:

Percebe-se, pois, que o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos é, pura e simplesmente, a existência do homem, sem necessidade alguma de qualquer outra precisão ou concretização. É que os direitos humanos são direitos próprios de todos os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais ou sociais do sujeito. Trata-se, em suma, pela sua própria natureza, de direitos universais e não localizados, ou diferenciais. (COMPARATO, 1998, p. 19).

Mais: o fundamento de validade dos direitos humanos é a própria pessoa, enquanto ser considerado em sua dignidade, e nesse contexto a dignidade encontra seu lugar como a referência valorativa dos direitos humanos, fundamentando-os e impedindo a instrumentalização da pessoa, uma vez que, enquanto ser dotado de tal valor, sendo este de sua essência, não pode ser reduzida a pessoa à condição de coisa.

Essa é a tendência marcante do pensamento moderno, porque convencido de que a validade do direito em geral, e dos direitos humanos, na sua particularidade, não mais encontra respaldo numa esfera sobrenatural (proveniente de revelação religiosa), ou em uma abstração metafísica, como a natureza. É salutar reconhecer que o direito é uma criação humana, de forma que seu valor deriva de quem o criou; portanto é o homem em si, considerado em sua dignidade de pessoa, quem fundamenta o direito (COMPARATO, 1998, p. 8).

No que tange à essência humana, Arendt (1990, p. 330), ao discorrer acerca dos direitos humanos, emprega a qualidade inerente à pessoa e ao que esta é em valor e dignidade, o que ultrapassa qualquer descrição legal, apontando que o exercício efetivo de direitos previstos na estrutura legal de um ordenamento jurídico, historicamente, apresentou-se irreal: “Só conseguimos perceber a existência de um direito a ter direitos [...], quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação global” (ARENDR, 1990, p. 330).

Nessa contextualização, o sentido da expressão “direitos humanos” relaciona-se com documentos de direito internacional, cuja posição jurídica parte do pressuposto do reconhecimento do ser humano como pessoa, sem obrigar a pessoa à vinculação com determinada ordem constitucional. Os direitos humanos têm aspiração universal, com vias de validade a todos os povos e tempos, possuindo caráter supranacional (SARLET, 2015, p. 76).

Desses documentos internacionais, na história recente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), resultante de um momento histórico no qual se encontrava a sociedade, buscou universalizar o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os seres humanos, trazendo em seu Artigo I: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, [2020], [s. p.]).

Modernamente, a problemática dos direitos humanos envolve seu reconhecimento e efetividade dentro de uma ótica da igualdade e da diferença, pretendendo ao mesmo tempo a valorização da diferença, a promoção de redistribuição e de reconhecimento e a superação das desigualdades. (CANDAU, 2012, p. 719).

Apesar de reconhecidos, os direitos humanos enfrentam o desafio de sua efetivação, conquanto a realidade social apresenta inúmeras dificuldades de cumprimento de seus preceitos, podendo aqui se destacar o pensamento de Bobbio (2004, p. 25), que reconhece a relação dos direitos humanos com a pessoa em si e esta enquanto ser dotado de dignidade, mas aponta para a problemática de sua efetivação:

A efetivação de uma maior proteção dos direitos do homem está ligada ao desenvolvimento global da civilização humana. E um problema que não pode ser isolado, sob pena, não digo de não resolvê-lo, mas de sequer compreendê-lo em sua real dimensão. Quem o isola já o perdeu. Não se pode pôr o problema dos direitos do homem abstraído dos dois grandes problemas de nosso tempo, que são os problemas da guerra e da miséria, do absurdo contraste entre o excesso de potência que criou as condições para uma guerra exterminadora e o excesso de impotência que condena grandes massas humanas à fome. Só nesse contexto é que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo. Não devemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos (BOBBIO, 2004, p. 25).

Ora, essa qualidade dos direitos humanos, de serem inerentes àquilo que é da essência humana, confere sua importância e possibilidade de reconhecimento justamente por sua violação, e é na sua ausência ou desrespeito que se percebe a redução da pessoa a uma condição menor daquela que sua essência lhe confere, e nesse sentido explica Hunt:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação. (HUNT, 2009, p. 24-25).

Como exemplo de violação dos direitos humanos, este estudo tem como destaque a desigualdade de gênero existente na realidade concreta, a qual dá conta do desrespeito à igualdade pregada sob pretensões universalizantes pela Declaração Universal dos Direitos da Pessoa, e desemboca em um contexto ainda mais comprometedor de direitos humanos, desigualdade sentida em vários aspectos da convivência social.

Para este estudo, considera-se a igualdade entre homens e mulheres, prevista na Declaração Universal dos Direitos da Pessoa, procedente do contexto de dignidade inerente a todo ser humano, de forma que na ausência de tratamento igualitário a ambos os gêneros, masculino e feminino, respeitadas as diferenças biológicas aplicáveis, a desigualdade de gênero é ofensiva à dignidade humana. Daí a escolha por desenvolver o conceito de dignidade e de direitos humanos, para então apoiar a empatia como parte da importância de efetivação dos direitos humanos.

2.1.1 A relação entre a dignidade humana e a empatia e pretensão universalizante dos direitos humanos

Historicamente, pode-se destacar que os documentos que reconhecem a importância dos direitos humanos, fundamentando-os na essência humana, registram seu caráter universalista como base de sua existência. Essa universalidade destaca a necessidade de aplicação isonômica de tais direitos a todas as pessoas.

O que se pretende neste ponto da pesquisa é correlacionar a dignidade humana, que dá à pessoa o caráter único e valorativo com base em si mesma, conforme o preceito kantiano, servindo de fundamento dos direitos humanos, à sua pretensão universalizante, no sentido de, enquanto pessoa, ser reconhecida em sua dignidade, cuja emancipação de sua existência perpassa pelo conceito de empatia.

Tal emancipação, para o viés necessário ao desenvolvimento deste trabalho, encontra o desafio de igualar os seres humanos em dignidade e direitos, de forma que se torna pressuposto para a efetivação dos direitos humanos. E isso pressupõe, minimamente, a percepção da existência do outro, e a promoção da permissão de que outro seja quem é, dentro da sua esfera de dignidade, enquanto um fim em si mesmo, reconhecendo-o como semelhante aos demais dentro do sentido de sua humanidade. Eis assim um conceito válido para a ideia de empatia que pretende ser desenvolvida neste ponto do estudo.

Sob os vieses que podem ser abordados a respeito da construção dos direitos humanos, o aspecto histórico-documental de sua existência encontra fundamentação em diversas declarações provenientes de momentos históricos particularmente singulares.

É o caso da Revolução Francesa, da qual emergiu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), apresentando documentalmente a pretensão universalista dos valores ali consignados, posto que já em seu Artigo 1º consignou que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Vale o registro acerca da confecção de tal documento, o qual teria sido redigido pelo Marquês de Lafayette, em Paris, no mês de janeiro de 1789, e ao ganhar impulso a revolução em 14 de julho de 1789, com a queda da Bastilha, oficializar uma declaração de tal monte se tornou importante para o momento vivido pela França, o que fomentou a análise, pela nova Assembleia Nacional, em 20 de agosto daquele ano, de 24 artigos confeccionados por um comitê de 40 deputados, os quais conseguiram, depois de muita discussão e ementas realizadas, aprovar apenas 17 artigos. Foram seis dias de intensas disputas, sendo enfim suspensas as discussões, tendo optado os deputados, em 27 de agosto de 1789, por adotar provisoriamente os artigos já aprovados como a sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (HUNT, 2009, p. 14).

O documento tão freneticamente ajambrado era espantoso na sua impetuosidade e simplicidade. Sem mencionar nem uma única vez rei,

nobreza ou igreja, declarava que “os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem” são a fundação de todo e qualquer governo. Atribuía a soberania à nação, e não ao rei, e declarava que todos são iguais perante a lei, abrindo posições para o talento e o mérito e eliminando implicitamente todo o privilégio baseado no nascimento. Mais extraordinária que qualquer garantia particular, entretanto, era a universalidade das afirmações feitas. As referências a “homens”, “homem”, “todo homem”, “todos os homens”, “todos os cidadãos”, “cada cidadão”, “sociedade” e “toda sociedade” eclipsavam a única referência ao povo francês (HUNT, 2009, p. 14).

Ora, o caráter universal destacado nesse documento é inovador, no sentido de que os “direitos dos homens” foram objeto de destaque na *Bill of Rights* inglesa (1689), bem como na Declaração da Independência americana (1776), que partiam do pressuposto de que “todos os homens nascem iguais”, mas somente as declarações americana e francesa atingiram um nível universalista em suas declarações de direitos da pessoa à época.

Em tempo, sobre a *Bill of Rights* inglesa, promulgada um século antes da Declaração francesa, e voltada exclusivamente para a sociedade inglesa, aquela se desenvolveu sob um contexto político específico da Inglaterra, limitando o poder absoluto do monarca e instituindo a separação permanente de poderes do Estado inglês,

Embora não sendo uma declaração de direitos humanos, nos moldes das que viriam a ser aprovadas cem anos depois nos Estados Unidos e na França, o Bill of Rights criava, com a divisão de poderes, aquilo que a doutrina constitucionalista alemã do século XX viria denominar, sugestivamente, uma garantia institucional, isto é, uma forma de organização do Estado cuja função, em última análise, é proteger os direitos fundamentais da pessoa humana (COMPARATO, 2019, posição 1.428-1.433).

Em relação às declarações americana e francesa, Thomas Jefferson, redator da Declaração da Independência americana, estaria em Paris quando da redação da Declaração de Direitos francesa, e há quem considere sua participação na redação de Lafayette, afinal ambos se conheciam, havendo inegáveis pontos de conversão entre as declarações. Da Declaração americana, extrai-se que os direitos dos homens seriam “autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade” (HUNT, 2009, p. 219).

Essa totalidade a que se refere a expressão “todos”, em tais documentos, propõe o sentido universal de seus termos, mas permanece sob um sentido teórico, porque no contexto da realidade social e política da época os conflitos percebidos sob

o aspecto prático de sua aplicabilidade davam conta dos inúmeros grupos que permaneceriam alheios à sua efetividade.

Como é que esses homens, vivendo em sociedades construídas sobre a escravidão, a subordinação e a subserviência aparentemente natural, chegaram a imaginar homens nada parecidos com eles, e em alguns casos também mulheres, como iguais? Como é que a igualdade de direitos se tornou uma verdade “autoevidente” em lugares tão improváveis? É espantoso que homens como Jefferson, um senhor de escravos, e Lafayette, um aristocrata, pudessem falar dessa forma dos direitos autoevidentes e inalienáveis de todos os homens. Se pudéssemos compreender como isso veio a acontecer, compreenderíamos melhor o que os direitos humanos significam para nós hoje em dia (HUNT, 2009, p. 17).

Esse conflito fica mais contundente, por exemplo, dada a influência de tal carta documental à época, e que reverbera até os dias atuais, inspirando os documentos que a precederam. Basta checar a contextualização sob a qual se desenvolveu a Declaração francesa,

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmava salvaguardar as liberdades individuais, mas não impediu o surgimento de um governo francês que reprimiu os direitos (conhecido como o Terror), e futuras constituições francesas — houve muitas delas — formularam declarações diferentes ou passaram sem nenhuma declaração.

Ainda mais perturbador é que aqueles que com tanta confiança declaravam no final do século XVIII que os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres (HUNT, 2009, p. 16).

Nessa seara, de pretensão universalizante lançada por ambas as declarações — tanto a americana como a francesa —, há o aspecto de os direitos ali consignados serem considerados “autoevidentes”, como apontava Thomas Jefferson, de forma que não dependiam de justificção para serem declarados. E essa característica de autoevidência resumiu a necessidade de tais declarações, perdurando até 1948, quando um novo contexto mundial, vivenciando o pós-guerra, viu necessária a criação de uma Declaração Universal.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) nasce do evidente impacto deixado pelas atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, e vinha desde fevereiro de 1946, alçando-se no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, a proposta de criação de uma Comissão de Direitos Humanos, à qual

se incumbiu de, em três etapas, desenvolver seus trabalhos. Num primeiro momento, caberia a essa comissão elaborar uma declaração de direitos humanos; uma segunda etapa envolveria a criação de um documento com força vinculante maior que uma declaração; e a terceira etapa envolveria criar mecanismos de proteção dos direitos humanos e tratar suas violações (COMPARATO, 2019).

A rigor, a primeira etapa foi concluída pela Comissão de Direitos Humanos, com a aprovação do texto da declaração em dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e a segunda etapa, de acordo com Comparato (2019), desenvolve-se nos anos de 1960 (1966), com a aprovação de dois pactos, um sobre direitos civis e políticos, e outro sobre direitos econômicos, sociais e culturais, valendo destacar que antes disso a Assembleia Geral das Nações Unidas já havia aprovado várias convenções sobre direitos humanos.

É a terceira etapa, que envolve a criação de mecanismos capazes de assegurar a universal observância desses direitos, que ainda não resta completa, e conforme explica Comparato:

Por enquanto, o que se conseguiu foi instituir um processo de reclamações junto à Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, objeto de um Protocolo facultativo, anexo ao Pacto sobre direitos civis e políticos. (COMPARATO, 2019, posição 3.592-3.599):

E para Bobbio:

[...] o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, por tanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade (BOBBIO, 2004, p. 17).

Vale registrar que na época da aprovação do texto da declaração, para além de se omitirem quanto a questões relacionadas à União Soviética, bem como em relação aos abusos cometidos pelos países ocidentais, nem todos os membros das Nações Unidas eram convictos de seu conteúdo, já que Arábia Saudita e África do Sul abstiveram-se de votar. O que se pode afirmar, em relação a essa declaração, entretanto, é que,

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria

na disposição introdutória da Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos (COMPARATO, 2019, posição 3.605-3.609).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos segue com a característica do conteúdo ali contido como sendo “autoevidente”, pois apresentava seu conteúdo destacando que: “Visto que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”, e para Hunt (2009, p. 17-18) a expressão “Visto que” se refere a uma forma legalista de afirmar algo determinado, autoevidente:

Os direitos humanos são difíceis de determinar porque sua definição, e na verdade a sua própria existência, depende tanto das emoções quanto da razão. A reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo. Além disso, temos muita certeza de que um direito humano está em questão quando nos sentimos horrorizados pela sua violação (HUNT, 2009, p. 24-25).

Hunt (2009) destaca a importância crucial da qualidade de serem autoevidentes para os direitos humanos, ao mesmo tempo que apresenta um paradoxo em relação à sua universalidade:

Essa afirmação de autoevidência, crucial para os direitos humanos mesmo nos dias de hoje, dá origem a um paradoxo: se a igualdade dos direitos é tão autoevidente, por que essa afirmação tinha de ser feita e por que só era feita em tempos e lugares específicos? Como podem os direitos humanos ser universais se não são universalmente reconhecidos? Vamos nos contentar com a explicação, dada pelos redatores de 1948, de que “concordamos sobre os direitos, desde que ninguém nos pergunte por quê”? Os direitos podem ser “autoevidentes” quando estudiosos discutem há mais de dois séculos sobre o que Jefferson queria dizer com a sua expressão? O debate continuará para sempre, porque Jefferson nunca sentiu a necessidade de se explicar. Ninguém do Comitê dos Cinco ou do Congresso quis revisar a sua afirmação, mesmo modificando extensamente outras seções de sua versão preliminar. Aparentemente concordavam com ele. Mais ainda, se Jefferson tivesse se explicado, a autoevidência da afirmação teria se evaporado. Uma afirmação que requer discussão não é evidente por si mesma (HUNT, 2009, p. 18).

O aspecto universalista dos direitos humanos é apresentado por Bobbio (2004, p. 17), conforme sua contextualização histórica, porque “Esse universalismo foi uma lenta conquista. A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser”. Segundo esse autor (BOBBIO, 2004, p. 17-18), o aspecto universal dos direitos humanos se constrói mediante seu viés histórico, não sendo, portanto, absoluto. Isso porque a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos se

constituiu de três fases distintas, sendo a primeira filosófica, fruto de um pensamento individual, mas universal no que tange ao conteúdo que apresenta, servindo no futuro de inspiração aos legisladores; a segunda fase dá ênfase a transformar a teoria em prática, sendo, portanto, confeccionados os direitos em uma declaração, a qual vale para os Estados que a reconhecem. Nesse ponto, perde o fator universalidade.

Há uma terceira fase, ainda. Esta envolve a afirmação dos direitos de maneira universal e positiva, de forma que, no aspecto universal, não somente cidadãos de um Estado específico tenham reconhecidos seus direitos humanos, mas todas as pessoas; e positiva porque a todas as pessoas devem ser assegurados, não somente num aspecto ideal, seus direitos, mas num nível em que possa a pessoa defender-se do próprio Estado em questão caso seja violada em sua dignidade (BOBBIO, 2004, p. 17-18).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos atinge, certamente, a primeira e a segunda etapas, apresentando-se como sistema de valores capazes de inspirar legislações ao redor do mundo, por sua autoevidência.

Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (Os valores de que foram portadoras as religiões e as Igrejas, até mesmo a mais universal das religiões, a cristã, envolveram de fato, isto é, historicamente, até hoje, apenas uma parte da humanidade.) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade — toda a humanidade — partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. Os valores de que foram portadoras as religiões e as Igrejas, até mesmo a mais universal das religiões, a cristã, envolveram de fato, isto é, historicamente, até hoje, apenas uma parte da humanidade.) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade — toda a humanidade — partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens (BOBBIO, 2004, p. 18).

Atentando-se às três qualidades dos direitos humanos, que envolvem o fato de serem naturais (inerentes à pessoa), iguais (sendo os mesmos para todas as pessoas) e universais (porque se aplicam em toda a parte), Hunt (2009) registra que a característica que melhor se aceita hodiernamente é a de serem os direitos humanos algo da essência humana, ou seja, naturais, porquanto mais difícil se aceitar sua

igualdade e universalidade. Mais, nenhuma das qualidades dos direitos humanos se mostra suficiente em termos de significado caso não recebam conteúdo político,

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados “sagrados”), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm (HUNT, 2009, p. 19).

Nesse ponto, consagrar em uma declaração universal direitos relacionados à essência humana não se torna suficiente quando esses mesmos direitos não são assegurados a todas as pessoas. E os direitos humanos são inerentes a todas as pessoas pela humanidade que as distingue dos demais seres vivos, humanidade essa que contém o elemento dignidade, valor em si mesmo e sem o qual a pessoa perde sua qualidade humana.

Então, aproveitando a visão de Hunt (2009) ao apontar que, dentre as características que os direitos humanos têm de serem naturais, e se apresentarem também pela igualdade e universalidade que são inerentes a eles, somente o aspecto de serem naturais é mais facilmente percebido, diante da necessidade de engajamento sob um viés político de se verem aplicados a todas as pessoas em todos os lugares igualmente, há um fator, relacionado a essa naturalidade dos direitos humanos, que remete à autoevidência, já destacada por Thomas Jefferson, cuja percepção perpassa pela empatia.

Desde o lançamento das declarações americana e francesa, o aspecto universalista dos direitos da pessoa encontra o desafio de reconhecer no outro um semelhante, podendo-se, assim, reconhecer que, com base em si mesmo, e percebendo no outro as mesmas características que o tornam humano, o homem seja capaz de exigir não só a si, mas também ao outro, que se assegure a manutenção de sua dignidade.

A tradição histórico-crítica foi capaz de construir e apresentar ao debate concepções de homem (que o reconhece como ser social distinto dos demais seres vivos) e de direitos (que não são naturais ou originados por um ser superior que os teria concedido aos seres sociais, mas fruto das contradições e das lutas sociais). Por sua vez, direitos humanos é um termo composto exatamente destes dois componentes. A tarefa de uma concepção capaz de enfrentar o debate e as disputas quanto aos direitos dos seres sociais é aproximá-los em uma única concepção, que responda às necessidades de

atualização dialética posta pela história da humanidade e que aponte para a necessária transformação radical da sociedade capitalista, para que a plena efetivação de direitos seja perspectiva real (RUIZ, 2015, posição 4.831-4.838).

Não se pode olvidar que, à época da Declaração francesa, diversos grupos permaneciam à margem da categoria considerada “pessoa” — sujeito de direitos —, embora houvesse em seu texto a pretensão universalizante. Mas, se o reconhecimento do outro enquanto pessoa traduz a percepção da qualidade humana como naturalizada, é a empatia, portanto, que favorece adentrar os direitos humanos numa esfera política, e de acordo com Hunt:

O que sustentava essas noções de liberdade e direitos era um conjunto de pressuposições sobre a autonomia individual. Para ter direitos humanos, as pessoas deviam ser vistas como indivíduos separados que eram capazes de exercer um julgamento moral independente; [...] Mas, para que se tornassem membros de uma comunidade política baseada naqueles julgamentos morais independentes, esses indivíduos autônomos tinham de ser capazes de sentir empatia pelos outros (HUNT, 2009, p. 25-26).

Por autonomia, deve-se reconhecer o espaço individual de cada pessoa e respeitar esse espaço, de forma que o corpo do outro é do outro e não cabe a ninguém violá-lo em nenhum sentido, cabendo exclusivamente ao outro decidir a respeito de si mesmo, enquanto que a empatia diz respeito ao que se pensa e sente, aspectos que são reconhecidos e também pensados e sentidos pelos demais, na medida em que os sentimentos interiores das pessoas são semelhantes entre si (HUNT, 2009).

A autonomia e a empatia são práticas culturais e não apenas ideias, e portanto são incorporadas de forma bastante literal, isto é, têm dimensões tanto físicas como emocionais. A autonomia individual depende de uma percepção crescente da separação e do caráter sagrado dos corpos humanos: o seu corpo é seu, e o meu corpo é meu, e devemos ambos respeitar as fronteiras entre os corpos um do outro. A empatia depende do reconhecimento de que outros sentem e pensam como fazemos, de que nossos sentimentos interiores são semelhantes de um modo essencial. Para ser autônoma, uma pessoa tem de estar legitimamente separada e protegida na sua separação; mas, para fazer com que os direitos acompanhem essa separação corporal, a individualidade de uma pessoa deve ser apreciada de forma mais emocional (HUNT, 2009, p. 27-28).

É justamente no aspecto da autonomia e da empatia que se encontra o desafio de tornar os direitos humanos verdadeiramente iguais e universais. Isso porque os direitos humanos dependem do domínio de cada um de si mesmo bem como do reconhecimento, pelo outro, de que cada pessoa é senhora sobre si (HUNT, 2009). O reconhecimento de que se é um ser em dignidade, e por isso único com base em si

mesmo, dá conta da autonomia que se evoca do valor dignidade, procedente da essência humana. E a possibilidade de ser, que é em dignidade, vai demandar a empatia dos demais para tal reconhecimento.

Logo, a dignidade da pessoa é um valor em si mesmo que individualiza a pessoa e a torna única dentre os demais seres vivos; fundamenta o conteúdo humano a ser preservado pelos direitos humanos, com base em um contexto individual — de autonomia da pessoa sobre si — e sob um contexto coletivo — universal —, no qual as pessoas mutuamente se reconhecem entre si enquanto seres humanos e respeitam, por isso, sua autonomia.

Segundo Hunt (2009), é justamente no sentido coletivo — universal —, no desenvolvimento incompleto da empatia, que se dá origem a todas as desigualdades de direitos.

É com base nesses pressupostos que neste trabalho se passa a analisar um viés significativo para os direitos humanos, viés que consistente na ideia de igualdade das pessoas por serem dotadas de dignidade, esta que representa um valor em si mesmo e torna a pessoa única num sentido individual, demandando esse pressuposto o reconhecimento da pessoa não só enquanto indivíduo, mas como alguém pertencente a um grupo, e cujos valores merecem ser reconhecidos também.

Essas diferenças que se apresentam — principalmente — em relação à pessoa em um sentido coletivo tornam-se para esta pesquisa um importante viés de análise, a julgar que a temática estudada requer o cuidado de examinar a desigualdade de gênero, a qual perpassa pelo tratamento da diferença entre homens e mulheres como fator de reforço dessa desigualdade.

2.1.1.1 Da igualdade de direitos ao direito à diferença

A proposta de universalidade dos direitos humanos encontra barreiras claras em um mundo globalizado, cuja organização historicamente deu-se por dominação de uma cultura sobre a outra, um povo sobre o outro, sobremaneira mediante a utilização instrumental de pessoas por outras pessoas, o que favorecia, normalmente, um determinado grupo a realizar seus objetivos, subjugando outros grupos.

Considerando o aspecto histórico, a dignidade de determinadas pessoas se reduzia ou lhes era negada, em uma dialética estranha à atual proposta dos direitos humanos, uma vez que se é pessoa com base em si mesmo; e, dentro de uma convivência geral em que a cada um é conferido seu espaço de ser, não cabe a possibilidade de reduzir o outro em sua dignidade para a existência dos demais, tampouco exigir que o indivíduo abdique de suas idiossincrasias, que o tornam único enquanto pessoa, obrigando-o a identificar-se com uma cultura estranha à sua.

A existência individual da pessoa, em uma proposta de direitos e deveres, ganha força com o reconhecimento de direitos a serem cumpridos pelo Estado, o qual historicamente se mostrou um grande violador de direitos humanos, em favor do indivíduo; e, uma vez que a pessoa individualmente passa a ter força diante do Estado, sendo reconhecida em sua dignidade, surgem novas dinâmicas que, em sociedade, permitem à pessoa ser um fim em si mesmo, diante de um grupo social,

Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais (CANDAUI, 2008, p. 46).

Nessa proposta, dentro da qual está a igualdade das pessoas, paira a difícil problemática dos direitos humanos, já que a dinâmica do mundo tende à globalização neoliberal excludente, ultrapassando o cuidado com a diferença e o multiculturalismo (CANDAUI, 2008, p. 45).

Daí a importância deste tópico nesta pesquisa, pelo destaque dado à estrutura da igualdade, proposta pelos direitos humanos, e pelo enfrentamento da temática da desigualdade de gênero por meio da educação em direitos humanos, tema deste estudo. Pode-se antecipar que a desigualdade de gênero é uma realidade que, duramente, confronta os aspectos da dignidade humana, e que não exatamente se refere à diferença existente entre homens e mulheres, uma vez que essa diferença é de sua essência, mas desequilibra em dignidade as pessoas, e sob esta perspectiva afronta a desigualdade de gênero e os direitos humanos.

Logo, igualdade e diferença demandam destaque, e a esse respeito:

Um elemento que me parece fundamental na questão é essa tensão, presente hoje no debate público e nas relações internacionais, entre igualdade e diferença. De maneira um pouco simplificada, é possível afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade. A igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma

chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos (CANDAU, 2008, p. 45).

A complexidade que envolve a igualdade é antiga e perpassa por seu contraste com a diferença; e a sua contraditoriedade, com a desigualdade. No que tange à relação entre a igualdade e a diferença, Barros (2016) explica que são essências que se opõem, porque é possível ser igual, com destaque para pontos em que se possa ser diferente, como é o caso de pessoas que pertençam a etnias diferentes, no aspecto sexual sejam diferentes, ou profissionalmente exerçam atividades diferentes. A respeito da igualdade e a desigualdade, destaca Barros (2016) que essa relação não se refere a um aspecto essencial, mas a algo circunstancial, capaz de sofrer modificações.

Já o contraste entre igualdade e desigualdade refere-se quase sempre não a um aspecto “essencial”, mas sim a uma “circunstância” associada a uma forma de tratamento, mesmo que esta circunstância aparentemente se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas (BARROS, 2016, p. 10).

As diferenças são notadamente inevitáveis nos contextos em que aparecem; já as desigualdades são circunstanciais e, portanto, passíveis de serem alteradas. Este é o desafio dos direitos humanos, cuja proposta de igualdade enfrenta a estratificação de determinadas desigualdades entre as pessoas em um contexto universalista, de âmbito mundial, por vezes.

As diferenças fazem parte da própria individualização, e da identificação entre as pessoas nos seus grupos, enquanto as desigualdades são formas de comprometimento da dignidade, e por consequência dos direitos humanos. E a dinâmica atual do mundo sob efeito da globalização traz a tendência excludente (CANDAU, 2008).

Apenas para apresentar um efeito da globalização, visto que não é esse o objetivo deste ponto do estudo, o qual visa relacionar igualdade e diferença para apresentar a desigualdade como forma de violação dos direitos humanos, essa visão que evoca a globalização e seu efeito excludente é abordada por Santos (1997), ao trabalhar as expressões “globalismo-localizado” e “localismo-globalizado” enquanto demonstrativos da impossibilidade da universalidade dos direitos humanos, apresentando a importância do respeito às individualidades no que se refere às diferenças, fortalecendo aspectos capazes de assegurar a igualdade.

Na visão de Santos (1997, p. 109-110), ao abordar aspectos da globalização, o localismo globalizado evoca um fenômeno local que é empregado com sucesso em todos os lugares, como ocorre com a utilização da língua inglesa enquanto língua franca; e o globalismo localizado relaciona-se ao fato de práticas imperativas transacionais serem fatores de desestruturação local, como quando o desflorestamento e comprometimento de recursos naturais de uma área/país são usados para pagamento da dívida externa.

As diferenças, enquanto importância de individualidade, neste ponto, são paulatinamente esquecidas na medida em que, na primeira situação, de localismo globalizado, um grupo passa a se adequar a um fator hegemônico, para manter-se ativo, perdendo parte de sua identificação coletiva ao inserir-se em algo maior e — enquanto fenômeno globalizado — mais forte; e na segunda situação, de globalismo localizado, submete-se a estruturas alheias à sua autodeterminação, como saída para manter-se existente, ainda que rompendo com a diferença que os torna únicos.

Eis uma problemática apontada por Santos, no que tange à universalidade dos direitos humanos enquanto fator de comprometimento das diferenças:

A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos, quer como forma de localismo globalizado, quer como forma de cosmopolitismo ou, por outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. Proponho-me de seguida identificar as condições culturais por meio das quais os direitos humanos podem ser concebidos como cosmopolitismo ou globalização contra-hegemônica. A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo. Serão sempre um instrumento do “choque de civilizações” (SANTOS, 1997, p. 111).

O que se deve reconhecer, com os desafios em relação ao respeito às diferenças, em face dos direitos humanos, é a possibilidade de se assegurar a igualdade e reconhecer as diferentes noções de dignidade existentes, com base nas diferenças.

A questão da desigualdade é circunstancial e, portanto, pode ser modificada. As circunstâncias que direcionam a ocorrência das desigualdades têm causas percebidas nas hierarquias sociais e políticas enquanto transformadas pelos impactos históricos e sociais. Um exemplo é a transformação da representação da riqueza em sociedade, riqueza que nem sempre se definiu sob a forma de propriedade. Neste ponto, aborda Barros (2016, p. 12-13) o fato de que a propriedade, na Grécia antiga,

apenas garantia a um indivíduo um espaço no mundo, e no caso grego na *polis*, configurando ao indivíduo os direitos à cidadania. Um escravo ou um estrangeiro que possuísse riqueza, mas não propriedade, não teria acesso ao mundo político. O poder tinha relação com a propriedade, mas não exatamente com a riqueza.

Ademais, reconhecendo o fator circunstancial que impera em relação às desigualdades, há, portanto, a possibilidade de sua modificação. A diferença não é possível de ser alterada, visto que é da essência da pessoa em sua individualidade, enquanto pertencente a uma etnia, vinculada a um sexo (homem e mulher), mas a desigualdade é passível de reversibilidade.

De resto, o que obriga a falar em circunstâncias para as questões relacionadas à desigualdade é o fato de que qualquer desigualdade que esteja sendo imposta um grupo ou a um indivíduo está sujeita ela mesma à circunstancialidade histórica, sendo em última instância reversível. O grupo humano que está privado de determinados direitos pode reverter a sua situação através da ação social – sua e de outros. Pelo menos em tese não existem desigualdades imobilizadas no mundo social (BARROS, 2016, p. 14-15).

As diferenças importam num sentido individualizador e de consideração da pessoa em sua dignidade, cabendo sua transformação em direito, a fim de assegurar igualdade ao diferente, e reconhecer a este o direito de afirmar sua diferença. E na visão de Candau:

[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um pólo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro (CANDAU, 2008, p. 47).

Vale registrar que as diferenças entre mulheres e homens fomentaram e justificaram suas desigualdades, e o tratamento de desigualdade aplicado à essa diferença representa — no mínimo — uma violência simbólica (BARROS, 2016) e precisa ser corrigido para além das conquistas já implementadas.

Isso significa que a desigualdade de gênero segue sendo uma realidade a ser enfrentada, de forma que se faz necessário construir e acessar caminhos passíveis de reversibilidade de tal situação. Daí a importância da análise da educação em direitos humanos como meio viabilizador de enfrentamento dessa desigualdade, dentro de um critério que respeita a diferença.

No próximo tópico, a desigualdade de gênero é abordada enquanto realidade em sociedade, com destaque a alguns de seus impactos e a algumas de suas possíveis causas.

2.2 A DESIGUALDADE DE GÊNERO E A DIGNIDADE DA MULHER: O COMPROMETIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

O primeiro passo para se promover a igualdade entre homens e mulheres está no reconhecimento de que as oportunidades, o bem-estar e o acesso a recursos são atingidos de forma francamente desigual entre os gêneros. Embora juridicamente a legislação apresente como formalmente iguais homens e mulheres, a maneira como se desenvolvem socialmente as relações entre eles indica que o fenômeno da desigualdade segue impregnado como parte da estrutura que fundamenta a organização social.

Partindo de um viés da ciência política – e por isso de uma dualidade do espaço social, dividido entre público e privado, neste último operando-se atividades que são relegadas às mulheres, como obrigações para com a manutenção da vida, já que desempenham o cuidado doméstico e familiar (privado), cabendo aos homens a finalidade de controlar o aspecto público da convivência social – é possível perceber que relações de poder também são exercidas nas relações de gênero, e “processos culturais, sociais, políticos e morais atribuem valores a essas relações, designando para as mulheres uma posição subalterna” (FLEURY-TEIXEIRA; MENEGHEL, 2015, posição 2.305-2.306).

Esse é um dos fatores que comprometem a concretização material da igualdade formal prevista legislativamente (que provém do viés de dignidade humana e que forma essencialmente todas as pessoas), fortalecendo a desigualdade de gênero existente na sociedade. E sobre esses fatores,

Um deles é o da crítica à dualidade entre esfera pública e esfera privada, que expõe as divisões que organizam as relações sociais de gênero nas duas esferas. Essa crítica abre a possibilidade de discutir, a partir da análise da posição das mulheres, a mística liberal que permitiria, simultaneamente, opor e acomodar subordinação natural e autodeterminação. É nesse ponto que o segundo eixo ganha força. Trata-se da análise crítica das barreiras à autonomia das mulheres, singulares em meio a outros obstáculos à

autonomia dos indivíduos nas sociedades liberais capitalistas contemporâneas (BIROLI, 2013, posição 292-296).

Neste ponto do estudo, convém reconhecer a existência da desigualdade de gênero em sociedade, com base em dados que a confirmam, além de examinar alguns pontos nos quais esse fenômeno atinge a dignidade das mulheres, como a violência de gênero, relacionando sua ocorrência como violação dos direitos humanos.

Há uma violência simbólica em se tratar as diferenças entre homens e mulheres como desigualdades (BARROS, 2016, p. 46). E a desigualdade é impactante no que tange à universalidade dos direitos humanos, que objetivam a igualdade entre as pessoas. Logo, pode-se considerar que a desigualdade de gênero reduz a mulher a papéis estratificados, dificultando ou impedindo sua total emancipação e ocupação de espaços em nível de igualdade com os homens.

São muitos os exemplos de como as desigualdades entre mulheres e homens permanecem em espaços e aspectos cruciais da vida. A análise de cada um deles exigiria que fossem levadas em conta variáveis distintas, as relações causais que estão em sua base são múltiplas. Há, no entanto, padrões bem estabelecidos nas vantagens e desvantagens que delas se desdobram. Obstáculos e desincentivos específicos se expressam em hierarquias que são significativas para o usufruto dos direitos existentes e para o exercício efetivo da autonomia (BIROLI, 2013, posição 324-328).

Ademais, a desigualdade traduz uma sociedade injusta desde as relações familiares, as quais se estruturam de forma não equitativa entre homens e mulheres, havendo reflexo dessa estrutura no aspecto público de convivência, o que compromete a própria democracia, que institui o Estado democrático de direito.

Nessa seara, convém registrar que a pessoa humana, dentro de um Estado democrático de Direito, é um “sujeito de direito”, e como tal exerce a participação ativa na condução da sociedade. A pessoa é a razão final de toda a ordem social. Essa densidade teórica encontra fundamento em Kant, servindo esse autor como uma importante referência no que tange à estruturação do conteúdo da dignidade da pessoa humana, favorecendo, inclusive, sua construção enquanto princípio jurídico. Isso porque Kant compreende a dignidade como algo que possui um fim em si mesmo, relevante nesse nível em existência e importância, destacando a dignidade enquanto um valor absoluto:

Mas supondo que haja alguma coisa cuja existência em si mesma tenha um valor absoluto e que, como fim em si mesma, possa ser o fundamento de determinadas leis, nessa coisa, e somente nela, é que estará o fundamento de um possível imperativo categórico, quer dizer, de uma lei prática (KANT, 2002, p. 58).

Ao considerar a pessoa como um fim em si mesmo, por força da dignidade que lhe é inerente, é possível verificar que, numa estrutura social desigual, há um comprometimento do valor dignidade daquele que não opera o exercício de sua liberdade em plenitude e igualdade de oportunidades para com os demais. Igualmente, sua participação ativa na condução da sociedade fica limitada. Isso afronta os direitos humanos, sendo, portanto, injusto.

Não há sociedade justa na qual as relações na família sejam estruturalmente injustas; a democracia requer relações igualitárias em todas as esferas da vida, inclusive a familiar. Nesse caso, o compromisso com a universalidade como ideal normativo significa um compromisso com uma sociedade na qual o fato de ser mulher ou homem não determine o grau de autonomia e as vantagens/ desvantagens dos indivíduos ao longo da vida. O universal opõe-se, assim, ao arbitrário, e uma sociedade que supere o gênero é considerada um ideal adequado para o feminismo (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 648-652).

Para Saffioti, uma pioneira nos estudos de gênero no Brasil, praticamente todas as estruturas sociais se edificam com base em critérios de gênero. “Todas as sociedades realmente revelam dominância masculina, ainda que esta dominância varie de grau” (SAFFIOTI, 1992, p. 183-184).

O conceito de gênero (SAFFIOTI, 1992) se situa na esfera social, diferentemente do conceito de sexo, posicionado no plano biológico, tratando-se assim “homem” e “mulher” como uma construção social institucionalizada mediante a representação e o aprendizado dessas categorias. As categorias homem/mulher são transmitidas como blocos construídos, com funções determinadas e imutáveis.

A ONU⁴ adotou o conceito de gênero tendo em vista o acúmulo teórico feminista acerca do tema, o qual, em linhas gerais, refere-se aos padrões culturais e sociais que ditam o ser mulher e o ser homem.

Neste ponto, é pertinente a percepção de Louro, correlacionada à visão de Saffioti, e que também se baseia no pensamento de Scott, para a compreensão do conceito de gênero:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em

⁴ Organização das Nações Unidas, uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional.

consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (LOURO, 1995, p. 103).

Tendo em vista a construção social que determina o gênero, é pertinente a visão de Andrade, que também, utilizando-se dos aspectos público e privado para ocupação dos espaços sociais por homens e mulheres, destaca haver distinção entre as atividades que são praticadas especificamente por homens e por mulheres:

A esfera pública, configurada como a esfera da produção material, centralizando as relações de propriedade e trabalhistas (o trabalho produtivo e a moral do trabalho), tem seu protagonismo reservado ao Homem como sujeito produtivo, mas não qualquer Homem. A estereotipia correspondente para o desempenho deste papel (trabalhador de rua) é simbolizada no homem racional / ativo / forte / potente / guerreiro / viril / público / possuidor. A esfera privada, configurada, a sua vez, como a esfera da reprodução natural, e aparecendo como o lugar das relações familiares (casamento, sexualidade reprodutora, filiação e trabalho doméstico) tem seu protagonismo reservado à mulher, por meio do aprisionamento de sua sexualidade na função reprodutora e de seu trabalho no cuidado do lar e dos filhos. É precisamente este, como veremos, o eixo da dominação patriarcal (ANDRADE, 2005, p. 84).

O gênero manifesta relações sociais identificáveis como relações de poder, poder esse que, na visão de Saffioti, pode ser entendido em seu conceito foucaultiano, formulado por "constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de forças" (SAFFIOTI, 1992, p. 185), uma vez que favorece a interpretação do fenômeno do gênero tanto em um viés micro quanto macro, lembrando que o exercício do poder pelas mulheres mais comumente ocorre no espaço privado (micro).

Ao pensar as relações de poder em sociedade, Saffioti (1992, p. 184) é contrária à admissão da existência de um "patriarcado absoluto", que daria aos homens o total confisco do poder a si, porquanto não é objetivo da relação exploração-dominação do homem sobre a mulher, na estrutura patriarcal, destruir a figura dominada. Essa autora aponta que a mulher integra essa relação para compor "a necessidade de preservação da figura subalterna", ressaltando, todavia, que a subalternidade da mulher não representa que esta esteja totalmente abstinente de qualquer poder ou de acesso a ele, sendo contraditório pensar essa relação como hierárquica,

Em todas as sociedades conhecidas, as mulheres detêm parcelas de poder, que lhes permitem meter cunhas na supremacia masculina e, assim, cavar espaços nos interstícios da falocracia. As mulheres, portanto, não sobrevivem graças exclusivamente aos poderes reconhecidamente femininos, mas também mercê da luta que travam com os homens pela ampliação-modificação da estrutura do campo do poder *tout-court*. Como na dialética entre o escravo e seu senhor, homem e mulher jogam, cada um com seus poderes, o primeiro para preservar sua supremacia, a segunda para tornar menos incompleta sua cidadania (SAFFIOTI, 1992, p. 184, grifo do autor).

Retomando a ideia de que o exercício do poder pelas mulheres ocorre comumente em espaços micro, é verdade que hodiernamente a emancipação feminina permitiu desenvolver-se autonomia no campo educacional e profissional, possibilitando às mulheres exercer atividades para além da maternidade e da vida doméstica, situadas no aspecto privado das relações sociais. Mas isso está longe de assegurar igualdade de tratamento salarial ou proporcionar cargos profissionais de igual magnitude como aqueles percebidos pelos homens, mesmo que haja escolaridade superior por parte das mulheres (BIROLI; MIGUEL, 2014). Nesse sentido:

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie. Ao recusar essa compreensão, ao denunciar a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão, o pensamento feminista caminhou para uma crítica ampla do mundo social, que reproduz assimetrias e impede a ação autônoma de muitos de seus integrantes (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 234-239).

Essa desigualdade de gênero desafia a concretização dos direitos humanos, porquanto homens e mulheres ocupam espaços distintos e têm a si atribuídos papéis diferentes. Isso é reforçado por Baratta, ao explicar que o gênero se caracteriza por uma construção relacional-social, e não exatamente biológica:

É a construção social do gênero, e não a diferença biológica do sexo, o ponto de partida para a análise crítica da divisão social de trabalho entre mulheres e homens na sociedade moderna, vale dizer, da atribuição aos dois gêneros de papéis diferenciados (sobre ou subordinado) nas esferas de produção e reprodução e da política, e, também, através da separação entre público e privado (BARATTA, 1999, p. 20).

Daí que a divisão público-privado, destacada por Baratta, Andrade e por Birolí e Miguel, pode dar pistas das razões pelas quais papéis exercidos na esfera pública

são comumente exercidos por homens, enquanto que às mulheres cabem os papéis do universo privado.

Conforme escrevem Biroli e Miguel (2014), nessa dualidade público-privada é possível verificar a impessoalidade das relações existentes na esfera pública, baseada em princípios universais, e pela pessoalidade na esfera privada, onde se encontram as relações de caráter mais íntimo. Dessa maneira, isola-se a política das relações de poder do cotidiano, retirando o caráter político das relações laborais e familiares. Os valores que operam na esfera pública são estratificados a ponto de não serem abstratos ou universais, porque foram definidos historicamente pela perspectiva de determinadas pessoas em detrimento de outras.

Ainda sobre a dualidade público-privada dos espaços em sociedade e a desvantagem dessa dinâmica para as mulheres:

Se na primeira os indivíduos são definidos como manifestações da humanidade ou da cidadania comuns a todos, na segunda é incontornável que se apresentem em suas individualidades concretas e particulares. Somam-se, a essa percepção, estereótipos de gênero desvantajosos para as mulheres. Papéis atribuídos a elas, como a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares, colaboraram para que a domesticidade feminina fosse vista como um traço natural e distintivo, mas também como um valor a partir do qual outros comportamentos seriam caracterizados como desvios. A natureza estaria na base das diferenças hierarquizadas entre os sexos. (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 567).

Das características do espaço privado, tem-se que as relações são permeadas pelo afeto; e, numa concepção contemporânea de justiça, esta seria aplicada somente às relações na esfera pública. Outro ponto significativo dessa questão envolve uma abordagem crítica da democracia, a qual demanda uma discussão no espaço público que se dá entre iguais, de modo que a esfera privada ficaria suspensa, por conta dos problemas referentes à desigualdade. Aqui, é a exclusão das mulheres que se nota, portanto (BIROLI; MIGUEL, 2014).

Ora, a mulher – porque a construção da sociedade delimita os espaços de atuação de homens e mulheres – acaba sendo prejudicada na forma de exercício de sua dignidade em uma estrutura que desequilibra as oportunidades e o acesso a recursos, sofrendo com a deficiência de entendimento do que se passa na esfera pública, já que à mulher cabe manter-se na esfera privada:

O entendimento do que se passa na esfera pública é deficiente, nesse caso, porque ficam suspensas e mal compreendidas as conexões entre as posições

e as relações de poder na vida doméstica, no mundo do trabalho e na esfera dos debates e da produção das decisões políticas (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 595).

Ademais, aquela que mais é impactada pela desigualdade de gênero pouco participa ativamente da construção de políticas que podem contribuir para o enfrentamento e superação desse fenômeno, já que há estratificação dos papéis sociais pela dinâmica do poder empreendido em tais relações, o que representa uma violação da dignidade da mulher, portanto.

A ocupação dos espaços sociais ocorre de forma distinta entre homens e mulheres, podendo-se, a título de exemplificação em âmbito nacional, apontar-se para o pequeno número de mulheres eleitas para exercer cargos nos Poderes Executivo e Legislativo, mesmo com a exigência legal de que os partidos políticos, ao lançarem candidaturas, preencham suas listas partidárias com no mínimo 30 % e no máximo 70 % de candidaturas⁵ de cada sexo (BRASIL, [2019]).

Ora, o direito ao voto foi conquistado no Brasil apenas em 1932, e “o direito a votar, que as mulheres conquistaram em 1932, só se igualaria ao dos homens na Constituição de 1946, quando o alistamento feminino deixou de ser facultativo” (BIROLI, 2018, posição 3.151). Esse exercício do sufrágio teve um efeito simbólico importante no que diz respeito ao reconhecimento de que as mulheres têm visão de mundo e interesses próprios:

O acesso à franquia eleitoral representava o reconhecimento, pela sociedade e pelo Estado, de que as mulheres tinham condições iguais às dos homens para gerir a vida coletiva e também que elas possuíam visões do mundo e interesses próprios, irredutíveis aos de seus familiares. Afinal, um dos argumentos centrais para a exclusão política delas era que seus interesses já seriam protegidos pelo voto dos maridos ou dos pais (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 1.927).

Mesmo conquistando maior participação dentro do espaço público, ainda é desafiador à mulher ocupá-lo em paridade com os homens, que o dominam majoritariamente. Vale registrar que a média de mulheres eleitas para cargos do Poder Legislativo no Brasil é de 10 % entre as cadeiras disponíveis, mesmo representando as mulheres mais da metade do número de eleitores do país. Ademais, “Em 2017, o Brasil ocupava a 154^a posição no ranking global feito pela Inter-Parliamentary Union

⁵ Pessoas disponíveis a serem votadas.

(IPU), com 10,7% de mulheres na Câmara dos Deputados e 14,8% no Senado Federal” (BIROLI, 2018, posição 3.927).

Observa-se que, por pressuposto democrático, é direito de cada pessoa o exercício do sufrágio universal, tendo direito de votar e ser votado, mas a representatividade dos cargos políticos majoritariamente é exercida por homens, de forma que, estando restrito o acesso ao espaço público pelas mulheres, por já ocuparem o espaço privado, isso garante ao homens maior autonomia e liberdade para dominar esse espaço.

A crítica às desigualdades de gênero está geneticamente ligada à crítica às fronteiras convencionais entre o público e o privado nas abordagens teóricas, na prática política, nas normas e nas instituições. A garantia de liberdade e autonomia para as mulheres depende da politização de aspectos relevantes da esfera privada – podemos pensar, nesse sentido, que a restrição ao exercício de poder de alguns na esfera doméstica é necessária para garantir a liberdade e a autonomia de outras (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 609).

Essa politização da esfera privada, trazida por Biroli e Miguel, possibilita às mulheres autodeterminação, exposição e defesa, no espaço público, de seus interesses e visão de mundo, favorecendo a intervenção do Estado em situações que ocorrem no espaço privado, como a de violência de gênero, muito frequente no âmbito doméstico/privado, as quais por décadas permaneceram como assunto privado, relegadas às relações de afeto.

Em relação à violência de gênero, aqui compreendida como a violência contra a mulher praticada por sua condição de gênero ou nas relações domésticas de convivência, e cuja terminologia se constrói levando em conta o fenômeno da desigualdade de gênero, Montenegro esclarece que:

A violência doméstica contra a mulher constitui-se de um conflito de gênero, portanto, não se pode deixar de analisar esse conflito como uma relação de poder, entre o gênero masculino, representado socialmente como forte, e o gênero feminino, representado socialmente como o fraco. Essa relação de poder foi construída ao longo da história do próprio Direito [...]. A lei utiliza a relação de gênero para trabalhar essa divisão de papéis construída socialmente, tanto é assim que ela também menciona a expressão gênero, quando o assunto é desenvolver políticas públicas que objetivam ações integradas para o combate dessa forma de violência [...] (MONTENEGRO, 2015, p. 114).

Os números da violência de gênero representam a importância de se estabelecerem políticas públicas para seu enfrentamento. De acordo com o *Atlas da violência*, no Brasil, em 2017, mais de 221 mil mulheres procuraram delegacias de

polícia para registrar episódios de agressão que sofreram envolvendo comprometimento de sua integridade física, o que é visto penalmente como lesão corporal dolosa, em decorrência de violência doméstica, número que pode ser inexato, e portanto superior, a julgar que muitas vítimas não denunciam a violência que sofrem (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 42).

E o fato de existirem mulheres vítimas de violência que sequer apresentam queixa do comprometimento de sua integridade física, psicológica, sexual, moral ou patrimonial resgata a ideia de que, estando relegadas ao espaço privado, têm menos facilidade de acessar a esfera pública, onde essas dinâmicas podem ser enfrentadas mediante proteção legal.

A dificuldade de romper as barreiras entre o público e o privado limita o exercício pleno da liberdade das mulheres, de forma que a dignidade destas é comprometida dentro dessa estrutura desigual. A propósito, Biroli e Miguel registram que:

Quando a organização das relações na vida privada constitui barreira à participação paritária de mulheres e homens na vida pública, fica reduzida a possibilidade de que as questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 622).

A importância das legislações que se construíram em defesa da mulher no espaço doméstico dá conta da necessidade da participação feminina na construção de tais políticas públicas, buscando corrigir o desequilíbrio causado pela desigualdade, porquanto é o ser mais atingido em dignidade em razão da prática da violência de gênero. Nesse ponto:

A tipificação da violência doméstica e do estupro no casamento como crimes são exemplos claros de que a “interferência” na vida privada é incontornável para garantir a cidadania e mesmo a integridade física das mulheres e das crianças. O mundo dos afetos é também aquele em que muitos abusos puderam ser perpetuados em nome da privacidade e da autonomia da entidade familiar em relação às normas aplicáveis ao espaço público (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 609).

No Brasil, o caso de Maria da Penha⁶ gerou a implementação da Lei 11.340/06⁷, que vem sendo positiva e auxilia mulheres vítimas de violência, mas não o suficiente para assegurar efetiva mudança comportamental, porquanto permanecem altas as estatísticas de eventos de violência contra a mulher tendo por resultado a morte da vítima. Com isso, fez-se necessária uma legislação que garanta punibilidade mais severa ao agente agressor quando o episódio de violência leva a vítima, por sua condição de gênero, a óbito.

Assim, no artigo 121, § 2º, inciso VI, do Código Penal, por força da Lei 13.104/2015 (BRASIL, 2015a), o feminicídio foi instituído como qualificadora para se considerar mais grave o fato criminoso que atente contra o bem jurídico “vida da mulher”, quando sua condição de gênero for a razão do crime. E o número de feminicídios no Brasil, no ano de 2017, foi de 4.936, tendo aumentado em relação ao número computado nos anos de 2016 e 2015 (4.621 e 4.645, respectivamente), de acordo com o *Atlas da violência* (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 41). Além do mais, “Do total de homicídios contra mulheres, 28,5% ocorrem dentro da residência (39,3% se não considerarmos os óbitos em que o local do incidente era ignorado)” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 41).

Outro ponto no qual se percebe a desigualdade de gênero, e que traduz forte impacto na dignidade das mulheres, é a divisão sexual do trabalho, que tampouco é equitativa entre os gêneros, uma vez que as mulheres majoritariamente assumem maiores responsabilidades dentro dos afazeres domésticos, além de serem as principais responsáveis pelos cuidados das pessoas vulneráveis, como crianças, doentes e idosos, exercendo tais atividades sem remuneração e normalmente as aliando ao exercício de atividade laboral pela qual percebem renda.

Nesse ponto, pesquisa recente publicada pelo Ipea (BARBOSA, 2018b) dá conta de que, ao se examinar o período entre 2001 e 2015, há uma diferença significativa entre homens e mulheres que exercem trabalho não remunerado,

⁶ Em 1998, após anos aguardando solução de seu caso pelo Brasil, Maria da Penha Fernandes, o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (Cejil) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem) encaminharam à Comissão Interamericana de Direitos Humanos reclamação formal pela desídia brasileira ao caso, e em 2001 o CIDH responsabilizou o Estado brasileiro por negligência, omissão e tolerância em relação à violência doméstica contra as mulheres, conforme conteúdo extraído do informe 54 da CIDH (Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020).

⁷ Conhecida por *Lei Maria da Penha*.

porquanto 91 % das mulheres realizam tais atividades, enquanto, entre os homens, esse percentual é de 55 %.

Barbosa (2018a), que conduziu tal pesquisa, esclarece que em relação aos afazeres domésticos, entre 2001 e 2015, reduziu-se o número de horas de trabalho executado pelas mulheres nessa seara, destacando que, das 31 horas que elas dedicavam semanalmente às atividades domésticas em 2001, no ano de 2015 esse tempo se reduziu para 24 horas semanais. A discrepância está no tempo dedicado pelos homens às atividades da mesma natureza, porque em 2001 eles dedicavam 5 horas aos afazeres domésticos, e em 2015 esse tempo aumentou para 6 horas semanais.

Interessante que a estrutura social acaba por entender como naturais tais aptidões das mulheres, enquanto que, na verdade, são atividades ensinadas, podendo ser desempenhadas por qualquer pessoa que se disponha a desenvolvê-las. As mulheres, contudo, por força dessa responsabilização desigual das atividades exercidas na esfera privada, acabam impedidas da recusa ao seu exercício. Outro limitador, portanto, de sua dignidade.

E nesse sentido:

A divisão sexual do trabalho tem caráter estruturante, como também procurei mostrar. Ela não é expressão das escolhas de mulheres e homens, mas constitui estruturas que são ativadas pela responsabilização desigual de umas e outros pelo trabalho doméstico, definindo condições favoráveis à sua reprodução constitutivas das possibilidades de ação, uma vez que restringem as alternativas, incitam julgamentos, que são apresentados como de base biológica (aptidões e tendências que seriam naturais a mulheres e homens), e fundamentam formas de organização da vida que, apresentadas como naturais ou necessárias, alimentam essas mesmas estruturas, garantindo assim sua reprodução (BIROLI, 2018, posição 706).

Retomando o conceito de gênero enquanto construção social, é importante considerar que as expectativas sociais levam à apreensão de habilidades diferentes pelas mulheres e pelos homens, e numa exemplificação dessa assertiva, apresentada por Biroli e Miguel (2014), é possível registrar que as atividades para as quais os homens são orientados recebem uma valorização diferenciada, discrepante em comparação à forma como se valorizam atividades para as quais são ensinadas as mulheres. Modelo disso é a preparação da mulher para o cuidado com as crianças.

Nesse diapasão, Biroli e Miguel concluem haver necessidade de a mulher conquistar o casamento, por ser preciso a ela atrair e manter o suporte econômico de um homem, e assim ambos possam exercer papéis que são deles esperados. É a

forma como a ficção do público e do privado dimensiona diferentemente a vida das pessoas e a produção de oportunidades a elas (BIROLI; MIGUEL, 2014).

É perceptível o comprometimento da dignidade da mulher em uma sociedade constituída sob relações injustas, a começar pela dinâmica de poder verificada nas relações familiares, no espaço privado, e aquela desenvolvida no espaço público. Há comprometimento da própria democracia nesse viés, que demanda igualdade em todas as esferas da vida em sociedade, conforme assinalam Biroli e Miguel:

Não há sociedade justa na qual as relações na família sejam estruturalmente injustas; a democracia requer relações igualitárias em todas as esferas da vida, inclusive a familiar. Nesse caso, o compromisso com a universalidade como ideal normativo significa um compromisso com uma sociedade na qual o fato de ser mulher ou homem não determine o grau de autonomia e as vantagens/desvantagens dos indivíduos ao longo da vida. O universal opõe-se, assim, ao arbitrário, e uma sociedade que supere o gênero é considerada um ideal adequado para o feminismo (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 650).

Dentro da proposta de igualdade entre as pessoas que fundamenta os direitos humanos, para encontrar o devido equilíbrio nas relações de gênero, é preciso não só a exigência de acesso, pelas mulheres, a atividades próprias dos homens, mas também redefinir os critérios que valoram essas atividades. Valendo dizer que, pelos critérios atuais, vigente a desigualdade de gênero, as atividades exercidas por homens tendem a ser consideradas mais importantes e mais dignas (BIROLI; MIGUEL, 2014).

Como a sociedade apresenta relações de gênero profundamente desiguais, e as experiências dos homens e das mulheres possuem impacto diferente em relação à maneira como desenvolvem seus papéis em sociedade e dentro da valoração que suas atividades recebem, é possível concluir que a desigualdade de gênero é um fator comprometedor da concretização dos direitos humanos, na medida em que limita a autodeterminação da mulher enquanto ser em dignidade, bem como seu acesso a todas os espaços possíveis de atuação.

Esse cenário de desigualdade, entretanto, uma vez construído pelas práticas sociais, pode ser modificado, desconstruído. Como meio para a superação da desigualdade de gênero, a educação em direitos humanos apresenta uma proposta viável de enfrentamento da questão, dentro da metodologia que adota.

Nesse sentido, na próxima seção deste trabalho desenvolve-se o conceito de educação, com base na estrutura constitucional que a assegura como direito fundamental, e de educação em direitos humanos, fundamentada nos documentos

legais, internacionais e nacionais que a definem, além de se examinar a proposta brasileira para a implementação da educação em direitos humanos no ensino superior, tudo com vistas à criação de uma cultura em direitos humanos, como um caminho para a superação da desigualdade de gênero, que compromete a dignidade da mulher em sociedade.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

Mediante a consciência de que a sobrevivência da humanidade demandava a cooperação de todos os povos, a sistematização dos direitos humanos, a partir do ano de 1948, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, possibilitou uma estruturação legal dos valores consignados nesse documento sob perspectiva legal internacional, com vistas à concretização da proposta universalizante desses direitos.

A Organização das Nações Unidas (ONU), constituída na mesma época da Declaração, responsabilizou-se por reunir representantes mundiais para definir diretrizes a serem assumidas por todos os países participantes da organização, comprometendo-se mutuamente a proteger a pessoa humana, tendo como base os pressupostos definidos no documento de 1948.

Essa estruturação se deu notadamente porque o mundo havia acabado de vivenciar uma guerra de proporções terríveis, com a morte de 60 milhões de pessoas, em sua maioria civis, e a produção de praticamente 40 milhões de deslocados de seus países de origem, voluntária ou forçadamente. “A Segunda Guerra Mundial [...] foi deflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores, lembrando os episódios de conquista das Américas a partir dos descobrimentos”, conforme registra Comparato (2019, posição 3.365-3.366).

Desde essa organização, e do lançamento dos primeiros documentos fundantes das bases dos direitos humanos, as diretrizes para a concretização da igualdade entre as pessoas e para a defesa da dignidade humana foram se estabelecendo, com vistas a garantir e proteger esses valores.

É nessa perspectiva que a educação, para além de ser consignada na Declaração Universal dos Direitos Humanos como um dos direitos da pessoa humana, serve de instrumento viável à criação de uma cultura em direitos humanos, com vistas à promoção e à manutenção de uma cultura de paz entre os povos.

Esta seção do estudo objetiva apresentar o conceito de educação, com base nos documentos legais que a registram como direito, relacionando-a aos direitos humanos como caminho eficiente para sua concretização, dando-se ênfase, à luz da estrutura documental internacional, ao exame da legislação brasileira, notadamente o

aspecto constitucional, que eleva à natureza de direito fundamental esse direito, bem como as diretrizes e bases da educação nacional, por meio do exame da Lei 9.394/96.

No que tange à educação em direitos humanos, objetiva-se analisar a Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, que propõe as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, que devem ser seguidas pelos sistemas de ensino e instituições, a qual segue a inspiração do sistema proposto pela ONU nesse sentido, por meio do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), criado pelo Plano de Ação do Decênio na Conferência de Viena (1993), com o objetivo de transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos e consolidar as suas características de interdependência, indivisibilidade e universalidade, destacando a educação em direitos humanos como veículo para tanto.

Sem perder de vista a preocupação com a validade da educação em direitos humanos como meio viável de enfrentamento e superação da desigualdade de gênero, e como a proposta temática deste estudo delimita-se à implementação da educação em direitos humanos no ensino superior, tendo a Univille como objeto a ser observado nesse aspecto, a análise das legislações brasileiras dá enfoque à educação superior, para direcionar o trabalho ao objetivo central da pesquisa.

3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

É por meio da educação que se possibilita a emancipação da pessoa, porque aquela favorece o desenvolvimento da obtenção de conhecimentos e deve também focar na capacitação das habilidades sociais da pessoa e na construção da percepção da presença do outro, dimensionando seu crescimento sob as perspectivas individual e coletiva.

Para possibilitar o conhecimento a respeito do que são os direitos humanos, a educação serve como instrumento da difusão desse conhecimento e de sua promoção. O Brasil possui compromisso com a educação, destacando na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 (CRFB/88), em seu artigo 205, que se trata de um direito de todos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, [2016], [s. p.]).

Ainda, o dispositivo constitucional que retrata os direitos sociais brasileiros dá conta, conforme o artigo 6º, de que a educação é um direito social:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, [2016], [s. p.]).

Enquanto direito social, vale destacar que a educação é uma forma de concretização dos direitos e garantias fundamentais, porquanto uma categoria não existiria sem a outra. Em termos constitucionais, a importância dada pela CRFB/88 aos direitos humanos – evocando como fundamento do Estado brasileiro a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso III), e elencando direitos fundamentais sob uma base isonômica de aplicação, conforme texto de seu artigo 5º, e afirmando os direitos sociais – dá conta do compromisso do Estado brasileiro com os direitos humanos.

Nesse sentido, registra Piovesan que:

O Texto de 1988 ainda inova ao alargar a dimensão dos direitos e garantias, incluindo no catálogo de direitos fundamentais não apenas os direitos civis e políticos, mas também os sociais (ver Capítulo II do Título II da Carta de 1988). Trata-se da primeira Constituição brasileira a inserir na declaração de direitos os direitos sociais, tendo em vista que nas Constituições anteriores as normas relativas a tais direitos encontravam-se dispersas no âmbito da ordem econômica e social, não constando do título dedicado aos direitos e garantias. Desse modo, não há direitos fundamentais sem que os direitos sociais sejam respeitados. Nessa ótica, a Carta de 1988 acolhe o princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, pelo qual o valor da liberdade se conjuga com o valor da igualdade, não havendo como divorciar os direitos de liberdade dos direitos de igualdade (PIOVESAN, 2018, [s. p.]).

Compreender o dimensionamento, em termos de importância, de um direito social implica reconhecer seu papel no que tange ao exercício pleno de um direito fundamental, uma vez que se enquadra nessa categoria, porque “cuida-se de um tipo de direito fundamental em que os pressupostos fático-materiais são particularmente relevantes para o exercício pleno desse respectivo direito” (MENDES, 2013, p. 665).

E, a respeito dos direitos fundamentais, pode-se destacar sua importância se tomamos por base um conceito clássico que lhe é aplicado, para o qual sua existência dá conta de uma rede de proteção do indivíduo em face da existência do poder estatal, sendo possibilitado ao cidadão se valer de tais direitos para evitar intervenções na sua esfera de liberdade individual ou fazer cessar abuso de poder contra sua pessoa.

Esses direitos se relacionam às liberdades e às igualdades não somente previstas de forma geral na legislação, mas concretizadas.

A clássica concepção de matriz liberal-burguesa dos direitos fundamentais informa que tais direitos constituem, em primeiro plano, direitos de defesa do indivíduo contra ingerências do Estado em sua liberdade pessoal e patrimonial. Essa definição de direitos fundamentais – apesar de ser pacífico na doutrina o reconhecimento de diversas outras – ainda continua ocupando lugar de destaque na aplicação dos direitos fundamentais. Essa ideia, sobretudo, objetiva a limitação do poder estatal a fim de assegurar ao indivíduo uma esfera de liberdade. Para tanto, outorga ao indivíduo um direito subjetivo que lhe permite evitar interferências indevidas no âmbito de proteção do direito fundamental ou mesmo a eliminação de agressões que esteja sofrendo em sua esfera de autonomia pessoal (MENDES, 2013, p. 670).

Assim, ao se elevar a educação a um direito fundamental, e reconhecendo o Estado brasileiro, por força constitucional, sua importância, permitindo por meio de sua concretização o preparo da pessoa para seu próprio desenvolvimento, participação cidadã e preparação para o trabalho, é possível dimensionar a educação como fundamental para a democracia. Nesse sentido, ao discorrer sobre a importância de uma educação de qualidade para a eficácia dos direitos políticos, Mendes destaca que:

Nesse ponto, é interessante ressaltar o papel desempenhado por uma educação de qualidade na completa eficácia dos direitos políticos dos cidadãos, principalmente no que se refere aos instrumentos de participação direta, como o referendo e o plebiscito. Isto porque as falhas na formação intelectual da população inibem sua participação no processo político e impedem o aprofundamento da democracia (MENDES, 2013, p. 686).

Sem educação, impossibilita-se à pessoa o exercício efetivo de sua cidadania, e uma vez que os direitos humanos, sob a perspectiva da igualdade e da diferença, “se convertem numa plataforma emancipatória em reação e em repúdio às formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça” (CANDAUI *et al.*, 2014, [s. p.]), servem eles de “fundamento ético de um paradigma educativo, de uma educação libertadora e transformadora para uma cidadania ativa” (CANDAUI *et al.*, 2014, [s. p.]).

Trata-se de uma função do Estado para que esse direito individual não se limite a ser privilégio de poucos, mas sim servindo de caminho para que as “Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito” (CURY, 2002, p. 248).

Enquanto função estatal, é imperioso que o texto constitucional torne-se exequível, o que se realiza via leis infraconstitucionais e resoluções, tudo estruturado e tendo por fundamento as determinações da CRFB/88. Nessa ótica, entra em vigor, em 20 de dezembro de 1996, a Lei Federal 9.394/96⁸, a qual estabelece diretrizes e bases da educação nacional, rerepresentando a educação como direito, reforçando o texto constitucional e destacando em seu artigo 2º, o qual inaugura os princípios e finalidades da educação nacional, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, [2017], [s. p.]).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dando ensejo à execução da proposta constitucional acerca do direito à educação, reconhece-a, em seu artigo 1º, como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, [2016], [s. p.]), e deixa claro que pretende disciplinar a educação escolar em nível nacional, por meio do ensino, em instituições próprias, e que essa educação escolar se associa ao mundo do trabalho e à prática social.

De acordo com Cury (2013, p. 5), a LDB constrói-se sobre eixos, sendo o primeiro deles a flexibilidade, na medida em que promove a abertura de um espaço para iniciativas mais autônomas daqueles que desejam atuar nessa seara educacional. Aspectos da lei, inclusive, apresentam diminuição de controle sobre sistemas e instituições, aproximando-se de uma desregulamentação, o que abre precedente a uma maior autonomia destas. Há uma maior clareza de atribuições de competências entre os entes da federação (União Federal, Estados e Municípios) quanto às suas responsabilidades educacionais, somente se possibilitando, por exemplo, a abertura de escolas superiores em nível municipal ou estadual, “quando estes tiverem satisfeito, respectivamente, a demanda por ensino médio e fundamental/infantil” (CURY, 2013, p. 5).

Como exemplos de flexibilidade, pode-se citar, entre outros, o art. 23 (fim da seriação obrigatória), o art. 23 § 1º (reclassificação de alunos); o artigo 24, II, c e art. 5º § 5º, os quais possibilitam o acesso aos estudos

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

independentemente de escolarização prévia. No que se refere especificamente à educação superior, a extinção da Lei n. 5.540/48 trouxe o fim da obrigatoriedade dos departamentos junto às universidades e o fim dos currículos mínimos, substituídos pela flexibilidade maior sob o princípio das diretrizes gerais (CURY, 2013, p. 6, grifo do autor).

O segundo eixo, destacado pela avaliação dos sistemas e instituições educacionais brasileiros, sob a incumbência da União, provém da previsão do artigo 9º da LDB, que autoriza a existência do Conselho Nacional de Educação, em seu § 1º, a ser criado por lei, tendo funcionalidade normativa, de supervisão, e atividade permanente.

Ademais, pelo incisos VII e VIII do artigo 9º desta lei, à União compete baixar as normas gerais de graduação e pós-graduação e avaliar as instituições de educação superior, o que segundo Cury é desejável, porque ajuda a aprimorar a qualidade da educação, seja por mapear adequadamente os problemas verificados em uma situação, seja por buscar saídas para as situações verificadas (CURY, 2013).

Cury, ao examinar os eixos da flexibilidade e da avaliação, percebidos por meio do texto da LDB, destaca que em um primeiro momento ambas as propostas parecem opostas entre si, contudo apresenta uma síntese quanto ao primeiro eixo, dizendo que “à dominância da flexibilidade (ao invés do engessamento) se contrapõe a função complementar da normatização (não cartorial)” (CURY, 2013, p. 9), significando que, mesmo havendo maior autonomia para a atuação dos sistemas e instituições, estes não vão funcionar ao arrepio da norma.

Em relação ao segundo eixo, o autor destaca que “à dominância da avaliação se contrapõe a função colaborativa que estrutura a federação republicana (ao invés de subordinação), o que aponta para uma coparticipação dos avaliados na construção da qualidade da instrução oferecida” (CURY, 2013, p. 9). E arremata, explicando que “A chave para se pensar, dentro do espírito da LDBEN e da Constituição, uma síntese da oposição flexibilidade/avaliação é a educação para a cidadania” (CURY, 2013, p. 9).

A força democrática da instrução, portanto, é inegável, favorecendo a concretização dos direitos e garantias individuais, aqueles que são considerados fundamentais. Dessa forma, a educação, enquanto direito social, proporciona a evolução social, promovendo a emancipação do cidadão.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto,

de sociedade para sociedade —, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jus naturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (BOBBIO, 2004, p. 36).

Sendo a educação elemento fundamental para o exercício da cidadania, e só se pode ser cidadão quando efetivamente se é respeitado enquanto pessoa, na sua dignidade, essa educação corresponde também a um meio de fortalecimento da democracia, porque é impossível ter democracia em um ambiente que viola direitos humanos.

Vale registrar que o contexto democrático não só se opera sob uma ótica formal, de obediência à lei, mas também sob uma ótica material:

[...] a democracia não se restringe ao primado da legalidade, mas também pressupõe o respeito aos Direitos Humanos. Isto é, além da instauração do Estado de Direito e das instituições democráticas, a democratização requer o aprofundamento da democracia no cotidiano, por meio do exercício da cidadania e da efetiva apropriação dos Direitos Humanos por parte de toda a população. Neste sentido, não há democracia sem o exercício dos direitos e liberdades fundamentais (CANDAU *et al.*, 2014, posição 526).

Logo, é com base no conhecimento do significado e da importância dos direitos humanos, e de sua compreensão – o que se pode chamar de “educação para os direitos humanos” –, que se permite a abertura de uma “educação em direitos humanos”, esta última focada em construir habilidades capazes de promover a efetivação dos direitos humanos por todas as pessoas.

Compreendida a educação como direito, pode-se afirmar que é, assim, um meio viável de difusão dos direitos humanos.

Ademais, conforme registro de Magendzo, direitos humanos, por suas características de universalidade, inalienabilidade e exigibilidade, não podem ser negados, renunciados ou transferidos, sendo de competência estatal sua garantia, e sua aplicabilidade de forma igualitária, de forma que a educação em direitos humanos é um meio de responsabilizar as pessoas a exigí-los mediante argumentação e diálogo:

Los derechos humanos no son una dádiva, un obsequio que es entregado por los llamados a ser los vigentes; los derechos humanos son exigibles. El Estado, garante de los derechos humanos, está llamado a hacerlos vigentes. De igual forma los organismos gubernamentales no pueden negarlos o hacerlos efectivos para algunas y no para otras. La educación en derechos humanos tiene como objeto enseñar a las personas a exigir sus derechos y desafiar a las instituciones que los conculcan. La educación en derechos humanos está llamada a empoderar a las personas para que assuman la responsabilidad de hacer exigibles los derechos mediante el uso de la argumentación y el diálogo (MAGENDZO, 2006, p. 27).

Retomando a ideia de que se percebe a importância dos direitos humanos e sua existência quando de sua violação, promover o conhecimento dos direitos humanos e capacitar sua efetivação na realidade – tomando como base sujeitos que se responsabilizem, numa estrutura de direitos e deveres, pela vigilância para a proteção dos direitos já existentes e para a consolidação daqueles ainda não efetivados – ganham maior alcance e eficácia.

É sob esse pressuposto que se mostra a importância da educação em direitos humanos, considerando seu papel em formar integralmente o sujeito de direitos, capaz de compreender a si mesmo como pessoa e perceber no outro sua humanidade, e com isso buscar na prática a concretização da igualdade e da promoção das liberdades para, pelo empoderamento pessoal e social, assegurar plenamente sua existência e do outro enquanto ser dotado de dignidade.

Com isso, destaca-se uma conceituação de educação em direitos humanos na sequência deste estudo, a fim de buscar registrar sua importância com base nesse significado.

3.2 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA CONCEITUAÇÃO

Há uma construção legislativa do que representa a educação em direitos humanos, o que será abordado mais adiante neste trabalho, contudo, sob um viés latino-americano, e considerando que o objeto desta pesquisa envolve uma instituição comunitária de ensino superior situada nesse espaço territorial, é conveniente que se reconheçam as especificidades da América Latina para a prática dessa abordagem educacional.

Neste ponto, não basta exclusivamente partir do pressuposto de que a educação em direitos humanos é voltada à mudança social, e hoje está determinada legalmente, como direito, mas também se deve reconhecer que a realidade política e social da América Latina influencia a forma como essa educação vem se implementando.

Assim, esta seção do estudo apresenta uma conceituação dentro da amplitude que evoca a proposta de educação em direitos humanos, considerando particularidades da América Latina em sua implementação, para se prosseguir lançando-se os fundamentos legais que justificam a abordagem dessa educação como meio de concretização dos direitos humanos, com ênfase à legislação brasileira.

Sob o pressuposto de que a formação integral do sujeito de direitos o capacita para a vida política, no sentido de possibilitar a ele o exercício de todos os seus direitos, enquanto cidadão, e de que a instrução é o meio pelo qual a pessoa participa ativamente da efetivação da democracia, essa formação permite seu empoderamento no sentido de contribuir, também, para a indignação quando da ocorrência de violações ao que lhe cabe, por direito, enquanto ser em dignidade.

A conscientização de si mesmo enquanto pessoa humana, um ser dotado de dignidade, dá ao sujeito de direitos o respaldo de reconhecer, com base em si, no outro a mesma qualidade, de instruir-se para que isso seja possível na realidade, e de permitir a esse sujeito contribuir para a prática do respeito aos valores inerentes à pessoa, possibilitando a si e ao outro a plenitude desse exercício da própria humanidade – e isso faz parte da proposta da educação em direitos humanos.

A esse respeito, Candau *et al.* destacam que:

A Educação em Direitos Humanos combina sempre o exercício da capacidade de indignação com o direito à esperança e admiração da/pela vida, a partir do exercício da equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença (CANDAU *et al.*, 2014, [s. p.]).

Esse processo de compreensão de si mesmo como ser em dignidade provém do conhecimento do significado dos direitos humanos, significado esse cuja importância normalmente é sentida a partir de sua violação. Uma pessoa que, pela educação, apreendeu essa temática pode colaborar para evitar seu desrespeito, e articular a igualdade e diferença, para concretização da equidade.

Nesse diapasão, Magendzo apresenta o mérito dos direitos humanos, porquanto sua violação impede a construção de uma sociedade moderna e

democrática, de forma que devem servir de fundamento ético para um novo paradigma educacional, focado em uma educação libertadora⁹, transformadora, voltada para a cidadania.

Sabíamos que en la violación de los derechos no se puede construir una sociedad moderna y democrática. Sostuvimos que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación liberadora; transformadora, de una educación para la ciudadanía (MAGENDZO, 2000, [s. p.]).

A educação em direitos humanos não se refere, em termos pedagógicos, a algo exclusivamente conteudístico e curricular, como uma disciplina a ser aprendida. Isto seria educação para direitos humanos, focada em compreender conceitos e conteúdos relacionados ao termo. Quando pensada em termos de América Latina, e vivenciada enquanto necessidade com base na realidade ditatorial vivida por países como Chile e Brasil, período em que os direitos fundamentais sofreram graves violações, a educação em direitos humanos envolve a preparação de pessoas, educadores e educados focados em desenvolver habilidades para a concretização dos direitos humanos, algo que vai além da exclusiva compreensão do seu significado.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Sacavino (2009, p. 77) para sua tese de doutorado, utilizando exemplos do Chile e do Brasil para apresentar o desenvolvimento da educação em direitos humanos na América Latina, dá conta de que, ainda na década de 1980, percebeu-se que não haveria funcionalidade da proposta educacional em direitos humanos se apenas se insistisse em lançar a prática por meio de uma disciplina.

No final dessa década, já se considerava que a educação em/para direitos humanos não tinha que ser uma disciplina, e sim que deveria estar incorporada transversalmente no currículo, de forma interdisciplinar, incidindo na formação da cultura escolar (SACAVINO, 2009, p. 77).

⁹ Freire esclarece que a educação libertadora é distinta da educação bancária. Uma educação bancária é focada em depositar e transmitir conteúdos de forma a colocar o educador numa posição de único conhecedor do conteúdo, e o educado como aquele que não sabe e precisa acumular tais informações. A educação libertadora, sob um viés conciliador, envolve a superação das posições de educador e educado (FREIRE, 2013). Por meio dela, o educado desenvolverá a capacidade de, ao mesmo tempo, compreender os “temas geradores” e tomar consciência de si. Ainda, sobre a educação libertadora, Freire diz que ela faz com que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2013, posição 1.244).

Esse mesmo viés é destacado por Magendzo (2003), ao cuidadosamente apontar a associação entre educação em direitos humanos e a pedagogia crítica, a julgar que esta também é voltada ao empoderamento das pessoas, entendendo como ferramentas de poder a liberdade de escolha, de expressão e de tomar decisões.

Para Magendzo (2003), como o propósito principal da educação em direitos humanos envolve empoderar as pessoas para sejam sujeitos de direitos, faz-se necessária uma atmosfera educacional apropriada para atingir esse objetivo, de forma que os princípios da pedagogia crítica auxiliem nesse sentido.

Haja vista as violações aos direitos humanos pelas ditaduras militares, a necessidade de denunciar o comprometimento desses direitos e trabalhar pela sua defesa, com a redemocratização, precisava de uma ampliação em sua forma de trabalhar a temática, a fim de criar condições sociais, culturais e políticas para evitar que as circunstâncias então combatidas não voltassem a ocorrer. Eis o grande desafio dos educadores: buscar meios eficazes de criar tais condições (SACAVINO, 2009, p. 79-80).

Para a década de 1990, a configuração da educação em direitos humanos ganhou um delineamento pedagógico da pedagogia crítica e da educação popular, construída sob relações horizontalizadas baseadas na confiança, no reconhecimento do outro, e com produção do conhecimento assente na análise da vida cotidiana e da realidade, com construção coletiva de saberes e práticas. Nessa articulação pedagógica, é perceptível a relação entre a educação em direitos humanos e o empoderamento de pessoas e grupos sociais, notadamente minorias (SACAVINO, 2009, p. 83).

A dimensão pedagógica aponta para que a educação em/para os direitos humanos deva ser capaz de articular diferentes racionalidades aparentemente opostas, como são a formação para o mercado de trabalho e a formação cidadã. Outro aspecto importante é o educar para o “nunca mais”, especialmente nos países que viveram os horrores das ditaduras militares. Espera-se que essa perspectiva contribua para a afirmação da democracia e desenvolva capacidades para o exercício da cidadania e o resgate da memória histórica (SACAVINO, 2009, p. 85).

Em relação à história da educação em direitos humanos na América Latina, Magendzo destaca que seu início se coadunou com e desde movimentos sociais de trabalhadores, feministas e movimentos dos direitos das minorias, além de ter seguido a orientação do pensamento de Paulo Freire acerca da importância do diálogo, que

proporciona às pessoas tomar consciência de serem sujeitos de direitos e capazes de trabalhar por sua própria liberdade (MAGENDZO, 2003, p. 21).

Magendzo também registra que a educação em direitos humanos é voltada para uma educação política, na medida em que não busca apenas proporcionar conhecimento aos chamados, por Paulo Freire, “oprimidos”, mas porque conecta o processo de aprendizagem ao empoderamento, o qual Magendzo identifica com o uso social real do conhecimento como ferramenta:

Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos se vuelve una educación política. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento) (MAGENDZO, 2003, p. 21).

Há de se considerar, portanto, que a educação em direitos humanos parte de uma concepção de educação que segue elementos da pedagogia crítica em sua metodologia, concentrando-se em desenvolver capacidades não só de conhecimento da temática direitos humanos, mas também de possibilitar às pessoas a construção de si mesmas e do outro como elementos capazes de concretizar os direitos humanos com base em sua situação, enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Ao se reconhecer a educação como um direito fundamental – e entender que os direitos fundamentais provêm do que se define por direitos humanos, estando, no caso do Brasil, assegurados constitucionalmente, porque o desenvolvimento da pessoa enquanto ser em dignidade ocorre (também) por meio de sua instrução – é possível afirmar que “A educação em direitos humanos é indispensável de desenvolvimento dos direitos humanos” (SACAVINO, 2009, p. 98). Dessa forma, não se pode dizer que a educação em direitos humanos se limite a “um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos; hoje, a educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos” (SACAVINO, 2009, p. 98).

É importante salientar que os direitos humanos servem de plataforma moral e que seus cabedais sustentam uma visão e uma convivência humana:

En síntesis, podemos afirmar que los derechos humanos han sido planteados como un referente y una plataforma moral. Valores como la dignidad humana, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad, la aceptación del otro como un legítimo otro, el pluralismo y la diversidad son parte integral de los derechos humanos. La doctrina moral de los derechos humanos identifica los “mínimos morales”, una “ética de los mínimos” sobre los cuales podemos sostener una visión y una convivencia humana (MAGENDZO, 2006, p. 25).

Em razão da importância da implementação dos direitos humanos na realidade concreta, e da importância da formação de pessoas para possibilitar não só a compreensão de seu significado, mas também de seu papel político na implementação desses direitos, documentos internacionais e nacionais buscaram legalizar a educação em direitos humanos destacando desde sua conceituação a orientações para sua concretização.

Há alguns princípios que orientam a educação em direitos humanos, os quais foram consignados por Magendzo (2006) e reproduzidos por Candau *et al.* (2014), com base no primeiro autor, tendo Candau *et al.* explicado o *princípio da integração* sob o aspecto de trabalhar pedagogicamente a temática dos direitos humanos sem exigir que sejam inseridas novas disciplinas ou unidades didáticas nos currículos, mas que haja sua integração às propostas curriculares já existentes (MAGENDZO, 2009).

Também o *princípio da recorrência* é lembrado por Candau *et al.* (2014), na medida em que foi pensado por Magendzo (2006) como necessário que a aprendizagem dos direitos humanos seja constantemente trabalhada e retomada, o que permite aos educandos o acesso a diversas maneiras de vivenciar a temática e de compreendê-la, porquanto “Os conceitos que fundamentam os Direitos Humanos são complexos e supõem diversos níveis de análise, discussão e apropriação” (CANDAU *et al.*, 2014, posição 704). Também, a recorrência em trabalhar os direitos humanos proporciona a evolução dos conteúdos apreendidos, fortalecendo sua apropriação crítica.

Em relação ao *princípio da vida cotidiana*, é característica da educação em direitos humanos usar como ponto de partida das práticas educativas situações vivenciadas pelos educandos e que se refiram concretamente aos direitos humanos, registrando Candau *et al.* que:

[...] é importante resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas, procurando-se incorporar seus conhecimentos, visões e perspectivas. Isto permite desenvolver uma análise crítica e ressignificar o vivido na ótica dos Direitos Humanos. Ter como ponto de partida das práticas educativas as situações concretas referidas aos Direitos Humanos vivenciadas pelas crianças e adolescentes, começando pelos seus próprios direitos, constitui um componente básico da Educação em Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2014, posição 719).

Por sua vez, o *princípio da construção coletiva do conhecimento* apresenta os educandos também como agentes produtores do processo de ensino/aprendizagem,

superando seu papel de passividade, tornando-os protagonistas da produção do conhecimento com os agentes educadores.

Trata-se de ir costurando processos de construção coletiva do conhecimento que favoreçam a solidariedade e a ação conjunta. Estas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social (CANDAU *et al.*, 2014, posição 727).

Também, destacam Candau *et al.* o *princípio da apropriação*, por meio do qual alunos e educadores sejam capazes de criticamente situar os temas propostos tomando por base suas próprias experiências. Isso porque a aprendizagem dos direitos humanos não se limita a informar acerca dos conteúdos formais, como declarações e direitos, existentes, mas envolve a afetação das formas de sentir, agir e conhecer, pois a educação em direitos humanos vem – em uma sociedade que continuamente nega os direitos humanos, violando-os na realidade – para a promoção de “processos profundos de interiorização que levem a atribuir sentido e a um compromisso ativo com a afirmação dos Direitos Humanos” (CANDAU *et al.*, 2014, posição 735).

Tais princípios são percebidos na estruturação dos documentos normativos internacionais e nacionais que buscam implementar a educação em direitos humanos. Dessa forma, como um dos objetivos desta pesquisa versa sobre de que forma a Univille vem aplicado a Resolução 01/2012 do CNE, com vistas à implementação da educação em direitos humanos, em um primeiro momento faz-se menção aos documentos internacionais e nacionais que formam análise do contexto geral e que proporcionaram a elaboração dessa resolução, para depois explorá-la enquanto filtro para a análise das políticas institucionais e ações da Univille a serem examinadas neste trabalho.

3.2.1. Documentos internacionais e nacionais da educação em direitos humanos

De acordo com Sacavino, três organismos internacionais se destacam pelo trabalho empreendido para desenvolver a educação em/para os direitos humanos na

América Latina, dando relevo à Unesco¹⁰, ao IIDH-Costa Rica¹¹ e ao Ceaal¹². A autora registra que as atividades desses órgãos têm alcance internacional e buscam legitimar e apoiar as práticas educacionais em direitos humanos (SACAVINO, 2009, p. 87).

No caso da Unesco, em 1974, esta aprovou a Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais, tida como marco em termos de educação em direitos humanos.

[...] a *Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais*, aprovada em 1974 [...], tem servido como referencial e marco teórico na construção da educação em/para os direitos humanos, além uma importante fonte legitimadora nos difíceis contextos políticos e sociais de alguns países (SACAVINO, 2009, p. 87, grifo do autor).

Pela recomendação (UNESCO, 1974) mencionada, a educação envolve todo o processo da vida social pelo qual indivíduos e grupos sociais aprendem a desenvolver de forma consciente suas capacidades, aptidões, conhecimentos pessoais e atitudes, com base em sua comunidade nacional e internacional e em benefício destas (UNESCO, 1974), e, conforme o Ponto 3 da recomendação, a educação internacional deve seguir as seguintes diretrizes:

A educação dever-se-á inspirar nos fins e objetivos enunciados na Carta das Nações Unidas, na Constituição da UNESCO e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, particularmente no artigo 26.º, n.º 2 desta última, que proclama: "A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz." (UNESCO, 1974, p. 3).

¹⁰ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, com a finalidade de assegurar a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. "É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação." (UNESCO... *Nações Unidas do Brasil*, [2020], [s. p.]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 8 jan. 2020).

¹¹ Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Informações em: <https://www.iidh.ed.cr/>.

¹² O Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal) "é uma associação de 195 organizações civis, constituída em 1982, com presença em 21 países da América Latina e o Caribe. Seus filiados realizam ações educativas em diferentes campos do desenvolvimento social e com múltiplos sujeitos sociais. Fazem parte do que se poderia identificar como a corrente de Educação Popular na América Latina e um dos pólos dinâmicos da sociedade civil na América Latina" (CONSELHO... *Foro Internacional Democracia e Cooperação*, 18 mar. 2012, [s. p.]. Disponível em: <http://www.democraciaycooperacion.net/contenidos-sitio-web/portugues/fidc-370/redes-e-organizacoes/article/conselho-de-educacao-de-adultos-da>. Acesso em: 8 jan. 2020).

Vale registrar que o conteúdo da recomendação em comento tem total inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que traz em sua apresentação seu ideal e seus objetivos, destacando que seu desejo, por meio do ensino e da educação, é possibilitar o respeito aos direitos e liberdades ali declarados:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, [2020], [s. p.]).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é um dos documentos que compõem a Carta Internacional dos Direitos Humanos, que se forma também pelo Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), pelo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e pelo Segundo Protocolo Facultativo ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1989) (SACAVINO, 2009, p. 66).

Ainda sobre a Declaração de 1948, em seu ponto 26.2, está claro o papel da educação para fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, o que se encaixa na descrição a respeito da conceituação da educação em direitos humanos:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, [2020], [s. p.]).

Também, das buscas de conteúdos documentais internacionais que contemplaram a educação no viés empregado para sua aplicação focada em e para os direitos humanos, Comparato destaca o texto do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966)¹³, extraído de seu artigo 13.1 que a educação deve visar ao desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua

¹³ Esse pacto foi ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto nº 592, de 6 de dezembro de 1992 (COMPARATO, 2019).

dignidade, possibilitando às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, exercendo a tolerância e a manutenção da paz:

Os Estados-Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade, e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam, ainda, em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (COMPARATO, 2019, posição 6.084-6.089).

Em relação à educação como meio de construir uma cultura em direitos humanos, um conteúdo que se coaduna com a conceituação de educação em direitos humanos destacada nesta parte do trabalho é extraído da Conferência de Viena (1993), cuja Declaração Final proporcionou a apresentação de um Plano de Ação da Declaração de Viena, o qual contém pontos dedicados à temática, conforme ressalta Sacavino:

O Plano de Ação da Declaração de Viena também dedica em apartado, dos números 78 ao 82, à educação em direitos humanos, em que reafirma a importância da responsabilidade dos Estados e solicita que “incluam os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o estado de direito como matérias dos currículos de todas as instituições de ensino, em procedimentos formais e informais” (ponto 79). Reconhece também a importância do trabalho das organizações não governamentais para a promoção da conscientização sobre os direitos humanos, assim como na área de educação em direitos humanos (SACAVINO, 2009, p. 68-69).

À luz desses documentos, e com as recomendações provenientes da Conferência de Viena (1993), o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, com o auxílio da Unesco e outras organizações, exerceu a coordenação da execução do Plano de Ação do Decênio, cujos objetivos envolviam a difusão mundial da Declaração Universal dos Direitos Humanos no maior número de línguas possível, bem como a elaboração de estratégias para implementar a educação em direitos humanos em nível nacional (SACAVINO, 2009, p. 69).

Desse Plano de Ação do Decênio vem a criação de um Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), que tem a tarefa de transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar as suas características de interdependência, indivisibilidade e universalidade, reforçando ser a educação em direitos humanos veículo para tanto.

Do Programa, e a fim de apresentar uma conceituação da educação em direitos humanos, é possível destacar que:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p. 3).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012) estruturou-se em três planos de ação. O primeiro, relativo ao período de 2005-2007, teve por foco políticas públicas para a educação formal, notadamente os ensinamentos fundamental e médio; o segundo plano contemplou o período de 2010-2014, e teve por escopo a educação superior, funcionários públicos, profissionais do Direito e militares; e o terceiro plano, do período de 2015-2019, enfocou a educação dos profissionais das mídias e comunicações (COMO..., 2018).

O Brasil, buscando se estruturar no compromisso com a educação em direitos humanos, segue a premissa de sua relevância para a construção efetiva dos valores da pessoa humana, apresentando diretrizes legais nesse sentido, de forma que aprovou, em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos I. O conteúdo desse programa remetia a quatro frentes específicas, sendo a primeira referente aos direitos civis e políticos, voltada para políticas públicas de promoção dos direitos humanos, dando ênfase ao direito a vida, igualdade e liberdade; a segunda, relacionada à educação e cidadania, para estabelecer bases de uma cultura em direitos humanos; a terceira, relativa a políticas internacionais para promoção dos direitos humanos; a quarta, referente a implementação e monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2013b, p. 23).

Vale registrar que também no ano de 1996 passa a vigorar a LDB, a qual, embora não descreva literalmente o compromisso educacional brasileiro com a educação em direitos humanos, edifica-se sob eixos de flexibilidade e avaliação, permitindo autonomia aos sistemas e instituições da seara educacional, desde que atendam aos pressupostos normativos do Estado brasileiro, avaliando o processo educacional mediante a participação dos entes avaliados, sem estabelecer um critério de subordinação, mas de colaboração.

Pode-se dizer que a LDB contextualiza-se aos valores dos direitos humanos, porquanto, mesmo não primando textualmente em relação à igualdade das pessoas, assegurou o respeito às diferenças em seu artigo 3^o¹⁴, visto que “a lei em pauta não foi tão enfática no princípio da igualdade quanto o é ao assinalar o direito à diferença” (CURY, 2013, p. 6).

Em 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos II tratou de incorporar temas para conscientizar a sociedade e formar uma cultura em direitos humanos (BRASIL, 2013b, p. 23), e em 2009 o Programa Nacional de Direitos Humanos III se destaca por consolidar os direitos humanos como política pública.

Participando dessa estruturação nacional voltada aos direitos humanos, e consciente – com base nos documentos internacionais que apontam a educação como grande ferramenta para difundir e aplicar os direitos humanos, em 2006 –, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) apresenta como destaque sua estruturação, em cinco eixos de atuação, voltando-se à construção de uma educação comprometida com os pressupostos da educação libertadora:

O documento é composto por cinco eixos de atuação: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos(as) profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e meios de comunicação. A orientação do PNEDH é de que a educação em direitos humanos seja promovida por meio de formação; sendo assim, todo o sistema educacional precisa assegurar diretrizes para a construção de uma educação comprometida com os princípios ético-político-pedagógicos da educação libertadora, valores e atitudes que sejam construídos e vivenciados a partir desse conhecimento da realidade e ações que concretizem esse modo de ser na sociedade (PINI; ADRIANO, 2011, p. 22).

¹⁴ “Art. 3º: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, [2017], [s. p.]).

Para além do PNEDH, o Brasil também se preocupou com a construção de diretrizes para a educação, destacando-se as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. (BRASIL, 2013b, p. 35).

Ora, num ambiente formal ou informal de educação, onde se capacite o sujeito para compreender e participar ativamente do processo de construção social sob a premissa da igualdade, considerando o outro com base em si mesmo em um exercício de empatia, seria possível, inclusive, a alteração da estrutura que permite a violação sistemática dos direitos humanos. Eis um ponto central da educação em direitos humanos: a formação integral do sujeito de direitos.

3.2.1.1 A educação em direitos humanos no ensino superior: as diretrizes da Resolução 01/2012 do CNE

Em razão de a pesquisa ter por objeto a análise das políticas e ações da Univille no que concerne à educação em direitos humanos, com o intuito de compreender sua colaboração no enfrentamento da desigualdade de gênero, é salutar que se entenda a premissa sob a qual será analisada a prática da educação em direitos humanos nessa instituição, a qual é estabelecida pela Resolução 01/2012 do CNE.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é órgão permanente, com funções normativas e de supervisão, existente dentro da estrutura educacional nacional, o qual regulamentou a Resolução 01/2012, estabelecendo “as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições”, conforme esclarece seu artigo (BRASIL, 2012, [s. p.]).

A apresentação da Resolução dá conta de que ela tem por fundamento a

Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) (BRASIL, 2012, [s. p.]).

É salutar registrar que o conceito de educação em direitos humanos destacado no ponto anterior deste estudo coaduna-se com a proposta da Resolução acerca do que representa essa forma de educação, e sua finalidade.

De acordo com o § 1º do artigo 2º da norma em questão, 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 de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Nesse aspecto, importa para esta pesquisa suas diretrizes, considerando que há o objetivo de se analisar a contribuição da Univille, ao implementar suas regras, no enfrentamento da desigualdade de gênero, que, conforme já explorado em momento anterior deste trabalho, compromete a dignidade da mulher e viola os direitos humanos.

No que tange à educação em direitos humanos, o artigo 2º da Resolução a destaca como “um dos eixos fundamentais do direito à educação”, descrevendo-a como o “uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, [s. p.]), explicando já em seu artigo 3º sua principal finalidade, que é a promoção da educação para a modificação e transformação social.

Essas finalidades da educação em direitos humanos, de acordo com essa normativa do CNE, têm como princípios a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental, descritos nos incisos I a VII do artigo 3º.

Na educação superior, a transversalidade na aplicação da educação em direitos humanos também é destacada, registrando o conteúdo do artigo 6º da Resolução que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos

Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, [s. p.]).

A transversalidade é importante porque aplica práticas relacionadas à pedagogia crítica, a qual se funda em uma forma de educação problematizadora, focada na compreensão de si e do ambiente em que se está, com base na realidade em que se vive, sendo essa compreensão de grande valor simbólico (MAGENDZO, 2006, p. 61). Logo, uma temática trabalhada transversalmente nos sistemas e instituições educacionais será desenvolvida tanto teoricamente quanto assente na realidade, sendo possível sua compreensão também com base em situações concretas.

E para os parâmetros curriculares nacionais,

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 30).

O fato de a transversalidade da educação em direitos humanos ser tratada como princípio dessa forma de educar favorece a apreensão do que significam os direitos humanos, não só com base em um conteúdo teórico, mas também por meio da contextualização desse aspecto teórico com a realidade.

Aliás, as formas como a inserção dos conhecimentos da educação em direitos humanos deve ser trabalhada nos sistemas e instituições de ensino englobam a organização curricular tanto da educação básica quanto da educação superior, com apoio na transversalidade, por meio da temática dos direitos humanos tratada de forma interdisciplinar; “como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar”; e ainda “de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade” (BRASIL, 2012, [s. p.]) conforme demanda o artigo 7º, inciso I, da Resolução 01/2012/CNE.

Aqui, alia-se à transversalidade a interdisciplinaridade, sendo esta conhecida porque

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada

(disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse diapasão, a normativa aqui analisada destaca também o fato de a educação em direitos humanos se referir a um processo sistemático e multidimensional, voltado para a formação integral dos sujeitos de direitos.

Tanto que, nos incisos I a V de seu artigo 5º, há previsão de sua articulação em dimensões que se delineiam em apreender “conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local”; afirmar “valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade”; promover a formação de “uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político”; desenvolver “processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados”; e fortalecer “práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Para que o objetivo central da educação em direitos humanos seja atingido, o qual se refere à “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012, [s. p.]), faz-se mister, também, a capacitação dos agentes educacionais, de forma inicial e continuada, possibilitando a eles a compreensão e concretização, mediante processos metodológicos participativos e construção coletiva da proposta educacional.

Em relação aos educadores e sua preparação, Candau *et al.* (2014, posição 566) lembram que a educação em direitos humanos apresenta afetações em diferentes dimensões do currículo, tanto no aspecto explícito quanto no aspecto oculto, atingindo as relações entre os diferentes atores do processo educativo, reconhecendo esses autores que

[...] é importante que os(as) educadores(as) contem com uma fundamentação teórica e prática consistente que os(as) ajude a valorizar, compreender e avaliar os significados que seus(suas) educandos(as) constroem socialmente sobre si mesmos e sobre a sociedade, dando-lhes os meios necessários para que possam conhecer a si mesmos e fortalecer-se em sua dimensão de poder e da consciência de sujeitos de direito (CANDAU *et al.*, 2014, posição 566).

É por isso que a educação em direitos humanos é componente curricular obrigatório dos cursos voltados a esses profissionais da educação, conforme reforça o artigo 8º da resolução aqui analisada. Ainda, por força do artigo 9º, os profissionais das diferentes áreas do conhecimento devem ter a educação em direitos humanos em sua formação inicial e continuada (BRASIL, 2012), tudo isso com vistas à construção de uma cultura em direitos humanos.

Na pretensão de se construir uma cultura em direitos humanos, utilizando-se do eixo educacional que a educação em direitos humanos oferece, a Resolução 01/2012/CNE também preocupa-se em consignar que a efetivação dessa forma de ensino é de competência dos sistemas de ensino e de suas instituições, mediante a adoção sistemática dessas diretrizes por todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais.

Aqui, retome-se um dos princípios da educação em direitos humanos definidos por Magendzo (2006) e colacionados por Candau *et al.* (2014), o da produção coletiva de conhecimento, o qual

Trata-se de ir costurando processos de construção coletiva do conhecimento que favoreçam a solidariedade e a ação conjunta. Estas práticas, além de sua dimensão epistemológica, estimulam o desenvolvimento de uma ética solidária e as ações coletivas, elemento constitutivo do compromisso político com a transformação social (CANDAU *et al.*, 2014, posição 725).

Mais: preocupando-se a resolução em comento com a necessidade da igualdade e a defesa da dignidade humana, e essa normativa entendendo a educação em direitos como meio de modificação e transformação social, é pertinente a previsão de seu artigo 12, ao determinar que as Instituições de Ensino Superior (IES) realizem ações de extensão que tenham por objetivo a promoção dos direitos humanos, dialogando com “os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública” (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Assim, a universidade tem possibilidade de proporcionar a construção de uma sociedade que se levanta sob a base de uma cultura de paz, utilizando como escopo as diretrizes do CNE para a implementação da educação em direitos humanos.

Como o objeto de análise principal desta pesquisa envolve a Univille, e se deseja analisar como essa universidade aplica os termos da Resolução 01/2012/CNE em suas políticas e ações, com vistas a verificar sua contribuição para o

enfrentamento da desigualdade de gênero, o último capítulo é reservado para o desenvolvimento desse objeto.

4 O PAPEL DA UNIVILLE NO ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

Este capítulo desenvolve o objetivo central do estudo, que implica compreender a aplicação da Resolução 01/2012/CNE pela Univille, e sua contribuição para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

Expostos os conceitos que favorecem a compreensão da importância da educação em direitos humanos, como a dignidade humana, e entendendo o fenômeno da desigualdade de gênero enquanto violadora da dignidade da mulher e comprometedora dos direitos humanos, e a proposta da educação em direitos humanos como meio viável de enfrentamento e superação dessa desigualdade, é a vez de se conhecer a Univille enquanto instituição. Também, apresenta esta seção da pesquisa uma conceituação do que é a universidade comunitária, já que a IES em questão se amolda a essa natureza.

Ademais, para se ter em mente a importância da implementação da educação em direitos humanos no estado de Santa Catarina, e quão colaborativa pode ser a Univille nesse sentido, trazem-se algumas estatísticas catarinenses acerca da violência de gênero.

Tudo isso estabelecido, é o momento de se lançar mão da catalogação de dados e análise documental para entender como a Univille tem trabalhado a questão da educação em direitos humanos, tomando por base seu Estatuto, o PDI e os relatórios de atividades anuais dos anos de 2012 a 2018, tendo por parâmetro de análise de suas políticas e atividades as diretrizes da Resolução 01/2012/CNE.

Finalmente, levantados tais dados, faz-se a análise crítica da contribuição dessa universidade para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

4.1 QUEM É A UNIVILLE?

A Universidade da Região de Joinville (Univille) é uma Instituição de Ensino Superior (IES) com sede na cidade de Joinville, estado de Santa Catarina, cuja finalidade é promover e apoiar a educação e a produção de ciência por meio do

ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de contribuir para a sólida formação humanística profissional, e com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da sociedade.

Essa identificação e conceituação consta no artigo 27 do Estatuto da Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ, 2014), estrutura fundacional instituída por lei municipal (Lei nº 871/67), de direito privado, e sem fins lucrativos, e mantenedora da Univille e do Parque de Inovação Tecnológica de Joinville e Região (Inovaparq)¹⁵.

Por meio de seus dois *campi* – situados nas cidades de Joinville (*campus* Central, inaugurado em 1975) e São Bento do Sul (inaugurado em 1993) – e duas unidades – Unidade Centro, situada em Joinville, e Unidade São Francisco do Sul, na cidade homônima (inaugurada em 2004) –, no estado de Santa Catarina (UNIVILLE, 2019b, p. 14-16), a instituição educacional em comento representa uma universidade que há mais de 50 anos atinge um sem-número de pessoas, porquanto não somente os municípios-sede de seus *campi* e unidades, mas também as cidades adjacentes, acabam sendo favorecidos por sua estrutura e atuação.

A propósito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), resta claro que a própria história da instituição Univille se confunde com o desenvolvimento da educação superior do Norte Catarinense, tendo seu início na cidade de Joinville:

A implantação da Faculdade de Ciências Econômicas em 1965, que tinha como mantenedora a Comunidade Evangélica Luterana e atualmente é um dos cursos de graduação da Univille, deu início a essa história. Em 1967 a Lei Municipal n.º 871, de 17 de julho, originou a Fundação Joinvilense de Ensino (Fundaje), com o objetivo de criar e manter unidades de ensino superior. Segundo Coelho e Sossai (2015), em 1971 o nome Fundaje foi alterado para Fundação Universitária do Norte Catarinense (Func), pela Lei n.º 1.174, de 22 de dezembro. Em 1975 todas as unidades da Func foram transferidas para o Campus Universitário, em uma área do bairro Bom Retiro (atualmente pertencente à Zona Industrial Norte), e passaram a constituir a Fundação Educacional da Região de Joinville (Furj), segundo a Lei Municipal n.º 1.423, de 22 de dezembro de 1975, que modificou sua denominação e alterou sua estrutura organizacional. Atualmente a Furj é a mantenedora da Univille (UNIVILLE, 2019b, p. 12).

A iniciativa de se estruturar o ensino superior em Joinville parte, então, da implementação da Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville, em 1964, por meio da Comunidade Evangélica de Joinville, sendo a Univille a herdeira dessa primeira instituição, a qual lutou para se estabelecer, porque funcionou primeiramente ao

¹⁵ Artigos 1º e 3º do Estatuto da Furj (FURJ, 2014).

arrepio de autorização oficial, à vista da primeira negativa do Conselho Federal de Educação (CFE), que denegou a autorização diante da necessidade de esclarecimentos da natureza da mantenedora de natureza privada e do curso a ser ministrado. Ademais, entendeu o CFE pela falta de interesse social na formação de economistas, exigindo esclarecimentos sobre o corpo docente, que seria residente em Curitiba (COELHO; SOSSAI, 2015).

De acordo com Coelho e Sossai (2015), apenas em 18 de março de 1969 (no ano de formatura da primeira turma) autorizou-se em definitivo o funcionamento da Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville, reconhecendo-se a necessidade de criação de um curso superior no interior do estado de Santa Catarina, levando-se em conta fatores como ser Joinville um centro industrial de avançado progresso no país.

A partir disso, e das mudanças que envolviam a questão, a julgar pelo cenário nacional político da época, que era ditatorial, mais uma ideologia desenvolvimentista que tinha por escopo a “industrialização como eixo central e dinâmico do desenvolvimento aliada à necessidade de planejamento e intervenção do Estado para estruturá-lo e fomentá-lo” (COELHO; SOSSAI, 2015, p. 32), proporcionou-se a criação da fundação que ficou denominada como Fundaje, no ano de 1967, de iniciativa exclusiva do poder público municipal de Joinville ([2010]).

Vale registrar que nessa década, entre 1960 e 1970, movimentos sociais, especialmente estudantis, criticavam e resistiam à visão desenvolvimentista e às práticas autoritárias que buscavam formatar o ensino superior nacional, e, ao mesmo tempo que em que eram reprimidos, serviram de referência para fomentar e estabelecer marcos regulatórios e normativos que auxiliaram na interiorização do ensino superior brasileiro, de menor custo para a estrutura estatal, bem como para diminuição do controle da autonomia universitária (COELHO; SOSSAI, 2015, p. 32).

Urge ainda destacar com maior clareza a realidade educacional brasileira da época, porquanto o país atravessava um período de ditadura, no qual a estrutura educacional foi severamente reprimida e supervisionada:

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 (que resistiam à adequação e mantinham a autonomia),

e o caráter elitista da universidade. O catedrático vitalício, com poderes de nomeação ou demissão de auxiliares, era tido como empecilho à organização de uma carreira universitária e passou a simbolizar a rigidez e o anacronismo. O elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas (MARTINS, 2002, p. 4).

Em meio ao regime militar é que as propostas de interiorização do ensino superior se construíam em Santa Catarina, e o início da Univille emerge desse cenário, articulado no sentido de capacitar indivíduos para funções econômicas, assegurando a eles a transmissão de conteúdos cívicos e pátrios (COELHO; SOSSAI, 2015), valendo lembrar que

O regime militar iniciado em 1964 desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado (MARTINS, 2002, p. 5).

Na época de criação da Fundaje, criada pela Lei Municipal 871, de 17 de julho de 1967, fundação mantenedora da Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville, e que tinha por escopo expandir o ensino universitário, antes fixado nas capitais dos estados somente, havia interesse em se viabilizar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Joinville, de forma que em 1968 foi proposto ao CFE que o poder público municipal integraria também essa faculdade à Fundaje, valendo registrar que a municipalidade, atendendo à visão política do período, para justificar a pertinência da implementação de tais faculdades, cedia ao discurso da ditadura civil-militar:

Desse ponto de vista, é possível analisar as razões pelas quais o poder municipal, ao justificar a pertinência, a função, e a abrangência da Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville e da Fundaje, se serviu de termos que procuravam estabelecer coerência e concordância com a rede de discursos dos agentes e das agências da ditadura civil-militar. Assim, podemos presumir que a defesa da municipalidade não buscou apenas convencer, mas também servir-se do que “com clareza e substância” definia, à época, “a teoria do desenvolvimento” (COELHO, SOSSAI, 2015, p. 31).

Interessante questão envolveu a cerimônia de instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Joinville, no ano de 1968, e da posse de seu diretor e vice-diretor, porquanto, conforme narram Coelho e Sossai (2015, p. 33), quando do discurso do então prefeito de Joinville, Nilson Bender, este mencionou a importância do planejamento científico para que a estrutura do estado pudesse realizar objetivos de interesse da coletividade, além de enaltecer sua preferência pessoal pela faculdade em questão, já que poderia elevar o nível cultural da classe dirigente de

Joinville, além de proporcionar à mulher joinvilense uma nova perspectiva, notadamente a oportunidade de frequentar cursos superiores.

Neste ponto, embora não se encontrem detalhes a respeito do discurso do prefeito, mencionando a importância da interiorização do ensino superior no sentido de quais perspectivas seriam proporcionadas às mulheres da cidade, pode-se registrar, com base em sua fala, a pretensão de maior inclusão feminina na universidade.

Segundo Coelho e Sossai (2015, p. 34), em outro discurso realizado nesse mesmo evento, pelo Prof. Heraldo Ribeiro do Valle, teria se mencionado que a oportunidade da instalação e posse da diretoria se referia ao primeiro passo para a instalação de uma universidade na região.

No ano de 1971 se implementariam também os cursos de Administração e de Ciências Contábeis, com aprovação do CFE, e nesse mesmo período iniciaram-se as tratativas, sendo buscadas orientações em Brasília, para a implementação da universidade, no que se reconheceram inexistentes condições imediatas para tanto, porque ausentes áreas tecnológicas e biométrica-biológicas nas unidades que existiam até então (COELHO; SOSSAI, 2015, p. 35).

Ainda em 1971, a Lei Municipal 1.174 transforma a Fundaje em Fundação Universitária do Norte Catarinense (Func), e esta nova fundação tem distinções em sua estrutura administrativa: se antes era exercida pelo conselho deliberativo, formado por sete membros, agora seria realizada pelo conselho curador, pela direção e pelo conselho universitário (FUNC, 1971).

A Func teria sido responsável pelo primeiro pedido de criação da universidade, enviado, em 1972, ao MEC, e, conforme Coelho e Sossai (2015, p. 36), esse pedido teria sido indeferido.

No mais, períodos de dificuldades da vida institucional ocorreram, tendo em vista a dificuldade de renovação dos contratos de locação de espaços para funcionamento dos cursos, inadimplência estudantil e perdas salariais, bem como a redução de recursos públicos, de forma que somente em fevereiro de 1975 foi inaugurado o *campus* de Joinville, com apoio do município, que obtivera empréstimo para tanto. Destacam Coelho e Sossai (2015, p. 36) que as fundações educacionais catarinenses, na época, obtiveram recursos do Estado de Santa Catarina, não havendo contemplação da Func com tais recursos.

A partir de dezembro de 1975, sanciona-se a Lei Municipal 1.423 pelo poder público municipal de Joinville, de forma que se altera a denominação Func para Fundação Educacional da Região de Joinville (Furj), cujo estatuto, datado de 8 de março de 1976, determinava a obrigatoriedade dos encaminhamentos para implementação da universidade.

A Furj tem caráter híbrido, uma vez que se trata de fundação pública de direito privado:

O público, portanto, manifesta-se em duas modalidades: público estatal e público não-estatal. O estatal, por definição, tem finalidades exclusivamente públicas. Todavia, o público não se restringe ao estatal. Apenas num hipotético “Estado total”, em que o Estado fosse o sujeito de todas as iniciativas coletivas, é possível pensar em uma identificação plena entre um e outro. Em sociedades complexas e pluralistas, além das agências e empresas estatais, o público inclui uma gama de organizações e instituições que prestam serviços de interesse coletivo (públicas não-estatais) (SCHMIDT, 2008, p. 52).

Então, passa-se a delinear o projeto da universidade, que se mostrou “arrojado para seu tempo” (COELHO; SOSSAI, 2015, p. 40-41), contemplando a universidade como um local de produção do saber, não exclusivamente para promover o desenvolvimento industrial da região, mas para, com outras instituições sociais, debater e definir o progresso desejável, capaz de formar em vez de devastar, de desenvolver, e não massacrar, de catalisar em vez de alienar. A questão ambiental, pelo projeto, demandava pesquisa e intervenção (FURJ, 1989a).

Vale dizer que, por contemplar um viés de sustentabilidade para sua estruturação, o projeto sinalizava rupturas necessárias a serem enfrentadas pela sociedade, algumas vinculadas ao modelo desenvolvimentista que até então fundamentava a existência da instituição de ensino em questão, e a esse respeito:

Dissemos que o projeto na época era bastante arrojado. Isso porque no fim da década de 1980 movimentos sociais no Brasil e também em escala mundial começaram a contestar o modelo desenvolvimentista, por conta de seus mais variados efeitos: urbanização desenfreada, poluição do ar e da água, desmatamento, concentração do poder, consumismo descomedido, fome e miséria, intolerâncias formais e informais, entre outros (COELHO; SOSSAI, 2015, p. 40).

O projeto da universidade foi enviado ao CFE em 1991, com previsão de abertura dos cursos de Biologia, Química e Química Industrial, porquanto havia intenção de vincular o desenvolvimento tecnológico-industrial à preservação ambiental e qualidade de vida (FURJ, 1991), destacando a interdisciplinaridade como preocupação permanente, além da implantação da avaliação continuada e propostas

para fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão, como a formação de convênios com outras universidades do Brasil e do exterior para intercâmbios capazes de atingir tais objetivos, além de propor metas a serem atingidas em nível de pós-graduação.

Vale registrar que a construção do projeto de universidade envolveu diversos segmentos da sociedade, representados por lideranças comunitárias de áreas econômicas e políticas do município, contemplando também a presença de lideranças da comunidade acadêmica, como destaca o PDI:

No início do ano letivo de 1989 aconteceram reuniões com lideranças comunitárias das áreas econômica e política do município e lideranças da comunidade acadêmica para rever o projeto institucional da Furj. Foi então criado o grupo Rumo à Universidade, com a tarefa específica de elaborar uma proposta pedagógica que viabilizasse a transformação da fundação em universidade. Em março de 1990 a Carta Consulta que delineava o perfil de uma universidade adequada às questões voltadas à microrregião, denominada Universidade da Região de Joinville, foi protocolada no Conselho Federal de Educação (CFE). O documento apresentava a proposta de uma universidade que contemplasse uma visão interdisciplinar de ciência, com ênfase em aspectos ambientais, concretizada por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (UNIVILLE, 2019b, p. 13).

Esse projeto foi aprovado em dezembro de 1991, e a sua implementação passou a ser acompanhada pelo Conselho Estadual de Educação (COELHO; SOSSAI, 2015). A partir daí, houve o desenvolvimento de ações voltadas a capacitação docente, plano de cargos e salários, ampliação do acervo da biblioteca, ampliação das instalações físicas e construção de novos laboratórios (UNIVILLE, 2019b, p. 13).

O comprometimento em concretizar o projeto é percebido também pela instalação oficial de um *campus* em São Bento do Sul no ano de 1993, registrando-se que nessa cidade os cursos continuaram a ser desenvolvidas em espaços locados. Ainda, em relação a São Bento do Sul, no ano seguinte foi construído o Centro de Estudos e Pesquisas Ambientais (Cepa) Rugendas, em área localizada fora da região urbana da cidade (UNIVILLE, 2019b, p. 13). A sede própria desse *campus* foi inaugurada em 1998, tendo sido construída em imóvel que fora objeto de doação realizada por Alcides Rudnick (COELHO; SOSSAI, 2015).

Em 14 de agosto de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso assina o decreto de credenciamento da Univille como universidade. (BRASIL, 1996).

Em relação à expansão física de sua atuação para além da cidade de Joinville e São Bento do Sul, registra-se que em 2004 a instituição passa a atuar em uma unidade própria também na cidade de São Francisco do Sul, valendo destacar que a

presença da Univille em tal cidade já ocorria desde 1993, mediante oferta de cursos de graduação e atividades de pesquisa e extensão. Ademais, em São Francisco do Sul está situado o Cepa Vila da Glória, implantado em 1999 e focado no desenvolvimento de estudos e pesquisas ambientais da Baía da Babitonga (UNIVILLE, 2019b).

De acordo com o PDI (UNIVILLE, 2019b), em relação à ampliação física da instituição educacional, a criação de uma unidade no Centro da cidade de Joinville, em 2005, com salas de aula, laboratórios, ambulatórios universitários, uma farmácia-escola, que promovem atendimento à população em convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), é mais um ponto de destaque.

A educação básica também é oferecida pela Univille, desde 1977, quando funcionava no *campus* de Joinville o Colégio de Aplicação; ao obter sede própria, no ano 2001, passou a denominar-se Colégio Univille, sendo o ensino médio oferecido em São Bento do Sul desde 2006; a partir de 2012, nesta cidade, também há oferta das séries finais do ensino fundamental. Em São Francisco do Sul, desde 2018 se ofertam as séries finais do ensino fundamental (UNIVILLE, 2019b).

Vinculado à área de pesquisa, o Relatório de Atividades do ano de 2006 (UNIVILLE, 2007a) narra ações determinantes para o crescimento e consolidação de trabalhos desenvolvidos nessa seara, justificadas pelas exigências do mercado e pela necessidade de criação de uma relação profícua entre a academia e as empresas, o que dá à universidade a atribuição de formar pessoas conscientes de sua contribuição para a sociedade, atentas à necessidade de inovação em suas profissões, com senso crítico e de espírito de empreendedorismo, dando ênfase à criação do Núcleo de Inovação e Propriedade Intelectual (Nipi).

O núcleo surgiu com as seguintes atribuições: estimular e promover a valorização do conhecimento gerado na Universidade; proporcionar suporte técnico-orientativo sobre propriedade intelectual, direito autoral e patente a iniciativas inovadoras e empreendedoras resultantes de pesquisas desenvolvidas por professores e estudantes da Univille; promover palestras, seminários e oficinas de inovação e empreendedorismo e sobre propriedade intelectual; buscar no setor produtivo as demandas/necessidades para inovação de processos e produtos, procurando estabelecer uma relação cada vez mais cooperativa com o setor produtivo (UNIVILLE, 2007a, p. 33).

No ano de 2009, tendo por objetivo estimular parceiras estratégicas entre a Univille, outras instituições de ensino, empresas e governos, foi criado o Inovapark, e por meio desta estrutura a instituição

[...] participa do processo de estruturação e gestão de um ambiente que permite potencializar as atividades de pesquisa científica e tecnológica, a transferência de tecnologia e a introdução de inovação no ambiente produtivo e social, bem como favorecer a criação e a consolidação de empreendimentos que auxiliam no desenvolvimento de novas tecnologias, produtos, serviços e processos (UNIVILLE, 2019b, p. 15).

Nesse sentido, vale retomar o aspecto que iniciou esta seção do presente estudo, referente à natureza jurídica da Furj, mantenedora da Univille, considerando que sua criação se deu por lei municipal, sendo o município de Joinville o detentor de seu patrimônio, o que lhe confere o caráter público. A par disso, a fundação é regida por direito privado, o que é definido pela Lei Municipal 4.377 (JOINVILLE, 2001). E sobre o conceito de fundação:

A fundação espelha alta expressão do abstracionismo jurídico na sua capacidade de atribuir personalidade a um ente concebido pela vontade heterônoma. Análoga às sociedades e associações nos resultados da personalização, delas difere a fundação, essencialmente, na sua constituição, que não se origina, como aquelas, de uma aglomeração orgânica de pessoas naturais. O que se encontra, aqui, é a atribuição de personalidade jurídica a um patrimônio, que a vontade humana destina a uma finalidade social. É um pecúlio, ou um acervo de bens, que recebe da ordem legal a faculdade de agir no mundo jurídico e realizar as finalidades a que visou o seu instituidor. [...]. Para que uma destinação de bens passe a constituir fundação é necessária a personificação, isto é, a aquisição de personalidade jurídica própria, de que lhe advém a capacidade jurídica para atuar (PEREIRA, 2017, [s. p.]).

Ainda, a Furj, por ser uma fundação cujo patrimônio é público, fica submetida a seu estatuto, o qual dá conta, em seus artigos 12, 19 e 24, de que todas as decisões administrativas são tomadas por seus conselhos superiores, destacando-se os conselhos curador – que exerce função de fiscalização e registro da administração econômico-financeira, jurídica ou contábil da instituição; e o de administração, órgão máximo de deliberação em assuntos de política administrativa e financeira da Furj. Ambos os conselhos são formados por membros da comunidade interna e externa à fundação, incluídos membros do Poder Executivo e Legislativo municipais (FURJ, 2014, [s. p.]). E, em relação à importância do estatuto para a fundação,

Devendo sujeitar-se a um *estatuto*, que será a sua lei interna, compete às pessoas encarregadas pelo instituidor de aplicar o patrimônio, o encargo de redigi-lo em obediência às linhas estruturais fixadas, ou ao menos com observância das bases deixadas no ato constitutivo, se o fundador não os tiver, desde logo deixado completamente redigidos (PEREIRA, 2017, [s. p.], grifo do autor).

É paradoxal o desenvolvimento da Univille, porquanto, ao emanar de uma estrutura essencialmente pública – destacando-se que as IES públicas são mantidas e financiadas pelo Estado, não cobrando matrículas nem mensalidade de seus alunos –, distingue-se na maneira de contratação de docentes e técnicos administrativos, nunca existindo qualquer impedimento de cobrança de mensalidades dos estudantes (COELHO; SOSSAI, 2015) por ser regida pelo direito privado, de forma que, com a promulgação da Lei 12.881/2013 (BRASIL, 2013a), que definiu, qualificou e especificou as prerrogativas das instituições comunitárias de ensino superior, efetivamente se adequou de forma clara a natureza da Univille.

Mesmo cobrando mensalidade de seus alunos, há de se ressaltar que a Univille, mantida pela Furj, não tem fins lucrativos, o que compreende o reinvestimento de toda a arrecadação financeira em seu próprio objeto:

Uma organização sem fins lucrativos tem a característica central de reinvestir o resultado financeiro positivo (caso exista) na atividade-fim (por ex: educação, saúde, assistência social ou religiosa, meio ambiente). Nem diretores nem associados se beneficiam da renda gerada. São exemplos de organizações sem fins lucrativos no Brasil: universidades e escolas comunitárias, Igrejas, Organizações Não-Governamentais e OSCIPs (SCHMIDT, 2008, p. 54).

Neste ponto, é cabível ampliar a conceituação de universidade comunitária, a fim de contribuir para o desenvolvimento deste trabalho, posto que a proposta de pesquisa envolve analisar os documentos que se referem à Univille, enquanto universidade comunitária, partindo-se de seu estatuto, bem como de seu PDI 2017-2021, além de seu Regimento Interno, todos desenvolvidos com base no Estatuto da Furj, sua mantenedora, e do Regimento Geral dessa fundação.

O interesse em analisar a estruturação documental da Univille parte do pressuposto de sua proposta existencial, que ao objetivar a melhoria da qualidade de vida em sociedade, e buscar contribuir para a sólida formação humanística profissional, utilizando-se do meio do ensino, da pesquisa e da extensão para tanto, enquanto universidade, em verdade, compromete-se em concretizar o respeito aos direitos humanos por meio da educação.

4.1.1 O conceito de universidade comunitária

A história da Univille, desde sua criação enquanto IES, imbrica-se à realidade da sociedade para a qual surge, lembrando que sua proposta primeira, para justificar a importância e a necessidade de sua existência, era contribuir para o desenvolvimento industrial de Joinville e região. Por todas as décadas em que permanece atuante junto à comunidade, as exigências desta última são de significância e importância primeiras, e constituem o exercício de seus propósitos.

A construção do projeto de universidade, assim como sua implementação e, finalmente, seu reconhecimento enquanto universidade, teve sempre como preocupação a sociedade e suas necessidades (FURJ, 1991). Vale lembrar que desde seu surgimento enquanto IES, nos idos de 1965, uma complexidade de fatores determinou ajustes e revisões de seus propósitos, garantindo a continuidade de uma existência focada na melhor forma de contribuir para com a comunidade.

E este é o sentido da universidade, conforme ressalta Chauí:

Ora, a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p. 35).

No exemplo da Univille, pode-se dizer que a universidade comunitária tem compromisso com a sociedade, já que, pela reunião de corpo docente, discente e estrutura funcional daquela com a sociedade civil, a universidade busca investir seus lucros exclusivamente na promoção de suas atividades, contribuindo diretamente com seu entorno social por meio da articulação de atividades voltadas à comunidade.

Nem todas as organizações que se auto-denominam de comunitárias preenchem os requisitos do público não-estatal, mas há no país experiências consolidadas, com tradição histórica e ampla inserção nas comunidades regionais, nas quais o caráter público não-estatal é notório. Em várias regiões do país, especialmente no Sul, há organizações marcadas pelo caráter coletivo, pela gestão democrática e pela transparência administrativa. No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, por exemplo, há a forte presença das universidades comunitárias regionais, responsáveis pela maior parte das matrículas da educação superior nesses estados (SCHMIDT, 2008, p. 50).

Destacam-se, dentre as instituições de ensino que fomentam a educação no Brasil, de acordo com o artigo 19 da LDB, as instituições públicas, privadas e comunitárias (BRASIL, [2017]), sendo o artigo 20 da mesma legislação revogado em 3 de setembro de 2019, pela Lei 13.868 (BRASIL, 2019), de forma que, por lei, as

características de uma IES comunitária correspondam às daquelas do artigo 1º da Lei 12.881/2013¹⁶.

Para a compreensão da instituição comunitária, convém ressaltar que não há qualquer confusão desta com uma instituição privada, uma vez que o próprio conceito de comunidade é conhecido como sendo um grupo de pessoas geograficamente situado em local comum entre si, que possui interdependência e integração, bem como coesão e laços sociais fortes (SCHMIDT, 2008, p. 52).

E, em relação ao surgimento das IES comunitárias – em contrapartida às estruturas de mesmo segmento de aspecto privado, cujas características envolvem a propriedade pertencer a uma pessoa ou grupo de pessoas que se apropria de seu resultado financeiro e define suas regras e processos de decisão (SCHMIDT, 2008, p. 53) –, aquelas contêm um forte elemento de identificação construído com base na região na qual se estabelecem:

As IES que foram surgindo se fortaleceram e, mesmo sendo privadas, distinguiam-se das empresariais pelo enraizamento nas comunidades, pelas perspectivas de regionalização. Nas trocas decorrentes, foram construindo suas identidades comunitárias institucionais. Elas não foram introduzidas nas localidades por grupos de empreendedores de fora das comunidades que ali vinham se estabelecer, como se estabelecem empresas, cuja perspectiva de mercado promete lucros seguros, porque ali há uma clientela, porque ali se encontrou um filão, um nicho de mercado. Ao contrário: elas foram emergindo como concretização do desejo, da necessidade de maiores estudos em níveis superiores e por isso, organizadas pelo esforço de segmentos de suas comunidades (FRANCO; LONGHI, 2008, p. 191).

¹⁶ “Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público;

II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público;

III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais;

c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão;

IV - transparência administrativa, nos termos dos arts. 3º e 4º ;

V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera.

§ 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei.

§ 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais.

§ 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico.

§ 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.” (BRASIL, 2013a, [s. p.]).

Ademais, o aspecto de não buscarem lucro, mas tão somente a manutenção, crescimento e continuidade de seu objeto por meio da arrecadação financeira, que provém, na maior parte das vezes e quase que totalmente, das mensalidades pagas pelos alunos, reinvestindo em si tal arrecadação, a universidade comunitária registra seu pertencimento à coletividade, além de se constituir de forma democrática na escolha de seus dirigentes, no sentido de representantes da comunidade participarem ativamente das decisões relacionadas. Nesse sentido:

Sob o ponto de vista patrimonial, as universidades comunitárias não pertencem a um dono ou grupo privado, mas a fundações ou associações comunitárias (designadas de mantenedoras), cuja totalidade dos bens tem, conforme o explicitado em seus estatutos, destinação pública, revertendo, em caso de dissolução, para o controle do Estado. Os dirigentes dessas mantenedoras não recebem remuneração no exercício de sua função. A forma de gestão caracteriza-se pela eleição de seus dirigentes, com participação de toda comunidade acadêmica. Em seus conselhos superiores participam representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e, em algumas delas, do poder público estadual. Seus balanços, de domínio público, após análise e aprovação interna, são submetidos a auditores independentes, a um conselho fiscal e à aprovação do Ministério Público (ASSOCIAÇÃO..., 2003, p. 341).

É possível identificar a natureza comunitária de entidades educacionais desde o pressuposto constitucional, destacado no artigo 213 da CRFB/88. Com base na possibilidade constitucional, e considerando que a realidade fática já consagrava a existência de IES comunitárias décadas antes da nova ordem constitucional, a união entre essas instituições, representada em Santa Catarina pelo sistema Acafe (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) e nacionalmente pela Abruc (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), como bem destacado no PDI (UNIVILLE, 2019b, p. 15), auxiliou na construção e promulgação da Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, que legitimou de forma legal a existência das universidades comunitárias no país, apresentando suas características, prerrogativas, exigências estatutárias e formas de qualificação (BRASIL, 2013a).

A Univille, assim – enquadrando-se nas exigências da Lei 12.881/2013, sendo reconhecida, em 12 de novembro de 2014, pela Portaria nº 676 da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério de Educação (MEC) (UNIVILLE, 2019b, p. 15) como de natureza comunitária –, direciona suas ações ao seu entorno social, 1) porque atende às necessidades de ensino da região, 2) porque suas propostas de extensão igualmente servem à comunidade, e 3) porque suas

pesquisas voltam-se ao aspecto regional, conforme descreve o artigo 6º de seu estatuto:

Art. 6.º Para alcançar suas finalidades, a Univille propõe-se a:

- I – promover o ensino voltado à habilitação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento para participarem do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, contribuindo assim para o desenvolvimento humano em suas dimensões política, econômica e social;
- II – promover, estimular e assegurar condições para a pesquisa científica, tecnológica, artística, esportiva, cultural e social, comprometida com a melhoria da qualidade de vida da comunidade regional e com a inovação em todas as áreas do saber;
- III – promover a extensão por meio do diálogo com a comunidade, objetivando conhecer e diagnosticar a realidade social, política, econômica, tecnológica, artística, esportiva e cultural de seu meio, bem como compartilhar conhecimentos e soluções relativos aos problemas atuais e emergentes da comunidade regional. (UNIVILLE, 2019a, p. 3).

Essa instituição de ensino, ainda, sintetiza sua identidade por meio de sua missão, visão e valores institucionais, explicando em seu PDI que sua missão é “Promover formação humanística, científica e profissional para a sociedade por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a sustentabilidade socioambiental” (UNIVILLE, 2019b, p. 16), apresentando sua visão em “Ser reconhecida nacionalmente como uma universidade comunitária, sustentável, inovadora, internacionalizada e de referência em ensino, pesquisa e extensão” (UNIVILLE, 2019b, p. 16).

Como valores, o PDI dá destaque à cidadania, consistente em “Participação democrática, proatividade e comprometimento [, que] promovem o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); à ética, cuja descrição, envolve a “Construção de relacionamentos pautados na transparência, honestidade e respeito aos direitos humanos [, que] promovem o exercício da cidadania e da democracia” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); à integração, definida como “Ação cooperativa e colaborativa com as comunidades interna e externa [, que] constrói o bem comum” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); à inovação, que envolve “Gerar e transformar conhecimento científico e tecnológico em soluções sustentáveis e aplicáveis [, que] contribui para o desenvolvimento socioeconômico” (UNIVILLE, 2019b, p. 16); e à responsabilidade socioambiental, destacada por uma “Gestão de recursos e ações comprometidas com o equilíbrio socioambiental [, que] favorecem a qualidade de vida” (UNIVILLE, 2019b, p. 16).

Vale registrar que a Univille, ao se definir como universidade comunitária, esclarece qual o diferencial que marca essa natureza:

Um importante diferencial das universidades comunitárias é sua inserção regional que, aliada a seu compromisso social, promove a melhoria da qualidade de vida das comunidades nas quais estão inseridas. Além da formação superior e da produção e divulgação científica, elas se dedicam a levar o conhecimento gerado para fora dos muros da Universidade por meio de seus inúmeros projetos de extensão e serviços prestados à comunidade. No ano de 2015 registrou-se a realização de cerca de 13.500 procedimentos odontológicos, 7 mil atendimentos médicos em diferentes especialidades, mais de 5 mil atendimentos pelo serviço jurídico, aproximadamente 700 sessões de psicoterapia nos serviços psicológicos e cerca de 130 mil atendimentos na Farmácia-Escola. Como grande parte desses procedimentos é feito por encaminhamento do SUS, este trabalho da Universidade contribui com a redução de filas de espera para atendimento (UNIVILLE, [2020], [s. p.]).

Ademais, há um comprometimento da instituição de ensino em comento no cumprimento de suas finalidades, porque no artigo 7º de seu estatuto determina-se que “a Univille adotará os princípios de respeito à dignidade da pessoa e de seus direitos fundamentais, proscrevendo quaisquer tipos de preconceito ou discriminação” (UNIVILLE, 2016, p. 3).

De seus documentos de estruturação e funcionamento, pode-se extrair o compromisso da Univille com os direitos humanos, tendo por fundamento existencial a pessoa humana, sendo possível, neste primeiro momento, e desde já, apontar-se que a instituição apresenta estruturação compatível com a educação em direitos humanos. Nessa seara, o próximo conteúdo dá ênfase aos documentos institucionais da Univille que se alinham à proposta da educação em direitos humanos, tendo por parâmetro as diretrizes da Resolução 01/2012/CNE, a fim de possibilitar a análise crítica dessas políticas institucionais e atividades realizadas enquanto contribuintes à superação da desigualdade de gênero.

4.2. A UNIVILLE: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS AOS DIREITOS HUMANOS

O desafio de interiorizar o ensino superior no estado de Santa Catarina promoveu o nascimento da Univille, a qual há mais de meio século trabalha

concretizando o direito à educação em Joinville e região, exercendo suas atividades com base nas necessidades da comunidade na qual surgiu.

A sua natureza comunitária, fundacional, dá conta do caráter público das atividades por ela desenvolvidas, de forma que, para entender como essa instituição aplica a Resolução 01/2012/CNE, esta pesquisa utilizou seus documentos institucionais, disponíveis on-line¹⁷ e de acesso ao público. Assim, foram catalogados como relevantes para este estudo o Estatuto da Univille, do qual se extrai sua finalidade educacional e propostas para a concretização dessa finalidade; e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual constam as políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão institucional, avaliação institucional, acompanhamento de egressos, comunicação internacional e internacionalização, sendo reservadas para a análise deste estudo as políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda, no mesmo espaço on-line, estão disponíveis, em formato digital, os Relatórios de Atividade Anual, contendo a catalogação das atividades desenvolvidas durante os últimos anos (os relatórios dos anos anteriores são relatórios impressos e que fazem parte do acervo da Biblioteca Universitária), sendo reservados para esta análise os relatórios de 2012 a 2018 porque a Resolução 01/2012/CNE entrou em vigor em 30 de maio de 2012.

Dessas atividades, são destacadas aquelas de ensino, pesquisa e extensão que se alinham à educação em direitos humanos, sob o filtro das expressões e palavras-chave “educação em direitos humanos”, “direitos humanos”, “dignidade”, “igualdade”, “cidadania”, “diferenças”, “diversidade” e “gênero”, que apareceram nos relatórios intitulado ou descrevendo essas atividades, enquanto alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE, que definem o que é educação em direitos humanos, quais seus princípios, finalidades, objetivos e dimensões de sua articulação, bem como as formas de sua implementação.

Registre-se também que as expressões servem de filtro a fim de delinear a forma de leitura das práticas de ensino, de pesquisa e de extensão registradas nos relatórios anuais de 2012 a 2018 que se alinham à educação em direitos humanos da Univille, tudo com vistas a possibilitar – após um exame do cenário geral das práticas

¹⁷ Na página da instituição: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/univille/documentos-institucionais/index/878663>. Acesso em: 23 jan. 2020.

da instituição apresentado em tais documentos, e com base no destaque de algumas das atividades extraídas do cenário geral – o exame de como a Univille vem implementando essas diretrizes.

De acordo com o Estatuto da Univille, em seu artigo 1º,

A Universidade da Região de Joinville (Univille) é uma Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, credenciada pelo Ministério da Educação em 14/8/1996, mantida pela Fundação Educacional da Região de Joinville (Furj). (UNIVILLE, 2016, p. 2).

E o mesmo estatuto, em seu artigo 5º, registra que a finalidade institucional é “promover e apoiar a educação e a produção da ciência por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para a sólida formação humanística e profissional, objetivando a melhoria da qualidade de vida da sociedade”, deixando claro que por educação e produção de ciência estão compreendidas as atividades “indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão”, e que envolvam “a arte, a cultura, o esporte, o meio ambiente, a saúde, a inovação, a internacionalização e o empreendedorismo”, ressaltando o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade e da comunidade regional (UNIVILLE, 2016, p. 2-3).

O aspecto democrático institucional está consignado no Estatuto da Univille (UNIVILLE, 2016), dos artigos 44 a 55, que preveem as regras aplicáveis à eleição para reitor e vice-reitor da instituição, e sua autonomia administrativa envolve propor reformas ao Estatuto e ao Regimento Interno da instituição, e eleger seus dirigentes respeitando a legislação vigente, o estatuto em si e seu regimento, conforme prevê o artigo 10 (UNIVILLE, 2016), o que está em consonância com um dos princípios da educação em direitos humanos, que envolve a democracia na educação, destacado no artigo 3º, inciso V, da Resolução 01/2012/CNE.

O Regimento é construído da permissiva do artigo 24, inciso XVIII, do Estatuto da Univille, e apresenta a estruturação da administração universitária, prevendo os termos para a eleição dos coordenadores dos cursos e da diretoria dos colégios.

Uma vez estabelecida a estrutura dirigente da instituição, por previsão do artigo 13 do Estatuto da Univille, cabe à reitoria da universidade coordenar o Planejamento Estratégico Institucional (PEI), o qual pode ser definido como um processo participativo contínuo que analisa os ambientes internos e externos relacionados à Univille, e que direciona, define e monitora objetivos, metas e estratégias para o aperfeiçoamento da interação da universidade com o ambiente externo, melhorando

seus resultados. Esse planejamento tem por principal objetivo a elaboração e a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UNIVILLE, 2016).

O PDI é o documento no qual estão definidas a missão da instituição e as estratégias para a concretização de suas metas e objetivos (UNIVILLE, 2016). O PDI em vigência traça as estratégias para o quinquênio 2017-2021, propondo que as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão desenvolvam-se sob a ótica dos direitos humanos, destacando como um dos princípios essenciais dessas políticas institucionais

[...] uma **formação humanística** que contribua para a preparação do estudante para a vida em sociedade, considerando a dignidade e o valor próprios e dos outros; o respeito às pessoas e ao meio ambiente; o desenvolvimento da autonomia sem deixar de considerar o seu papel social; o estabelecimento de vínculos pessoais e sociais; e uma compreensão abrangente da sociedade e do meio ambiente que propicie um comportamento ético com base nos direitos humanos (UNIVILLE, 2019b, p. 67).

A natureza comunitária da universidade implica a percepção, por parte da instituição, da importância de se promover uma educação com caráter integrador, capaz de, pelas relações sociais dos atores que a formam, permitir a estes que estejam conscientes de seu papel, “com base em valores que incluem cidadania, ética e integração, considerando a importância da inovação e da responsabilidade socioambiental” (UNIVILLE, 2019b, p. 67).

As políticas pedagógicas e práticas institucionais serão analisadas, neste momento, em caráter compartimentado, para facilitar a organização da apresentação do conteúdo analisado, dando-se ênfase às que se mostrarem mais aderentes à esta investigação e aos pontos convergentes ao objeto da pesquisa.

4.2.1. Das atividades institucionais de ensino, realizadas entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE

As políticas pedagógicas institucionais, no aspecto do ensino na Univille, provêm da construção normativa proposta em seu estatuto, o qual dá fundamento à construção de PDI, e servem para definir as diretrizes que vão orientar, em todos os níveis de ensino existentes na instituição, o planejamento, a organização, a coordenação, a execução, a supervisão, o acompanhamento e a avaliação de

atividades, processos, projetos e programas desenvolvidos pela universidade, voltados a concretizar os objetivos estratégicos e a realização das metas institucionais (UNIVILLE, 2019b, p. 85).

De acordo com o que destaca seu Estatuto, na parte em que apresenta a organização acadêmico-científica e didático-pedagógica da instituição, o ensino representa uma

[...] atividade sistemática de construção do conhecimento, articulada à pesquisa e à extensão, por meio de processos de ensino-aprendizagem, com vistas a promover o desenvolvimento humano e a formação profissional. (UNIVILLE, 2016, p. 13).

O Estatuto da Univille (2016) esclarece em seu artigo 57 que o ensino é desenvolvido na instituição nos níveis da educação básica – que engloba a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, neste último incluída a educação profissional técnica –, e educação superior, que engloba cursos de graduação, entre estes bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia; cursos de pós-graduação, que envolvem especializações e programas de mestrado e doutorado; cursos sequenciais e cursos de extensão.

A política de ensino na Univille é construída levando em conta três macroprocessos: a formação humanística, científica e profissional; a organização didático-pedagógica; e a profissionalização e qualificação dos gestores, profissionais da educação e pessoal administrativo (UNIVILLE, 2019b, p. 85). Esses macroprocessos consideram como princípios para sua execução a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – propondo a articulação e integração de suas práticas –, a qualidade, a ética, a transparência e a legalidade, além da sustentabilidade, que representa

[...] capacidade de integrar questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais no desenvolvimento de atividades, projetos e programas de ensino, bem como promover o uso racional de recursos disponíveis e/ou aportados institucionalmente, de modo a garantir a médio e longo prazo as condições de trabalho e a execução das atividades de ensino (UNIVILLE, 2019b, p. 87).

Neste ponto, vale registrar que a sustentabilidade socioambiental é um princípio da educação em direitos humanos prevista pelo artigo 3º da Resolução 01/2012/CNE, de modo que ao considerá-la como um alicerce de suas políticas de ensino a Univille apresenta consonância de sua proposta às diretrizes da resolução.

Ainda, de acordo com o PDI, o macroprocesso de *formação humanística* dá conta de que o ensino e a aprendizagem na Univille têm por objetivo desenvolver competências técnico-profissionais, gerenciais e sociais, bem como o pensamento crítico, a fim de possibilitar ao estudante não só a habilitação para a atuação profissional, mas também “o desenvolvimento de atitudes e comportamentos pautados em princípios éticos relacionados à sustentabilidade socioambiental e aos direitos humanos” (UNIVILLE, 2019b, p. 87).

O PDI também lança como diretriz desse macroprocesso a criatividade, voltada à utilização do pensamento criativo para a solução de problemas complexos, apresentando soluções diferenciais ou que agreguem “valor humano, ambiental e/ou social” (UNIVILLE, 2019b, p. 87).

Esses são pontos da política de ensino bastante integrados à proposta de educação em direitos humanos e aos termos da Resolução 01/2012/CNE, ainda mais porque o PDI também apresenta a necessidade de os projetos pedagógicos dos cursos preverem metodologias de ensino e aprendizagem que promovam situações em que o educando possa ser um protagonista em seu processo de aprendizagem, o que permite a apreensão dos conteúdos, além da articulação do aspecto teórico aprendido com sua aplicabilidade prática. O estudante consegue, assim, refletir sobre a aplicação dos conteúdos, havendo uma articulação entre teoria e prática, currículo, cidadania, profissão, e entre currículo e realidade social e profissional (UNIVILLE, 2019b, p. 87).

No que se refere ao macroprocesso de *organização didático-pedagógica*, entre suas diretrizes, é possível perceber seu alinhamento à Resolução 01/2012/CNE, na medida em que há previsão de uma construção coletiva e contextualizada da concepção, implementação e desenvolvimento de cursos e programas, para melhor atender às demandas do contexto social e profissional, além da preocupação em atualizar os projetos pedagógicos levando em conta necessidades sociais e legais, valorizando o relacionamento entre os profissionais da educação e o estudante, que deve ocorrer de forma interativa e colaborativa, além de se utilizar da avaliação institucional como instrumento de diagnóstico, formação e soma, para replanejamento da ação docente (UNIVILLE, 2019b, p. 88).

Verifica-se a coadunação deste macroprocesso de ensino ao artigo 4º da Resolução 01/2012/CNE, o qual dá conta da educação em direitos humanos como um “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos

de direitos”, sendo esse processo articulado às dimensões de “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político”; e “desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Em relação ao macroprocesso de *profissionalização e qualificação de gestores, profissionais da educação e pessoal administrativo*, o PDI (UNIVILLE, 2019b, p. 88) reconhece como fundamental ao ensino desenvolver as competências gerenciais de coordenadores de cursos e diretores dos colégios, bem como de gerentes, assessores, coordenadores de áreas de apoio e membros da reitoria, prevendo a profissionalização tanto dos profissionais da educação quanto do pessoal administrativo, destacando ainda que:

Há de se considerar que para todos os profissionais da Instituição a profissionalização também envolve o desenvolvimento de competências relacionais e organizacionais. As competências relacionais são associadas ao respeito à vida, à dignidade, à liberdade, à democracia, à diversidade, ao meio ambiente, às relações humanas, levando em conta valores e atitudes éticos, diálogo e respeito ao outro (UNIVILLE, 2019b, p. 89).

Desenvolver competências relacionais que respeitam a vida, a dignidade a democracia, a diversidade e o meio ambiente guarda total vinculação à proposta da educação em direitos humanos, prevendo o artigo 3º da Resolução 01/2012/CNE que a educação em direitos humanos tem a finalidade de “promover a educação para a mudança e a transformação social”, seguindo, para tanto, os princípios da dignidade humana; da igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Em termos de atividades de ensino que podem ser destacadas da análise dos relatórios anuais de atividades da instituição, concernentes à prática de educação em direitos humanos e constantes dos relatórios de 2012 a 2018, fez-se uma leitura objetiva das propostas de ensino, utilizando-se como parâmetro as expressões “educação em direitos humanos”, “direitos humanos”, “dignidade”, “igualdade”, “cidadania”, “diferenças”, “diversidade” e “gênero”, que tenham aparecido no relatório vinculadas a essas atividades.

Essas expressões foram escolhidas por conta de sua adequação às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE, e também ao objeto deste estudo, a fim de delinear a

forma de leitura das práticas de ensino na Univille e possibilitar um exame do cenário geral da instituição, com base na análise compartimentada das práticas de ensino, de pesquisa e de extensão registradas nos relatórios anuais de 2012 a 2018 que se alinhem à educação em direitos humanos, verificando, com fundamento nas atividades extraídas do cenário geral, destacadas enquanto mais convergentes à proposta de estudo, como a Univille vem implementando suas diretrizes de ensino na prática.

Importante salientar um registro comum às atividades de ensino em todos os relatórios analisados, as quais sempre se coadunam aos Planos Pedagógicos dos Cursos, que por sua vez se alinham às orientações do PDI, e, havendo proposta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, muitas práticas de ensino ocorrem alinhadas a projetos e programas institucionais e serão destacadas em ponto separado, na sequência, razão pela qual se optou por registrar algumas atividades que mais se destacaram quando do uso do filtro aplicado.

Além do que, faz-se mister reconhecer que temas de direitos humanos são frequentemente abordados em atividades de ensino consideradas significativas e registradas nos relatórios, uma vez que o Relatório Anual as lançou em espaço relacionado a essa temática, entretanto há vezes em que inexiste a descrição exata do que foi abordado, ou o título da atividade é conciso, impossibilitando a veiculação imediata da atividade ao objeto desta pesquisa.

Assim, com tal filtro de leitura, no Relatório Anual de atividades do ano de 2012, a Clínica de Direitos Humanos recebe destaque, estando em atividade desde 2006, e vinculada ao curso de Direito do *campus* de Joinville, relacionada ao projeto de ensino naquele curso (UNIVILLE, 2013, p. 16).

De acordo com o relatório de 2012, projetos de ensino foram fomentados pelo Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (Faeg), objetivando proporcionar “desenvolvimento de competências dos discentes, fortalecendo sua formação e congregando diferentes áreas do saber” (UNIVILLE, 2013, p. 16).

Esse projeto de ensino, Clínica de Direitos Humanos, segue em andamento, reaparecendo em todos os relatórios de atividades, tendo funcionalidade ao longo dos anos de 2012 a 2018, fomentando práticas de ensino relacionadas aos direitos humanos.

Ademais, em 2012, há destaque para outra ação na área do ensino vinculada à proposta de educação em direitos humanos, que envolveu “Desenvolvimento de

ações para a inclusão dos alunos com necessidades especiais que precisam de abordagens inclusivas” (UNIVILLE, 2013, p. 17), apontando a preocupação da universidade em realizar a inclusão com vistas ao “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012, [s. p.]), um dos princípios destacados na Resolução 01/2012/CNE.

No ano de 2013, em termos de práticas de ensino, o Relatório de Atividades Anual replica a Clínica de Direitos Humanos, em funcionamento no curso de Direito do *campus* de Joinville desde 2007, sendo possível se alinhar o acompanhamento de estudantes com necessidades especiais, também destacado no relatório (UNIVILLE, 2014, p. 21), como prática educacional relacionada aos direitos humanos.

O Relatório Anual de 2013 apresentou o Projeto de Apoio à Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais com detalhes mais amplos, registrando que em 2013 havia, entre os alunos cadastrados no projeto, 25 ingressantes e 27 veteranos, atendendo a 19 alunos diretamente, de forma que suas atividades envolveram

Auxílio a professores no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da inclusão; acompanhamento de alunos com necessidades especiais que precisam de uma abordagem inclusiva [...]; disponibilização de tutor/ledor/transcritor para alunos com necessidades especiais durante o processo de ensino-aprendizagem; e contratação e orientação de técnicos em língua brasileira de sinais (Libras) (UNIVILLE, 2013, p. 22).

No ano de 2014, o relatório anual não destacou especificamente a existência do Projeto Clínica de Direitos Humanos, do curso de Direito do *campus* de Joinville, como atividade de ensino, mas apresentou o fato de ter tal projeto firmado parceria com a Université du Québec à Montréal (UNIVILLE, 2015c, p. 37), e deu conta da realização, pela clínica, de atividades de ensino significativas, como o “Evento Anual da Clínica de Direitos Humanos. Temática: A educação clínica em direitos humanos no mundo – a experiência canadense” (UNIVILLE, 2015c, p. 119), bem como o “Projeto na Rua com Direitos – Fundo Brasil de Direitos Humanos. Elaboração dos questionários para mapeamento do perfil dos moradores de rua em Joinville” (UNIVILLE, 2015c, p. 119).

Outrossim, pela seleção objetiva utilizada como critério de catalogação dos projetos de ensino por este estudo, não se verificaram outras atividades de ensino que se alinhassem imediatamente às expressões-chave, reconhecendo-se, entretanto,

num cenário geral de atividades da instituição, o desenvolvimento de práticas voltadas a sustentabilidade, responsabilidade socioambiental, e outras várias ações que se alinham aos pressupostos da educação em direitos humanos, o que ainda será destacado adiante, mais especificamente nos pontos relacionados à pesquisa e à extensão, já que, pela política institucional, ensino, pesquisa e extensão são atividades indissociáveis.

O Relatório Anual de 2014 inovou apresentando quadro de atividades diferenciadas praticadas por professores em suas disciplinas, de forma isolada ou interdisciplinarmente, havendo abordagens dos temas de direitos humanos e igualdade etnoracial em diversos cursos de graduação, tendo as disciplinas trabalhado a temática de modo isolado ou interdisciplinarmente, apresentando um contexto numérico de centenas de atividades realizadas nesse sentido (UNIVILLE, 2015c).

Um dos destaques nesse sentido, em 2014, envolve a atividade realizada na disciplina de Direitos da Criança e do Adolescente do curso de Direito de Joinville:

Pesquisa de campo e atividade de apoio e promoção. Instituições de acolhimento de crianças / revisão de processo de adoção. Campanhas de promoção à adoção etnoracial. Visita a entidade de apoio a crianças com câncer. Visita e apoio a crianças e adolescentes com dependência química. Visita e apoio a centros de defesa dos direitos humanos e de defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Rede de atendimento à infância e juventude no município de Joinville e São Francisco do Sul. Visita e interação com órgão de promoção de políticas públicas na área de infância e juventude. Visita e interação com centros de atendimento a vítimas de violência (UNIVILLE, 2015c, p. 117).

No curso de História, a atividade de ensino “Exercício com mapas a respeito dos povos indígenas e povos quilombolas de Santa Catarina” (UNIVILLE, 2015c, p. 152); e, no curso de Pedagogia, as atividades “Trabalhando os temas transversais e explorando a questão indígena em Santa Catarina” e “Trabalhando os temas transversais etnoraciais” (UNIVILLE, 2015c, p. 162) também registram preocupações com a dignidade humana e a igualdade.

Em 2015, o Relatório Anual seguiu priorizando destaque às atividades de ensino realizadas por professores em relação aos temas direitos humanos e igualdade etnoracial (UNIVILLE, 2015d); e, entre as inúmeras práticas realizadas nesse sentido, as que chamam atenção ao compromisso de educadores em alinhar suas disciplinas curricularmente aos direitos humanos envolvem a

Análise processual e interdisciplinar do documentário *Justiça*, de Maria Augusta Ramos (2004): após projetar o documentário em sala de aula, foram discutidas questões processuais penais, a violação dos direitos humanos fundamentais dos réus pelo Estado brasileiro e a desigualdade de tratamento dos sujeitos processuais sob a perspectiva de gênero, etnia etc (UNIVILLE, 2015d, p. 126).

Essa atividade, de abordagem interdisciplinar, foi realizada no curso de Direito do *campus* Joinville, estando o termo “gênero” pela primeira vez mencionado nos relatórios de atividades em termos de atividades de ensino. Também, em 2015, no curso de Design, realizou-se a atividade de ensino com menção ao termo “gênero”, e em um sentido geral, alinhado às temáticas de direitos humanos:

[...] publicação de reportagens nas redes sociais e seminário de apresentação sobre as temáticas: 1) ética e cidadania; 2) sociodiversidade e multiculturalismo: violência, tolerância/intolerância; 3) sociodiversidade e multiculturalismo: inclusão/ exclusão e relações de gênero; 4) sociodiversidade e multiculturalismo: questões étnico-raciais (UNIVILLE, 2015d, p. 154).

Do Relatório de Atividades de 2016, pode-se observar que o termo “gênero” começa a ganhar mais espaço, na medida em que o curso de Design trabalhou a temática da violência contra a mulher com base na criação de propaganda publicitária; e o curso de Direito do *campus* de Joinville seguiu trabalhando com a Clínica de Direitos Humanos, além de analisar os impactos da diferença de gênero no sistema carcerário (UNIVILLE, 2017).

Nos cursos de Direito, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Design e Engenharia Ambiental desenvolveu-se a atividade “Grupo IOLAOS: vamos falar sobre gênero?”, de forma interdisciplinar, de março a dezembro de 2016 (UNIVILLE, 2017).

Nos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Pedagogia, em 2016, houve destaque para as temáticas específicas de educação do campo, educação indígena, educação étnico-racial, educação quilombola, educação para as relações de gênero, educação ambiental formal, educação da itinerância, educação para os direitos humanos, educação de jovens e adultos, diversidade religiosa, diversidade sexual, educação e prevenção (UNIVILLE, 2017).

Todas essas atividades de ensino do ano de 2016 também foram realizadas dentro do âmbito interdisciplinar, ou realizadas por professores dentro de suas disciplinas.

Para o ano de 2017, o maior destaque institucional relacionado à Educação em Direitos Humanos foi a assinatura, pela universidade, do Pacto Universitário em Direitos Humanos, lançando a instituição no cenário nacional da educação em direitos humanos, e como referência estadual na temática:

Ao assinar o pacto em Direitos Humanos em 2017, a Univille integrou o cenário nacional de educação em direitos humanos, um dos pilares de discussão sobre cidadania no estado democrático. Constituindo-se como uma referência estadual, a iniciativa visa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a discussão em direitos humanos na esfera transdisciplinar (UNIVILLE, 2017, p. 78).

Nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, houve a implementação da disciplina Ética, Sustentabilidade e Direitos Humanos:

Para atingir metas de internacionalização, os programas estão articulando ações, e em 2017 foi criada a disciplina Ética, Sustentabilidade e Direitos Humanos, aprovada nos projetos dos cursos, com exceção do Mestrado em Engenharia de Processos, no qual deverá ser ministrada em inglês já em 2018, com a participação de pesquisador estrangeiro (UNIVILLE, 2017, p. 56).

Nesse ano de 2017, uma preocupação em ordenar as estruturas curriculares às exigências das diretrizes nacionais da educação em direitos humanos no aspecto do ensino pareceu clara no relatório de atividades, a exemplo do que ocorreu em disciplina do curso de Educação Física do *campus* de Joinville, com a elaboração de proposta articulada com o componente curricular envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais: educação ambiental, étnico-racial e direitos humanos (UNIVILLE, 2017).

No curso de Administração de Empresas, no *campus* São Bento do Sul, em 2017 houve destaque para a concepção da diversidade humana, tendo sido abordados temas transversais relativos à educação para as relações étnico-raciais e para os direitos humanos em disciplinas curriculares de forma interdisciplinar, e que buscaram desenvolver habilidades críticas relacionadas às mulheres no mercado de trabalho (UNIVILLE, 2017), além de atividades problematizadas, relativas à escolha de candidatos à vagas de trabalho, levando em conta a diversidade, com destaque para pessoas portadoras de deficiência e pessoas em situações de vulnerabilidade social aplicando-se para a vaga (UNIVILLE, 2017).

No curso de Odontologia, em 2017, a preocupação com a desigualdade social foi destacada, na medida em que “foram estudados casos também com o objetivo de o estudante reconhecer a necessidade da imparcialidade e tolerância no atendimento

às diferenças emergentes da desigualdade social decorrentes do descaso aos direitos humanos” (UNIVILLE, 2017, p. 230).

O curso de Medicina, em disciplinas como Bioética e Humanidades Médicas, realizou atividades específicas de

Leitura, interpretação e discussão de textos, filmes, documentários que abordam a questão dos direitos humanos com base no Julgamento de Nuremberg, Código de Nuremberg, Declaração dos Direitos Humanos e as Resoluções 196\06 e 466 (UNIVILLE, 2017, p. 227).

Nas licenciaturas, como Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Pedagogia, as atividades de ensino buscaram “Conceituar e comentar os conceitos de diversidade, miscigenação, inclusão, cidadania, igualdade, desigualdade, exclusão, racismo, liberdade e fraternidade” (UNIVILLE, 2017, p. 267). E no curso de Enfermagem destacou-se “Pesquisa sobre políticas públicas e programas para a saúde pública (SUS), as estratégias de educação por faixa etária ou gênero: crianças, adolescentes e jovens, mulheres, homens, idosos e pessoas com deficiência” (UNIVILLE, 2018, p. 219).

Os cursos de Enfermagem e Farmácia apresentaram atividades de ensino voltadas a discutir temáticas relacionadas a mulheres, como “Discussão em sala de aula sobre acesso a medicamentos para saúde da mulher: condições negligenciadas” e “Mesa Redonda sobre a saúde da mulher” (UNIVILLE, 2017, p. 219-220), enquanto o curso de Psicologia realizou visita à Delegacia da Mulher (UNIVILLE, 2017, p. 424), e o curso de Gestão Comercial trabalhou temáticas como

[...] reflexões sobre temas do dia a dia que impactam no desenvolvimento das empresas e da nação, como criminalidade e violência, alcoolismo, drogas, racismo, violência contra a mulher, desemprego, sonegação, corrupção, saneamento básico, falta de habitação, desigualdade social” (UNIVILLE, 2017, p. 223).

Os cursos de História e Letras realizaram conjuntamente uma análise da obra *Lucíola*, de José de Alencar, promovendo discussões acerca da realidade da mulher no século XIX, relacionando a situação das prostitutas daquela época ao Código Penal brasileiro (UNIVILLE, 2017, p. 225).

Em 2018 (UNIVILLE, 2018), diversas atividades de ensino relacionadas a direitos humanos foram realizadas, encontrando-se destaques com base no filtro de análise aplicado por esta pesquisa no curso de Enfermagem, onde se realizaram em sala de aula “Considerações sobre: direitos humanos, educação ambiental, educação

para as relações étnico-raciais no contexto da saúde” (UNIVILLE, 2018 p. 190); e também em disciplinas dos cursos de Design, Direito e Psicologia, que se uniram para a produção de “Identidade visual e campanha sobre racismo, machismo, homofobia e 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos para o Comitê de Educação em Direitos Humanos” (UNIVILLE, 2018, p. 190).

Em uma análise geral das práticas no aspecto do ensino, elencadas com base no Relatório de 2014 em formato de tabela, e identificadas individualmente considerando as disciplinas nas quais foram realizadas, unicamente ou em caráter interdisciplinar, atividades com metodologias focadas em maior participação do estudante, como Rodas de Conversa, atividades de campo e sala de aula invertida, percebe-se um comprometimento dos educadores da Univille com o aprofundamento das propostas de ensino nas temáticas relacionadas aos direitos humanos, com introduções, portanto, bastante diretas e enfáticas das diretrizes da educação em direitos humanos.

4.2.2. Das atividades institucionais de pesquisa, realizadas entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE

O Estatuto da Univille, em seu artigo 61, dá conta de que a pesquisa é uma atividade permanente desenvolvida na universidade, de maneira progressiva e articulada ao ensino e à extensão, nas diversas áreas do saber, com o objetivo de produzir conhecimento (UNIVILLE, 2016, p. 13). A pesquisa, para a instituição, é atividade concebida com o ensino e com a extensão, e para o ensino e para a extensão, estando em aprimoramento a sua concepção tanto quanto o próprio desenvolvimento institucional (UNIVILLE, 2018).

Conforme explica o PDI (UNIVILLE, 2019), há uma preocupação institucional acerca do impacto do avanço científico e tecnológico na vida das pessoas, bem como o reconhecimento de que a aceleração das transformações tecnológicas altera relações de poder entre estados e aumenta a competitividade entre empresas, de forma que

[...] deve-se levar em conta que o avanço científico e tecnológico afeta a vida de pessoas de diferentes sociedades e culturas, propiciando tanto soluções

quanto novos questionamentos a serem investigados, contribuindo para o atual papel da Universidade em promover a identificação e o enfrentamento de problemas relevantes e contextualizados. Assim, além de visar ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do seu entorno, a Universidade precisa assumir o compromisso de construir um futuro mais humano, produtivo e promissor para as relações entre conhecimento científico e sociedade. Daí decorre a importância da pesquisa para a Universidade (UNIVILLE, 2019b, p. 93).

Dessa forma, apresentam-se como objetivos da pesquisa a contribuição para a formação dos estudantes, aos quais se possibilita o desenvolvimento do pensamento científico por meio da participação nas atividades de pesquisa, além de contribuir para a formação e a qualificação de “profissionais comprometidos com o exercício da cidadania e o pensamento crítico, preparados para enfrentar a realidade de modo proativo, inovador e empreendedor” (UNIVILLE, 2016, p. 94).

O PDI também destaca como objetivos da pesquisa o estímulo a abordagens e práticas interdisciplinares e transdisciplinares, com vistas a fortalecer o conhecimento científico na universidade; bem como “fomentar a inovação de forma a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, a geração de riqueza e para uma melhor distribuição de renda no país” (UNIVILLE, 2019b, p. 94).

Também são objetivos da pesquisa o estímulo ao trabalho científico colaborativo e em rede, que pode ocorrer entre pessoas, instituições e outros agentes mediadores de conhecimento; o fortalecimento de programas/cursos de pós-graduação *stricto sensu*; a contribuição para solução problemas atuais e emergentes com projetos e programas de pesquisa que possibilitem “a interação e a colaboração com a comunidade externa na construção do conhecimento” (UNIVILLE, 2019b, p. 94); além de a pesquisa buscar qualificar a instituição perante a comunidade científica, nacional e internacional.

Aspectos das políticas de pesquisa da instituição em comento, voltados ao exercício da cidadania, bem como à formação do pensamento crítico, além de a construção de tais políticas se dar de modo inter e transdisciplinar, de forma colaborativa, com previsão da participação da comunidade externa, dão abertura para sua conexão à educação em direitos humanos, até porque, de acordo com a Resolução 01/2012/CNE,

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: [...] pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente (BRASIL, 2012, [s. p.]).

A pesquisa na Univille é realizada na modalidade de projeto ou de programa. Por projeto entende-se a atividade cujo início e término tem momentos definidos, dispondo de um orçamento e um cronograma para sua execução, e seu objetivo é a entrega de um produto, resultado ou solução. Os projetos de pesquisa, conforme explica o PDI, realizam-se nos cursos de graduação, cursos/programas de pós-graduação, e há o envolvimento de docentes, estudantes e outros profissionais da instituição, aos quais caberá a “investigação científica de problemas em temas das diversas áreas do conhecimento” (UNIVILLE, 2019b, p. 95).

Em relação aos programas de pesquisa, estes têm por característica reunir projetos de pesquisa que tenham objeto comum à sua proposta de investigação, e se distinguem de um projeto por

[...] dispor[em] de um objetivo mais amplo e relacionado a um tema que é comum aos diversos projetos que o desdobram; o objetivo está relacionado a benefícios mais amplos que dizem respeito mais diretamente às estratégias organizacionais; o início e o término são definidos, mas um programa abrange um período mais longo, no qual são desenvolvidos os projetos; dispõe de um plano e de um orçamento geral que orientam os planos e orçamentos dos projetos; o gerenciamento deve proporcionar uma visão e uma liderança global, bem como considerar o acompanhamento dos projetos (UNIVILLE, 2016, p. 95).

Para o desenvolvimento da pesquisa na instituição, há a previsão de três macroprocessos que englobam sua política, sendo um deles a formação humanística, científica e profissional; o outro envolve a produção do conhecimento científico e tecnológico; e há também a divulgação científica e socialização do conhecimento.

Pela análise das políticas de pesquisa da Univille, com base nesses macroprocessos, percebe-se um alinhamento mais claro da instituição à educação em direitos humanos, coadunando-se à proposta da Resolução 01/2012/CNE, destacando-se

[...] o desenvolvimento do pensamento científico contempla a conduta ética na pesquisa. Isso significa que na articulação entre ensino, pesquisa e extensão há um amplo espaço para o desenvolvimento de competências sociais que incluem o respeito aos direitos humanos e o compromisso com a sustentabilidade socioambiental (UNIVILLE, 2019b, p. 98).

O aspecto do macroprocesso *formação humanística, científica e profissional* prevê convergências com a educação em direitos humanos mediante suas diretrizes, como na articulação entre a teoria e prática e na aproximação entre currículo,

cidadania e profissão, entendendo que a pesquisa deve proporcionar ao estudante uma vivência relacional entre teoria e prática e promover sua reflexão sobre essa dinâmica, servindo como forma de “apropriação de conhecimentos, valores, atitudes, procedimentos e conceitos fundamentais para a participação ativa na sociedade e o exercício da profissão” (UNIVILLE, 2019b, p. 99).

Também, pela aproximação entre o currículo e realidade social e profissional, há o objetivo da pesquisa de servir como experiência transformadora, já que deve estimular a reflexão crítica para além do espaço da sala de aula, favorecendo “uma formação humanística, científica e profissional engajada com a transformação social” (UNIVILLE, 2019b, p. 99), baseada na criatividade, que se engaja na solução de problemas complexos pelo uso do exercício criativo, para propor “soluções diferenciadas ou atreladas ao valor humano, ambiental e/ou social” (UNIVILLE, 2019b, p. 99).

Do macroprocesso *produção de conhecimento científico, cultural, artístico e tecnológico*, tem-se a organização do trabalho baseada em projetos, e as diretrizes da criatividade e do trabalho em rede aparecem novamente, coadunando-se à Resolução 01/2012/CNE, porquanto a proposta da pesquisa envolve solucionar problemas assentes no valor humano, social ou ambiental, utilizando-se de formas criativas para a solução de problemas, e o trabalho em rede apresenta uma proposta de desenvolvimento da pesquisa de forma integrada, entre pesquisadores nacionais e internacionais (UNIVILLE, 2019b, p. 99).

E, por último, o macroprocesso *divulgação científica e socialização do conhecimento*, comprometido com a ética, o respeito e a transparência, e que utiliza duas frentes de ação da divulgação científica, utilizando como socialização/compartilhamento no interior da comunidade científica seus resultados, bem como “enquanto discurso de transmissão de informação, socialização/compartilhamento com o público externo à comunidade científica” (UNIVILLE, 2019, p. 99).

Todos esses pontos da política de pesquisa apresentam convergência com a educação em direitos humanos, na medida em que se comprometem com os valores humanos e buscam a construção da cidadania com base no desenvolvimento do pensamento crítico que alia teoria à prática, além de manter socializados seus resultados, e no artigo 10 da Resolução 01/2012/CNE:

Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Na medida em que a política da pesquisa busca instrumentalizar a transformação social, e servir como experiência transformadora, buscando solucionar problemas por meio do valor humano, social ou ambiental, está também alinhada aos termos da resolução em comento, percebendo-se consonância com o artigo 4º, pois a educação em direitos humanos é um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação integral dos sujeitos de direitos, e age também na dimensão da “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político” (BRASIL, 2012, [s. p.]).

Em termos de atividades de pesquisa que podem ser destacadas da análise dos relatórios anuais de atividades da instituição e concernentes à prática de educação em direitos humanos, constantes dos relatórios de 2012 a 2018, também fez-se uma leitura objetiva dos projetos e programas de pesquisa realizados na instituição, utilizando-se como parâmetro as expressões-chave, já citadas, que tenham aparecido no relatório vinculadas a essas atividades.

Importante registrar que os relatórios anuais analisados, em relação à prática da pesquisa na Univille, possuem maior clareza em relação aos projetos e programas existentes, especialmente no que concerne à definição da atividade realizada a partir da intitulação desta, possibilitando a percepção de sua relação com práticas de ensino e extensão, inclusive.

Assim, analisados os relatórios anuais, nos anos de 2012 e 2013, não há dados que possam vincular as atividades de pesquisa desenvolvidas na instituição ao objeto deste estudo de forma imediata e objetiva, por conta do formato escolhido por esses relatórios para catalogar as atividades.

Os formatos dos relatórios de 2012 e 2013 apresentam dados gerais sobre as atividades de pesquisa, como número de projetos de pesquisa existentes na instituição, número de pessoas envolvidas em um nível geral, eventos para a socialização da pesquisa com a comunidade interna e externa realizados na instituição, nos *campi* de Joinville e São Bento do Sul, com destaque aos órgãos da instituição que participam desse tipo de atividade, como o Nipi e a Editora da Univille (UNIVILLE, 2013; UNIVILLE, 2014), não individualizando os títulos dos projetos ou

fazendo menções mais específicas acerca dos objetos investigados pelos pesquisadores.

No ano de 2014, o relatório anual dá relevo aos projetos de pesquisa que se desenvolveram naquele ano, tendo destacado os títulos das pesquisas, a área do conhecimento envolvida, bem como as parcerias externas que participaram da atividade com a estrutura acadêmica envolvida (UNIVILLE, 2015a).

Um projeto de pesquisa bastante alinhado aos objetivos deste estudo desenvolveu-se no *campus* de São Bento do Sul, nos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção Mecânica, intitulado “Projeto Maratona para Meninas: desafios e descobertas para a sensibilização e formação de mulheres” (UNIVILLE, 2015a, p. 171).

Ademais, no relatório de 2014, dos 73 projetos de pesquisa ali relacionados, embora as expressões utilizadas como parâmetro para a pesquisa não tenham aparecido de forma objetiva, é possível verificar vieses voltados ao desenvolvimento socioambiental e à sustentabilidade, como é o caso do projeto “Aproveitamento energético de biomassa residual da bananicultura”; do projeto “Sistema de monitoramento e alerta de desastres naturais em Santa Catarina” (UNIVILLE, 2015a, p. 169); do projeto “Educação inclusiva no ensino superior: avanços e desafios” (UNIVILLE, 2015a, p. 172); e do projeto “Água: uma contribuição do Design na acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, visando à sustentabilidade socioambiental” (UNIVILLE, 2015a, 173), que se alinham às temáticas de direitos humanos de forma bastante direta.

No Relatório Anual de 2015 (UNIVILLE, 2015d, p. 206), consta um projeto de pesquisa desenvolvido pelo mestrado em Educação intitulado “Educação do campo: território, gênero e cidadania”, o qual se alinha objetivamente ao critério utilizado para esta investigação, valendo registrar que, da leitura dos projetos elencados como realizados em 2015, chama atenção em viés humanístico e socioambiental o projeto de pesquisa “Ambientalização curricular na universidade: diálogo interdisciplinar da sustentabilidade socioambiental para desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação – atendendo a comunidade escolar”, da área das Ciências Biológicas, bem como o projeto intitulado “Impacto das mudanças climáticas no patrimônio cultural: uma questão de sustentabilidade” (UNIVILLE, 2015d, p. 206).

Em 2016, o projeto de pesquisa que se destacou, guardando relação com a temática de direitos humanos e com o viés de observação deste estudo, é sequência

daquele realizado no ano de 2015, “Educação do campo: território, gênero e cidadania”, do mestrado em Educação (UNIVILLE, 2017a, p. 376).

Novamente, em 2016, destacaram-se os projetos “Ambientalização curricular na universidade: diálogo interdisciplinar da sustentabilidade socioambiental para desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação – atendendo a comunidade escolar”, da área das Ciências Biológicas, bem como o projeto intitulado “Impacto das mudanças climáticas no patrimônio cultural: uma questão de sustentabilidade” (UNIVILLE, 2017a, p. 376).

Dos projetos de pesquisa desenvolvidos no ano de 2017 pela instituição, observa-se pelo Relatório Anual (UNIVILLE, 2017a) um aumento no número de atividades desenvolvidas na seara da educação em direitos humanos, com clareza da temática direitos humanos já em seu título, porquanto,

Ao assinar o pacto em Direitos Humanos em 2017, a Univille integrou o cenário nacional de educação em direitos humanos, um dos pilares de discussão sobre cidadania no estado democrático. Constituindo-se como uma referência estadual, a iniciativa visa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a discussão em direitos humanos na esfera transdisciplinar (UNIVILLE, 2017a, p. 78).

Na pesquisa internacional, na área de direitos humanos, destacou-se o “Projeto Direito de Alimentação América Latina e Caribe sem Fome da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO)” (UNIVILLE, 2017a, p. 38).

E, vinculadas ao curso de Direito do *campus* em Joinville, em 2018 houve o desenvolvimento das pesquisas “O paradoxo dos direitos humanos no Brasil: olhares criminológicos sobre segurança e violência no Estado Democrático de Direito”; “A responsabilidade dos atores não estatais no processo de consolidação dos direitos humanos e da segurança internacional”; “Educação em direitos humanos no ensino superior: o papel das clínicas jurídicas”, em parceria com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; e o mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, com o curso de Direito do *campus* Joinville, desenvolveu a pesquisa “Direito do patrimônio cultural: perspectivas e desafios para seu reconhecimento como direitos humanos” (UNIVILLE, 2017a, p. 430).

No ano de 2018, percebe-se, em geral, um maior número de projetos de pesquisa em andamento em relação aos anos anteriores na universidade, relacionados à demanda interna (UNIVILLE, 2018, p. 78), além de um crescimento

relacionado a projetos de pesquisa com temáticas voltadas aos direitos humanos (UNIVILLE, 2018).

Em destaque em 2018 estão as pesquisas voltadas para a análise de particularidades em relação às mulheres. É caso do programa de mestrado em Saúde e Meio Ambiente, que, com os cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Psicologia, Medicina, desenvolveu o projeto “Preditores do excesso de peso em mães e seus filhos nascidos em 2012 em Joinville-SC, Brasil: coorte de 6 anos”; da pesquisa desenvolvida no mestrado em Saúde e Meio Ambiente “Saúde materno-infantil” (UNIVILLE, 2018, p. 256); pelo Colégio da Univille tem-se “A visão da mulher nas músicas e no cinema brasileiros”; e, pelo curso de Publicidade e Propaganda: “Questões de gênero na publicidade e processo de subjetivação” (UNIVILLE, 2018, p. 260).

No curso de Ciências Contábeis do *campus* São Bento do Sul, desenvolveu-se o projeto de pesquisa “A presença da mulher no curso de Ciências Contábeis da Universidade da Região de Joinville – Univille” (UNIVILLE, 2018, p. 262).

Em aspectos de temas sobre direitos humanos, em um sentido mais geral, é possível destacar o projeto de pesquisa realizado pelo curso de Design intitulado “Mini Morar: toolkit de design centrado no humano para o mobiliário da habitação compacta. Parte 2: proposta de uma ferramenta de implementação” (UNIVILLE, 2018, p. 260).

O curso de Direito do *campus* Joinville também realizou pesquisas com temáticas de Direitos Humanos, podendo se destacar “O paradoxo dos direitos humanos no Brasil: olhares criminológicos sobre segurança e violência no Estado Democrático de Direito” e a “A responsabilidade dos atores não estatais no processo de consolidação dos direitos humanos e da segurança internacional”; e o mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade desenvolveu as pesquisas “Direito do patrimônio cultural: perspectivas e desafios para seu reconhecimento como direitos humanos” e “Direito do patrimônio cultural: perspectivas e desafios para seu reconhecimento como direitos humanos”, esta última em parceria com o curso de Direito do *campus* Joinville (UNIVILLE, 2018, p. 261).

No mais, a temática da educação em direitos humanos também foi objeto de pesquisa desenvolvida pelo curso de Direito do *campus* de Joinville, em parceria com o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, intitulada “Educação em direitos humanos no ensino superior: o papel das clínicas jurídicas” (UNIVILLE, 2018, p. 261).

É possível verificar, especialmente após a assinatura do Pacto pela Educação em Direitos Humanos no ano de 2017 pela instituição, um aumento nas práticas de pesquisa relacionadas a essa seara, embora possa-se dizer, que antes disso, o viés socioambiental e a sustentabilidade, igualmente enraizados no conteúdo de direitos humanos, sempre tiveram visibilidade nas pesquisas desenvolvidas pela instituição.

Mais: também o aspecto do gênero foi mais diretamente explorado, havendo uma preocupação em praticamente todas as áreas do conhecimento em entender as afetações das relações sociais das mulheres no aspecto profissional e humano.

Por ora, em relação ao aspecto da pesquisa, pode-se concluir pela consonância da Univille à Resolução 01/2012/CNE, por meio de suas políticas de pesquisa e pela forma como vem desenvolvendo suas atividades nessa seara.

4.2.3 Das atividades institucionais de extensão realizadas, entre 2012 e 2018, alinhadas às diretrizes da Resolução 01/2012/CNE

A política de extensão universitária, na Univille, tem como público-alvo profissionais da educação, pessoal administrativo e gestores da instituição, e de forma indireta a comunidade externa, sendo uma atividade que possibilita o desenvolvimento e a formação das pessoas, porque promove o “conhecimento da realidade, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social” (UNIVILLE, 2019b, p. 107).

De acordo com o PDI, há um comprometimento da universidade com a sociedade, o que ocorre de forma articulada entre um movimento de gestão e uma dinâmica compreensiva para reunir forças voltadas à transformação social:

A Universidade precisa ter um ouvido atento aos conhecimentos gerados e sistematizados na Instituição e outro aos rumores da realidade social. Para tanto, ela precisa aproximar-se de seu entorno e observar a realidade não apenas partindo da racionalidade ética, mas demonstrando competência social, gerencial, tecnológica e científica que possa contribuir para a sustentabilidade socioambiental (UNIVILLE, 2019b, p. 100).

Assim, o conceito de extensão articula-se ao conceito de universidade, e está vinculado à pesquisa e ao ensino, bem como à identidade institucional que se apresenta por meio de sua visão, missão e valores. E, na medida em que a

universidade deseja compartilhar um conhecimento, possibilita questionamento crítico da realidade e favorece a conscientização sobre o mundo, deve atuar levando em conta “a responsabilidade socioambiental no que diz respeito à inclusão social, ao desenvolvimento sustentável, à melhoria da qualidade de vida, à inovação social e ao respeito aos direitos humanos” (UNIVILLE, 2019b, p. 100).

Por isso, na Univille, a própria trajetória institucional, considerando sua natureza comunitária, dá conta da importância da extensão universitária, e as políticas de extensão têm por objeto definir as diretrizes que orientam suas práticas, que envolvem:

[...] cursos de extensão, prestação de serviços; eventos; atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer; projetos de extensão, programas de extensão, participação em conselhos, fóruns e outras instâncias da comunidade externa (UNIVILLE, 2019b, p. 103).

O Regimento Interno da Univille destaca em seu artigo 137 que a extensão é um dos eixos que sustentam o projeto pedagógico da instituição, e enquanto prática acadêmica possibilita a interligação entre a Univille, em suas atividades de ensino e pesquisa, a as demandas da sociedade (UNIVILLE, 2016, p. 23). Ademais, são consideradas prioritárias as demandas que envolvem comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; trabalho (UNIVILLE, 2019b).

Assim, a política de extensão também se organiza em três macroprocessos, que são a formação humanística, científica e profissional; a inserção comunitária; e a promoção da sustentabilidade socioambiental (UNIVILLE, 2019b).

Entre as diretrizes gerais da política de extensão, estão a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; a qualidade no gerenciamento, execução e avaliação de projetos e programas; a conduta ética, que se preocupa em construir relações de “transparência, honestidade e respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental”; e a transparência, que assegura a “confidencialidade, a imparcialidade, a integridade e a qualidade de dados e informações, norteando-se pelas normas que conduzem os processos desenvolvidos pela Univille”; além da legalidade; a sustentabilidade; a autonomia; e a pluralidade (UNIVILLE, 2019b, p. 106).

Estas três últimas diretrizes envolvem:

[...] capacidade de integrar questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais no desenvolvimento de atividades, projetos e programas de extensão, bem como promover o uso racional de recursos disponíveis e/ou aportados institucionalmente, de modo a garantir a médio e longo prazos as condições de trabalho e a execução das atividades de extensão; [...]: promover, de forma sistematizada, o protagonismo social por meio do diálogo com a comunidade; [...] reconhecer a importância de uma abordagem plural no fazer extensionista que considere os múltiplos saberes e as correntes transculturais que irrigam as culturas (UNIVILLE, 2019b, p. 107).

Em relação à *formação humanística, científica e profissional*, reconhecendo-se a importância da extensão no processo formativo da universidade, há a compreensão de que as práticas extensionistas favorecem o desenvolvimento do indivíduo, promovendo a consciência acerca da realidade, o pensamento crítico e a cidadania ativa, além de estimular o trabalho em equipe e apurar o senso de solidariedade e justiça social (UNIVILLE, 2019b, p. 107).

Dessa forma, esse macroprocesso norteia-se por uma articulação entre teoria e prática, aproximação entre currículo, cidadania e profissão, e entre currículo e formação científica, sem se esquecer de aproximar o currículo também da realidade social e profissional, utilizando do pensamento criativo “para dirigir a resolução de problemas complexos, propondo soluções diferenciadas ou atreladas ao valor humano, ambiental e/ou social”, além de pensar a extensão como uma experiência transformadora, “como estímulo à reflexão e à crítica, para além do espaço da sala de aula, favorecendo uma formação humanística, científica e profissional engajada com a transformação social” (UNIVILLE, 2019b, p. 107).

Do macroprocesso *inserção comunitária*, destacam-se diretrizes como a da integração entre universidade e comunidade, que visa promover a comunicação com a realidade local, regional ou nacional, para que seja possível se renovar de forma constante e criativa sua estrutura, “construindo um relacionamento duradouro com a comunidade por meio da interação e da colaboração”; também a diretriz da socialização do conhecimento, que se volta para compartilhar o que se constrói na universidade e o conhecimento construído na comunidade, “promovendo a socialização dos saberes promovendo a socialização dos saberes em via de mão dupla”; e a diretriz do diálogo com a comunidade, que envolve “participar da comunidade por meio de uma relação em que haja troca concreta dos saberes construídos pela Universidade e dos produzidos pela comunidade (UNIVILLE, 2019b, p. 108).

No que tange ao macroprocesso *promoção da sustentabilidade socioambiental*, o PDI destaca que:

A Univille, dentro de uma concepção contemporânea de universidade, compreende a necessidade de promover uma formação humanística, científica e profissional que permita aos estudantes desenvolver competências sociais, técnico-profissionais e gerenciais que os habilitem a atuar profissional e socialmente considerando o compromisso com a sustentabilidade socioambiental (UNIVILLE, 2019b, p. 109).

Nesse macroprocesso, também há previsão de diretrizes que importam para a execução da política de extensão da Univille, as quais aqui envolvem solidariedade, para “considerar a melhoria da qualidade de vida das pessoas levando em conta a responsabilidade socioambiental”; autonomia, que intenta “promover, de forma sistematizada, o protagonismo social por meio do diálogo com a comunidade”; utiliza-se também da criatividade, com base no pensamento criativo para a resolução de problemas complexos, “propondo soluções diferenciadas ou atreladas ao valor humano, ambiental e/ou social; e vale-se do empreendedorismo, que objetiva “promover o desenvolvimento de soluções, produtos e serviços considerando a sustentabilidade socioambiental” (UNIVILLE, 2019b, p. 110).

Há uma previsão pontual na Resolução 01/2012/CNE que dá conta da importância da extensão universitária para a educação em direitos humanos. O artigo 12 da resolução especifica que:

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

Dentre as políticas de extensão da Univille, é possível extrair seu alinhamento com a educação em direitos humanos, porquanto ensino, pesquisa e extensão são eixos pedagógicos institucionais indissociáveis entre si, e a extensão funciona de forma colaborativa, favorecendo a comunidade interna da instituição, bem como o entorno social, que envolve a comunidade onde está inserida, sempre preocupado com o desenvolvimento humano e social.

Neste ponto, vale relembrar o objetivo central da educação em direitos humanos, extraído do artigo 5º da Resolução 01/2012/CNE, o qual dá conta da

[...] formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política,

econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012, [s. p.]).

O mesmo artigo da resolução, em seu § 1º, registra que tal objetivo deve nortear os sistemas de ensino e suas instituições em relação à maneira de planejar e desenvolver “ações de Educação em Direitos Humanos, adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (BRASIL, 2012, [s. p.]), percebendo-se que a estruturação da política de extensão da Univille – ao propor a propagação do conhecimento a serviço do humano, ao reconhecer que também a comunidade produz conhecimento e que há colaboração na construção dos saberes entre universidade e comunidade – confirma também o alinhamento desse eixo pedagógico à educação em direitos humanos.

Em relação às atividades de extensão promovidas pela instituição que guardam relação com a educação em direitos humanos, neste ponto, vê-se um esforço significativo da instituição na promoção da temática dos direitos humanos por meio dessa forma de ação, observando-se ao longo do período de 2012 a 2018 a recorrência de projetos que têm por escopo a promoção dos direitos humanos, focando na construção da cidadania.

[...] a Extensão pode conferir às atividades de ensino um novo conceito que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços dentro e fora da Universidade em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi/inter/transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática. Por meio da Extensão, a universidade, ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional, tem a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, currículos e ações criativamente, conduzindo-os a uma integração com as ações de desenvolvimento do país (UNIVILLE, 2013, p. 54).

Para analisar as práticas de extensão da universidade em questão, fez-se uma leitura objetiva dos projetos e programas de extensão realizados na instituição, utilizando-se como parâmetro as expressões-chave, já citadas, que tenham aparecido nas designações das atividades nos relatórios anuais de 2012 a 2018 e vinculadas a essas práticas.

É de rigor registrar que a missão da extensão universitária na Univille envolve contribuir para o desenvolvimento sustentável por meio da socialização do conhecimento, da integração da universidade com a comunidade, de programas, projetos, eventos e educação continuada (UNIVILLE, 2013, p. 53), desenvolvidos em

todos os *campi* e unidades da instituição, elementos que se observam em todos os relatórios anuais analisados.

No ano de 2012, o número de pessoas atingidas pelos programas e projetos foi de 150.397 (UNIVILLE, 2013, p. 55), sendo que o relatório destaca projetos e programas desenvolvidos especificamente na área temática de direitos humanos, na qual se integram um programa que trata do “Juizado Especial Cível”, desenvolvido no *campus* de Joinville, os projetos “Educar Direitos Humanos”, no *campus* de São Bento do Sul, e “Direito e Literatura: a criação de um espaço para a construção da cidadania”, no *campus* de São Bento do Sul, atingindo um público de 2.533 pessoas naquele ano (UNIVILLE, 2013, p. 55).

No formato utilizado pelo relatório de 2012, que categorizou as atividades de extensão por áreas, embora o projeto “Linguagem da não-violência na escola: educando para a paz” esteja destacado na área da educação (UNIVILLE, 2013, p. 56), este guarda relação com a educação em direitos humanos, porque esta se propõe como meio de viabilizar uma cultura de paz, merecendo o registro deste estudo, portanto.

Além do mais, a instituição desenvolveu, em 2012, três programas e nove projetos na área de meio ambiente voltados à sustentabilidade, que atenderam um público de 22.295 pessoas naquele ano, valendo o registro do projeto “Educação ambiental para preservação do entorno da bacia hidrográfica do Rio do Braço” e do “Programa Institucional Reciclar”, com preocupação socioambiental e de viés sustentável (UNIVILLE, 2013, p. 56).

No que tange a aspectos de gênero, especificamente, há o registro do desenvolvimento do projeto de extensão “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, pelo curso de Design, lançado no Relatório Anual de 2012 na área do trabalho (UNIVILLE, 2013, p. 56).

O Relatório Anual de 2013 registrou que o número de pessoas atendidas pelas ações de extensão, em programas e projetos, foi de 248.712 (UNIVILLE, 2014, p. 65).

Alguns programas e projetos são continuidade daqueles já existentes em 2012, na área temática de direitos humanos, como é o caso do “Programa de Extensão – Juizado Especial Cível”; “Direito e Literatura: a Criação de um Espaço para Construção da Cidadania”; e “Educar Direitos Humanos”, havendo o implemento de novo projeto desenvolvido ao longo do ano de 2013: “Direito e Cinema: a Cidadania em Discussão na Escola”. Essas atividades se vincularam aos cursos de Direito do

campus de São Bento do Sul e de Joinville, e atenderam a 3.180 pessoas (UNIVILLE, 2014, p. 66).

Novamente, em 2013, embora destacadas as ações em áreas como educação e meio ambiente, nota-se que as atividades de extensão guardam relação com direitos humanos e com a educação em direitos humanos, como é o caso do projeto “Linguagem da Não-Violência na Escola: Educando para a Paz”, da área da educação, e de programas e projetos na área do meio ambiente focados em sustentabilidade, como é o caso do “Programa Institucional Reciclar”; do projeto “Educação Ambiental para Preservação do Entorno da Bacia Hidrográfica do Rio do Braço (EABHRB)”; do projeto “Gestão Ambiental em Cidades: Capacitando para o Futuro”; e do projeto “Horta Comunitária: um Espaço de Construção e Interação Socioambiental” (UNIVILLE, 2014, p. 66).

Em relação ao aspecto voltado ao gênero, é mister fazer-se registrar o desenvolvimento do projeto “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, destacado no Relatório Anual de 2013 como desenvolvido na área do trabalho (UNIVILLE, 2014, p. 67).

No ano de 2014, dos indicadores gerais da extensão na Univille, o número de pessoas atendidas foi de 324.146, e na área temática de direitos humanos. Deu-se continuidade ao “Programa Institucional Juizado Especial Cível”, vinculado ao curso de Direito do *campus* de Joinville, com atendimento a 3.000 pessoas, e ao projeto de extensão “Dilite – Direito e Literatura: A Criação de um Espaço para Construção da Cidadania”, vinculado ao curso de Direito do *campus* de São Bento do Sul, o qual atendeu a 112 pessoas (UNIVILLE, 2015c, p. 43).

Uma novidade deste relatório anual é o destaque ao número de pessoas atingidas especificamente por cada atividade, o que antes era individualizado apenas por área.

Ainda, embora registrados esses projetos em outras áreas do conhecimento que não na temática de direitos humanos, repetiu-se em 2013 o desenvolvimento do projeto “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, que atendeu a 20 pessoas, destacado no Relatório Anual de 2014 como desenvolvido na área do trabalho (UNIVILLE, 2015c, p. 65), e do projeto “Linguagem da Não-Violência na Escola: Educando para a Paz”, que atendeu a 700 pessoas, da área da educação, além de programas e projetos na área do meio ambiente focados em sustentabilidade, como

é o caso do “Programa Institucional Reciclar”, que atendeu a 100 pessoas (UNIVILLE, 2015c, p. 44).

O Relatório Anual de 2015 registrou um programa e quatro projetos desenvolvidos na área temática de direitos humanos, percebendo-se a continuidade do “Programa Institucional Juizado Especial Cível”, do curso de Direito do *campus* de Joinville, que atendeu a um público de 3.000 pessoas naquele ano; e do projeto “Direito e Literatura – A Criação de um Espaço para Construção da Cidadania”, do curso de Direito do *campus* São Bento do Sul, que atendeu a 120 pessoas; implementando-se e desenvolvendo-se em 2014 os projetos “Na Rua com Direitos”, vinculado ao curso de Direito de Joinville, atendendo a 80 pessoas; e “Participação Comunitária – Uma Construção Coletiva de Cidadania no Loteamento José Loureiro”, do curso de Letras, com 90 pessoas atendidas (UNIVILLE, 2015c, p. 54).

As atividades de extensão no ano de 2015, de acordo com o Relatório Anual e seus indicadores gerais, atenderam a um público de 308.739 pessoas, e igualmente se desenvolveram, em outras áreas, como educação, meio ambiente e trabalho, atividades que se vinculam à educação em direitos humanos, porque se deu continuidade a projetos como “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, que atendeu a 20 pessoas; projeto “Linguagem da Não-Violência na Escola: Educando para a Paz”, que atendeu a 1.500 pessoas, da área da educação, além de programas e projetos na área do meio ambiente focados em sustentabilidade, como é o caso do “Programa Institucional Reciclar”, que atendeu a 150 pessoas; e do “Programa Institucional de Assessoria Técnico Científica ao Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão Norte e Cachoeira (CCJ)”; bem como do “Projeto: Fortalecimento e Operacionalização do Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica dos Rios Cubatão (Norte) e Cachoeira”, que juntos atenderam a 700 pessoas (UNIVILLE, 2015d, p. 55-56).

O “Programa Institucional Juizado Especial Cível” seguiu em atividade no ano de 2016, atendendo a 1.967 pessoas, sendo continuado nesse ano também o projeto “Direito e literatura – a criação de um espaço para construção da cidadania”, atendendo a 35 pessoas, ambos catalogados pelo Relatório Anual de 2016 como sendo da área de direitos humanos.

Ainda em 2016, faz-se mister o registro de atividades de extensão que, mesmo catalogadas em outras áreas, como meio ambiente, educação e trabalho, seguiram desenvolvendo temáticas vinculadas à educação em direitos humanos, como o projeto

“Linguagem da Não-Violência na Escola: Educando para a Paz”, que atendeu a 500 pessoas, da área da educação; além de programas e projetos na área do meio ambiente focados em sustentabilidade, como é o caso dos programas “Programa Institucional Reciclar – Reciclar”, que atingiu um público de 3.556 pessoas, e do “Programa Institucional de Assessoria Técnico–Científica ao Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão Norte e Cachoeira – CCJ Engenharia Ambiental”, o qual, com o “Projeto: Fortalecimento e operacionalização do comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica dos Rios Cubatão (Norte) e Cachoeira”, atingiu um público de 271.166 em 2016 (UNIVILLE, 2017a, p. 65-66).

Na área do trabalho, em 2016, novamente se destacou o projeto “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, que atendeu a 20 pessoas (UNIVILLE, 2017a, p. 67).

Em 2017, eventos como o “Lançamento Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos + 10 Anos da Clínica de Direitos Humanos da Univille”, a “III Conferência Municipal dos Direitos das Mulheres” e a “Semana da Comunidade”, envolvendo cerca de dez mil pessoas, apontam o compromisso universitário enquanto referência em educação em direitos humanos no estado (UNIVILLE, 2017b, p. 80).

Ademais, na área de direitos humanos, em 2017, além da continuidade de programas institucionais como o “Juizado Especial Cível”, do *campus* de Joinville, com um público atendido de 1.406 pessoas, e do projeto “Direito e Literatura – A Criação de um Espaço para Construção da Cidadania”, merecem destaque os novos projetos implementados naquele ano, como o “Núcleo de Estudos e Atividades em Direitos Humanos”, desenvolvido no *campus* de São Bento do Sul, que atendeu a 700 pessoas ao longo de 2017, além do “Projeto: IOLAOS – Vamos Falar de Gênero?”, que atingiu um público de 25 pessoas (UNIVILLE, 2017b, p. 65-67).

Também se destacou no Relatório Anual de 2017 a continuidade do projeto “Geração de Renda: Mulher Sempre Viva”, que atendeu a 29 pessoas (UNIVILLE, 2017, p. 68), na área do trabalho; e a sequência de outros programas e projetos que se relacionam à educação em direitos humanos, como o projeto “Linguagem da Não-Violência na Escola: Educando para a Paz”, que atendeu a 500 pessoas, da área da educação; além de programas e projetos na área do meio ambiente focados em sustentabilidade, como é o caso dos programas “Programa Institucional Reciclar – Reciclar”, que atingiu um público de 598 pessoas.

Em 2017, o “Programa Institucional de Assessoria Técnico–Científica ao Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão Norte e Cachoeira –

CCJ Engenharia Ambiental”, com o “Projeto: Fortalecimento e operacionalização do comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica dos Rios Cubatão (Norte) e Cachoeira”, atingiu um público de 269.216 pessoas (UNIVILLE, 2017b, p. 74).

Outros destaques em 2017 envolveram a implementação de projetos que possuem afinidade com a educação em direitos humanos, como o “Acadêmicos na Luta contra o Câncer – uma Proposta Multi e Interdisciplinar de Apoio à Rede Feminina de Combate ao Câncer de São Bento do Sul”, que o curso de Administração, em conjunto com o curso de Direito, ambos do *campus* São Bento do Sul, desenvolveu, atendendo a mil pessoas; o projeto “Orientações sobre a Saúde e Qualidade de Vida”, do curso de Educação Física de São Bento do Sul, que atendeu cem pessoas; e o projeto “Desenvolvimento sustentável de ferramentas manuais para a construção civil”, dos cursos de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Produção Mecânica, que atenderam a 35 pessoas (UNIVILLE, 2017b, p. 74-75).

O Relatório Anual de 2018 registrou que as atividades de extensão da instituição em comento atenderam a 368.588 pessoas, e na área de direitos humanos, especificamente, a continuidade do programa “Juizado Especial Cível” atendeu a 1.001 pessoas; e projeto “Núcleo de Estudos e Atividades em Direitos Humanos” atingiu a um público de 300 pessoas (UNIVILLE, 2018, p. 84).

Dois novos projetos foram implementados e desenvolvidos em 2018 na área de direitos humanos, como “Direito, Arte e Cidadania”, vinculado ao curso de Direito do *campus* São Bento do Sul, envolvendo 400 pessoas; além do “Projeto Fortalecimento da Educação em Direitos Humanos na Univille – Pacto Nacional Universitário de Diversidade e Direitos Humanos (MEC)”, vinculado ao curso de Direito do *campus* de Joinville, com um público de 30 pessoas (UNIVILLE, 2018, p. 84).

Em 2018, o projeto “Direito e Literatura – A Criação de um Espaço para Construção da Cidadania” foi catalogado pelo Relatório Anual como da área da educação, mantendo-se em desenvolvimento, com um público de 120 pessoas, e o projeto “A Linguagem da Não Violência – Uma Possibilidade para a Construção da Cultura da Paz” seguiu ativo, atingindo mil pessoas (UNIVILLE, 2018, p. 120).

Na área da saúde e do meio ambiente, mantiveram-se ativos projetos como “Acadêmicos na Luta contra o Câncer – Uma Proposta Multi e Interdisciplinar de Apoio à Rede Feminina de Combate ao Câncer de São Bento do Sul”, com público de mil pessoas; o projeto “Geração de Renda – Mulher Sempre Viva”, que atingiu 30 pessoas; o “Programa Institucional de Assessoria Técnico-Científica ao Comitê de

Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão Norte e Cachoeira – CCJ Engenharia Ambiental”, com o “Projeto: Fortalecimento e operacionalização do comitê de gerenciamento da bacia hidrográfica dos Rios Cubatão (Norte) e Cachoeira”, atingiu um público de 269.716 pessoas em 2018; além do “Programa Institucional Reciclar”, com um público de 320 pessoas (UNIVILLE, 2018, p. 84-86).

Em 2018, ainda, há o destaque para o projeto “Caminho Curto”, o qual dá o tom para o avanço da Univille na inserção comunitária, que se percebe, por exemplo, no número de pessoas atingidas pelas ações de extensão ao longo dos anos de 2012 a 2018, que aumentou gradualmente.

Os avanços na ampliação de laços com outros territórios podem ser exemplificados, entre outras ações, pelo projeto integrado Caminho Curto, que se encontra em seu primeiro ano de execução. Realizado em uma comunidade quilombola do bairro Pirabeiraba, envolve acadêmicos de diversos cursos da Univille, que estudam a realidade local, realizam trabalhos voluntários e vivenciam na prática as questões de racismo e resistência na sociedade (UNIVILLE, 2018, p. 91).

Ainda, registrou o relatório um convênio firmado com o Presídio Regional de Joinville e voltado a uma ação que busca a ressocialização de reeducandas do sistema prisional:

Outra ação a ser ressaltada foi a assinatura de convênio com o Presídio Regional de Joinville para atuação da Univille na capacitação profissional e ressocialização de reeducandas do sistema prisional de Joinville (UNIVILLE, 2018, p. 91).

O que se observa da análise dos conteúdos catalogados nos relatórios anuais acerca das atividades de extensão realizadas pela UNIVILLE em seus *campi* e unidades é que o número de pessoas atingidas – em que pese não se tenha maiores informações desse público de forma tão objetiva quanto o que relataram os documentos de 2012 a 2018 no aspecto da extensão – é significativo, ultrapassando efetivamente os muros da universidade e ampliando a atuação desta na comunidade com base na qual foi instituída.

Muito mais do que programas, projetos, eventos e cursos que tenham vínculo imediato com as temáticas “educação em direitos humanos”, “direitos humanos”, “dignidade”, “igualdade”, “cidadania”, “diferenças”, “diversidade” e “gênero”, o compromisso universitário com os direitos humanos é visível dentro de aspectos desenvolvidos por todas as atividades de extensão, posto que seu foco é contribuir positivamente com a comunidade em seu entorno.

Com isso, pode-se concluir pelo alinhamento dessas atividades à educação em direitos humanos, e sua congruência aos termos da Resolução 01/2012/CNE, valendo destacar o aumento do alcance das atividades de extensão ao longo dos anos de 2012 a 2018 em relação ao público atendido, abrindo espaço para a “promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” dos direitos humanos, conforme prevê o artigo 2º da resolução mencionada (BRASIL, 2012, [s. p.]).

4.3. A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVILLE PARA O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

Os direitos humanos evocam valores inerentes à pessoa, sendo considerados naturais e fundamentais, representando um conjunto de regras mínimas que favorecem a convivência harmoniosa e asseguram a sobrevivência e evolução da humanidade, incluindo-se nessa categoria o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, tendo aplicabilidade a todas as pessoas, sem distinção ou condição. Esses direitos precisam ser compreendidos e aplicados, sendo essa a importância de uma educação em direitos humanos. Porquanto a educação é um direito em si mesmo e mecanismo de acesso a outros direitos; e, na medida em que tem por compromisso efetivar a cidadania plena e a produção do conhecimento, desenvolvendo valores, atitudes e comportamentos, a educação é um canal viável à criação de uma cultura em direitos humanos, objetivo da educação em direitos humanos.

A desigualdade de gênero, violadora de direitos humanos, pode, pela educação em direitos humanos, ser enfrentada, já que com base em práticas educacionais que se voltam à construção de uma cultura de paz se capacita o fortalecimento da igualdade entre as pessoas e a promoção de sua concretização. O espaço universitário, assim, é um ambiente propício para o desenvolvimento da educação em direitos humanos, e como consequência, dada a complexidade de suas atividades, promover uma consciência cidadã, que se expande para a comunidade, servindo à sociedade como um todo.

Reconhecendo-se a complexidade da Univille e a dimensão das atividades por ela almejadas e efetivamente alcançadas enquanto universidade, proveniente de uma cuidadosa elaboração de suas políticas institucionais, o fundamento da dignidade humana é valor presente desde seus documentos de constituição, como afirmam o Estatuto da Univille (2016) e o Regimento Interno da Univille, e também conforme registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIVILLE, 2019b).

O PDI, de forma minuciosa, descreve a missão e os valores institucionais, e promove a organização estratégica da gestão universitária e das atividades a serem por ela desenvolvidas, contemplando como diretriz para implementação de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão a comunidade da qual surgiu a instituição, manifestando de forma clara sua preocupação com o contexto social e suas necessidades.

Ainda que esses documentos institucionais não tenham registrado a questão da desigualdade de gênero como um ponto a ser explorado para fins de superação das violações à dignidade humana, eles se preocupam com o valor humano e sua dignidade, observando todos a necessidade de, colaborativamente, implementar suas políticas, trabalhando com um sentido integrador e reconhecendo a importância da observação da realidade para a construção do conhecimento, abrindo-se espaço para se trabalhar essa temática, mesmo indiretamente.

Entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, as quais, embora analisadas separadamente neste estudo, são praticadas na Univille de forma conjunta, é mister se reconhecer o compromisso institucional com as diretrizes da Resolução 01/2012/CNE.

É de rigor registrar que, forçosamente, os relatórios anuais de 2017 e 2018 são mais claros, ao catalogar as atividades relacionadas a direitos humanos praticadas pela instituição, que os relatórios dos anos anteriores.

Isso se deve ao fato de que em 2017, a Univille assinou o pacto em Direitos Humanos, com base no qual passou a integrar o cenário nacional de educação em direitos humanos e constituiu-se como referência estadual nessa temática, almejando “contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a discussão em direitos humanos na esfera transdisciplinar” (UNIVILLE, 2017, p. 78).

Não significa que, desde sua constituição enquanto instituição, tenha deixado de promover valores relacionados aos direitos humanos em suas práticas, e os

destacado dentro de suas políticas institucionais, o que ficou especificado ao longo do texto.

Ora, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma proposta de gestão institucional.

No tocante à Universidade, a integração organizacional, em todas as suas perspectivas, é necessária para que se concretize outro princípio fundamental: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, é por meio de uma gestão integrada de ensino, pesquisa e extensão que se promove a indissociabilidade, sobretudo pela integração social das pessoas que compõem a Universidade em torno da identidade institucional e dos objetivos e metas estratégicos (UNIVILLE, 2018, p. 116).

Ademais, conforme conteúdos dos relatórios anuais examinados, embora inexista, entre as políticas institucionais, previsão específica sobre ações relacionadas à temática “desigualdade de gênero”, o fato de a instituição trazer à baila seu compromisso com a formação humanística e científica baseada nos direitos humanos, além de promover sustentabilidade e responsabilidade socioambiental, focada na inclusão social e na melhora da qualidade de vida, em seu Plano Político Institucional (UNIVILLE, 2018, p. 67), descrito no PDI, dá conta da harmonização de suas ações à educação em direitos humanos.

Isso, numa observação ampla de sua atuação, indiretamente, contribui para o enfrentamento da desigualdade de gênero, posto que o fenômeno possui diferentes causas e ocorre dentro do contexto social em que a própria universidade se insere.

Observando a instituição num aspecto mais próximo, a forma de estruturação de suas políticas e as ações praticadas nos eixos do ensino, pesquisa e extensão dão conta de que há um grande público, institucional (entre técnicos administrativos, estudantes e profissionais da educação), bem como de pessoas da comunidade, atingido por essas ações, o que denota uma contribuição significativa da Univille “à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012, [s. p.]). E nesse contexto insere-se, também, a questão do enfrentamento da desigualdade de gênero.

As atividades específicas que contemplaram estudos de gênero, em aspectos ligados às mulheres, partiram da raiz comum dos direitos humanos, e as atividades que trabalharam com direitos humanos em um sentido geral – embora o conteúdo dos relatórios analisados, por vezes, não tenha trazido informações mais específicas sobre o ponto trabalhado nessas atividades – não podem ser descartadas automaticamente como contribuição à educação em direitos humanos num sentido

amplo, e também ao respeito à dignidade humana, da qual remonta a necessidade de superação das desigualdades, respeitando-se as diferenças.

Da análise dos relatórios das atividades institucionais, obtém-se que, diretamente, por meio de ações que têm enfoque relacionado às mulheres, e às questões de gênero, bem como indiretamente, trabalhando temáticas de direitos humanos que por sua vez se coadunam aos princípios da educação em direitos humanos registrados na Resolução 01/2012/CNE, verifica-se a contribuição da Univille ao enfrentamento do problema que viola os direitos humanos, utilizando, com vistas à transformação social, a educação em direitos humanos.

Entretanto é imperioso se destacar que as políticas institucionais, em face do aspecto da desigualdade de gênero enquanto violadora dos direitos humanos, ainda se mostram tímidas, sendo possível e necessária a ampliação e o fortalecimento de práticas que incorporem em seu objetivo o enfrentamento e a superação desse problema.

Ademais, é de rigor situar a Univille regionalmente, e ao se analisarem aspectos pontuais do estado de Santa Catarina em relação à violência de gênero, por exemplo, que se trata de uma das consequências provenientes da desigualdade de gênero, há possibilidades objetivas de maior contribuição institucional para enfrentamento do problema.

A população do estado catarinense é estimada em 7.164.788 de pessoas, com uma densidade demográfica de 65,29 habitantes por km², de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [2020]). O estado possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,774, o que é considerado alto, ocupando a terceira posição entre as 27 unidades federativas brasileiras, sendo justificado esse índice por conta da longevidade de sua população (índice de 0,860), aliada à renda (índice de 0,773) e à educação (índice de 0,697), valendo registrar que o IDMH de mulheres e homens no estado também é considerado alto, 0,748 para elas e 0,781 para eles, usando-se como parâmetro para considerar tais índices como altos a nivelação entre 0,700 e 0,799 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, [2017]).

Esses índices não levam em conta, no entanto, dados acerca da violência existente no estado, pautando-se em fatores como longevidade, renda, escolaridade, trabalho, habitação e vulnerabilidade social. Tais dados são lançados neste espaço da pesquisa para fomentar uma reflexão importante, considerando um estado cujos

índices educacionais relacionados à escolaridade da população são considerados altos para efeitos de desenvolvimento humano.

Isso porque, mesmo com desenvolvimento humano elevado para os parâmetros do país, o primeiro *Boletim Semanal de Indicadores da Segurança Pública de Santa Catarina* de 2020 deu conta da prática de 58 feminicídios no estado em 2019, tendo registrado 42 em 2018, 52 em 2017, e 54 em 2016. Ainda, o mesmo boletim, de 13 de janeiro de 2020, deu conta da prática de um (1) feminicídio em 2020 (BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA, 2020).

O feminicídio representa o atentado contra a vida da mulher por sua condição de gênero ou por conta de relações domésticas de convivência¹⁸. Esses números relacionados à prática de feminicídios, quando observados sob a ótica nacional, colocam Santa Catarina como o terceiro estado com o menor índices de feminicídios, atrás do Distrito Federal, que está em primeiro lugar, e de São Paulo, em segundo (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019, p. 36-37).

Sob outro viés de análise, é possível dizer que, em Santa Catarina, o índice dessa forma de violência de gênero é mais elevado que o de São Paulo e do Distrito Federal. A estatística registrada pelo *Atlas* dá conta de 3,1 mortes violentas de mulheres a cada cem mil habitantes em Santa Catarina, e quando comparada àquela do estado de São Paulo, cujo número de feminicídios é 2,2 a cada cem mil habitantes, revela-se ainda mais assustadora, já que São Paulo tem uma população estimada em 45.919.049 milhões de habitantes, com densidade demográfica de 166,25 habitantes por km², enquanto Santa Catarina tem 7.164.788 milhões de habitantes, com densidade demográfica de 65,29 (IBGE, [2020]).

Ainda, observando-se dados relacionados ao feminicídio no estado catarinense, em dezembro de 2019, o relatório numérico do Tribunal de Justiça de Santa Catarina deu conta de 65 processos criminais de feminicídio em trâmite nas comarcas¹⁹ do estado. Processos judiciais dão conta de crimes já investigados pela polícia e que agora estão buscando a responsabilização penal do causador do delito,

¹⁸ De acordo com o artigo 121, § 2º, a, do Código Penal.

¹⁹ “[...] designa o território, a circunscrição territorial, compreendida pelos limites em que se encerra a jurisdição de um Juiz de Direito” (SILVA, 2004, p. 309).

podendo, portanto, reunir crimes praticados em anos interiores ao de 2019 e que ainda não foram sentenciados.

No que tange a outras formas de violência de gênero, em 2019 foram distribuídos 25.529 processos de violência doméstica entre as 111 comarcas do estado, estando em andamento, no mês de dezembro de 2019, 36.415 processos. Em relação ao número de medidas protetivas, 11.148 foram concedidas, entre as 12.701 distribuídas no ano de 2019; além de terem sido decretadas 21 prisões preventivas por risco de feminicídio nas comarcas do estado, por risco de feminicídio (TJSC, [2020]).

A distribuição das ações durante o ano dá conta de novas situações que demandam a atenção do Poder Judiciário, o que sinaliza um grande número de casos que se tornaram institucionalizados, tendo as vítimas buscado auxílio e proteção do Estado.

É importante registrar que a violência doméstica, destacada no artigo 5º da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2015b) como qualquer ação ou omissão baseada no gênero e que cause à mulher morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico ou dano moral ou patrimonial. Essas formas de violência, segundo a lei, para se caracterizarem como violência doméstica, precisam ocorrer no âmbito da unidade doméstica, onde convivam pessoas sob o mesmo espaço, ainda que sem vínculo familiar; no âmbito da família, aqui consideradas as pessoas que se unem por laços naturais, afinidade ou vontade expressa; ou em uma relação íntima de afeto, quando o agressor conviveu ou convive com a vítima, ainda que inexista coabitação. A lei registra, também, que a incidência da violência doméstica independe da orientação sexual.

Um ponto importante relacionado à violência de gênero é que, ao se buscar a proteção da lei, com a responsabilização do agressor, institucionalizando-se a situação, já houve o comprometimento da dignidade da mulher, fato que precisa ser evitado, e não somente combatido.

Interessantes números chamam atenção no estado catarinense, ainda porque, das 111 comarcas, apenas seis varas²⁰ de entrância inicial, três de entrância final e oito de entrância especial registram projeto de atendimento às vítimas da Lei Maria da

²⁰ “[...] a própria *circunscrição*, ou *área judicial*, em que o juiz exerce sua jurisdição e autoridade. Dessa forma, segundo a matéria sobre que versa a competência dos juízes, as varas dizem-se *cíveis* ou *criminais*, sendo numeradas ordinalmente, conforme o número de juízos de uma comarca: *primeira vara*, *segunda vara*, *terceira vara*, etc” (SILVA, 2004, p. 1.460, grifo do autor).

Penha (TJSC, 2019, p. 10). Esses projetos, via de regra, encaminham a vítima para acompanhamento ou acolhimento, como forma de, juntamente e para além da estrutura legal, restaurar sua dignidade, e também proporcionam encaminhamento dos autores da violência a grupos reflexivos.

Projetos como Rede Catarina, OAB por elas, Justiça Restaurativa, Programa Guardião Maria da Penha, Projeto Refletir DPCAMI, Oficina Paz nos Lares são alguns exemplos de como as comarcas se organizam para atender as vítimas e autores de violência nos casos de violência doméstica, porém existem em sua maioria nas grandes cidades que possuem maior estrutura física e financeira para atendimento (TJSC, 2019, p. 10).

Os dados registram que 82% das varas não têm suporte de projetos do município que possam contribuir no enfrentamento da violência de gênero, e em algumas delas a estrutura da assistência social é inexistente, “o que faz o atendimento do Fórum o único que a vítima/autor de violência possui” (TJSC, 2019, p. 10-11).

Para consignar um dado interessante e conveniente aos objetivos desta pesquisa, destaque-se que nenhuma das comarcas nas quais a Univille possui *campus* ou unidade – no caso, Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul – conta com grupos reflexivos para autores de violência doméstica, e apenas a comarca São Bento do Sul (que atende às cidades de São Bento do Sul e Campo Alegre) possui casa de acolhimento à vítima, cujo serviço é administrado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (Comdim), e se restringe ao município de São Bento do Sul (TJSC, 2019, p. 13).

Eis aqui uma vulnerabilidade do sistema de Justiça e da própria estrutura estatal, que, pela contribuição da universidade – por meio de suas políticas institucionais, oferecendo atendimento especializado tanto às vítimas de violência quanto aos próprios agressores, e quiçá promovendo qualificação de pessoal para atender a esta demanda específica –, pode ser fortalecida.

Aqui, para se registrar quanto o sistema legal de tratamento dos conflitos relacionados à violência de gênero não exatamente promove a solução ideal para as situações, porquanto a punição não é garantia de prevenção de que novos casos ocorram, Montenegro registra uma crítica pontual ao sistema punitivo penal em relação aos casos que envolvem a Lei Maria da Penha:

Para a vítima, a primeira consequência ao entrar na Justiça Criminal tradicional é que seu problema deixa de lhe pertencer. Não poderá deter a ação pública, nem opinar sobre a medida que deve ser aplicada ao agressor, bem como ignorará tudo o que acontecerá a ele depois do processo. Para o

agente agressor, configura-se um processo de despersonalização, pois tudo o que acontecerá será friamente abstrato, baseando-se no fato praticado, ignorando sua história de vida (MONTENEGRO, 2015, p. 187).

Vale lembrar que o sistema punitivo estatal, conforme anota Montenegro, não exatamente vai dar alento à vítima:

Aportando ao sistema, desde o encaminhamento à autoridade policial até o término da instrução e julgamento, que pode ou não culminar com a pena, a mulher é literalmente deixada de lado; a pena, quando aplicada, em nada minora seus conflitos e em nada alenta sua dor (MONTENEGRO, 2015, p. 188).

É importante se estruturarem projetos que possam atender às vítimas – sem prejuízo de atender também aos agressores –, sob um viés assistencial de acolhimento, por exemplo, distinto do viés judicial e paralelo a este, ao se levar em conta que seu pertencimento a um sistema social desigual, que gera a violência de gênero, envolve o resgate de sua dignidade, o que é um grande aliado ao trabalho das instituições que agem para responsabilizar os agentes causadores da violência de gênero.

Neste ponto, a Univille, com sua estrutura institucional, e partindo das propostas de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, tem potencial para contribuir à estruturação de projetos dessa natureza, cabendo uma potencialização com promoção de atividades e ampliação das já existentes na instituição em relação à questão da mulher em sociedade e ao enfrentamento da desigualdade de gênero, devendo ser mais contundente em suas práticas quanto ao repúdio, enfrentamento e superação desse grave problema social.

Não se objetiva conjecturar as causas da ocorrência violência de gênero no estado de Santa Catarina neste ponto, porquanto, com base no que já se levantou teoricamente neste trabalho, viu-se que a construção de gênero que alimenta profundas desigualdades entre homens e mulheres dá conta inclusive de sofrerem as mulheres de forma muito particular, em relação aos homens, a experiência do fenômeno da violência, porque, para além dessa ameaça, existe também a violência de gênero que as atinge. Logo, vale a premissa de que a desigualdade de gênero em sociedade é um fator para a violência de gênero.

E a violência de gênero é violadora dos direitos humanos, conforme ressalta o artigo 6º da Lei Maria da Penha: “A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2015b, [s. p.]).

Levantam-se aqui alguns números da violência de gênero porque, em um estado cujo índice de escolaridade de sua população impacta positivamente em seu desenvolvimento humano, que é considerado alto, os efeitos da violência de gênero, quando observadas as estatísticas dessa violência, mostram-se preocupantes, demonstrando a necessidade de implementação e fortalecimento de políticas públicas para a reversão desses números.

Uma política pública viável para o enfrentamento da violência de gênero, conforme construção teórica até o momento produzida neste estudo, é a educação em direitos humanos, focada em formar pessoas comprometidas, enquanto sujeitos de direitos e deveres, em desenvolver conhecimentos críticos sobre direitos humanos, sendo capazes de promover sua concretização na realidade, promovendo a igualdade e o respeito à dignidade humana, o que favorece a construção de uma cultura de paz.

Nesse sentido, o papel da universidade em educar para os direitos humanos pode ser um fator positivo para o enfrentamento da desigualdade de gênero, de forma que as práticas da Univille para a implementação da Resolução 01/2012/CNE, a fim de verificar sua contribuição para o enfrentamento e superação da desigualdade de gênero, mostram-se significativas e importantes nesse sentido, mas ainda implicam ampliação e maior pontualidade nessa temática, porquanto a região à qual atende enquanto universidade possui demandas sérias nessa seara, que podem ser objeto de projetos e programas institucionais, dentro das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos humanos alcançam importância a partir de situações que os violam. São perceptíveis e reconhecidos exatamente quando são desrespeitados e formam um cabedal ético de orientação de práticas e posturas para assegurar à pessoa humana sua existência em dignidade, valor que a constitui. A dignidade pode ser percebida com base no reconhecimento de si mesmo na humanidade do outro, uma vez que toda pessoa é um fim em si mesmo e dotada de dignidade (KANT, 2002, p. 58).

Na estrutura social, reconhecem-se diferenças entre as pessoas, contudo, sob o pressuposto dos direitos humanos, essas diferenças não justificam desigualdades, as quais são vistas como violadoras dos direitos humanos. A desigualdade de gênero, portanto, desrespeita os direitos humanos.

Ora, várias dinâmicas convergem para a desigualdade de gênero, tendo esta pesquisa considerado o viés de gênero empregado por Saffioti (1992), com base em estudos de Scott, para quem o gênero é socialmente construído, o que explica o fato de, em sociedade, as dinâmicas de poder praticadas entre homens e mulheres permitirem que os espaços de atuação dos gêneros sejam ocupados de formas distintas por cada um deles. Um exemplo é a divisão entre o espaço público e o espaço privado.

Daí se adentra à questão explorada por Biroli (2018), dando conta do impacto da desigualdade de gênero sentida em sociedade e dos problemas que acarretam a pouca participação feminina no espaço público, porque a divisão de papéis entre mulheres e homens ainda é profundamente injusta, especialmente no espaço privado.

Relações mais justas na vida doméstica permitiriam ampliar o horizonte de possibilidades das mulheres, com impacto em suas trajetórias pessoais e suas formas de participação na sociedade. O âmbito das relações familiares e íntimas pode ser também o da distribuição desigual das responsabilidades sobre a vida doméstica e sobre as crianças, dos estímulos diferenciados que favorecem um maior exercício da autonomia, no caso dos homens, e a obediência ou o engajamento em relações que cultivam uma posição de dependência e subordinação para as mulheres (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 616).

O impacto da desigualdade de gênero é sentido no fato de que o trabalho exercido por mulheres, muito vinculado às atividades de manutenção da vida e dentro

do espaço privado, como o cuidado das pessoas vulneráveis, por vezes sequer é remunerado, e no aspecto de que elas exercem mais horas de atividades domésticas do que os homens, por exemplo.

O apelo à noção de uma voz especificamente feminina, porém, está perigosamente próximo da naturalização de identidades que decorrem de processos históricos de oposição entre a esfera pública e a privada. É uma voz que está associada ao insulamento das mulheres na esfera doméstica e à sua responsabilidade exclusiva com o cuidado e a atenção aos mais vulneráveis (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 1393).

Há uma naturalização em considerar o trabalho exercido por homens como mais digno e mais valorizado, tendo em vista os papéis por eles exercidos. E, pelo fato de ocuparem majoritariamente o espaço público, acabam inclusive recebendo remuneração superior à destinada a mulheres no exercício dos mesmos cargos.

Ora, a questão da isonomia entre homens e mulheres no quesito da divisão sexual do trabalho provém dessa divisão de papéis exercidos no âmbito público e privado das relações sociais.

Ou seja, não basta exigir o acesso das mulheres às atividades próprias dos homens. É necessário também redefinir os critérios de valoração que fazem com que algumas atividades (as deles) sejam consideradas mais importantes e mais dignas do que outras (as delas) e que fazem com que algumas formas de comportamento (as deles) sejam vistas como universalizáveis, enquanto outras (as delas) apareçam como inevitavelmente ligadas a uma posição social em particular (BIROLI; MIGUEL, 2014, posição 1.307).

Além do que, mulheres e homens são diferentemente atingidos pelo fenômeno da violência em sociedade, posto que elas estão sujeitas também à violência de gênero, tendo a pesquisa destacado os números dessa violência no Brasil e no estado de Santa Catarina, como forma de registrar a importância da criação de políticas públicas para o enfrentamento da questão.

Reconhecendo o fator circunstancial que impera em relação às desigualdades, há, portanto, a possibilidade de sua modificação. A diferença não é possível de ser alterada, visto que é da essência da pessoa em sua individualidade, enquanto pertencente a uma etnia, vinculada a um sexo (homem e mulher). Mas a desigualdade é passível de reversibilidade.

Partindo dessas circunstâncias, justifica-se a educação em direitos humanos como meio viável de concretização dos direitos humanos em sociedade, a fim de contribuir para a construção de uma cultura em direitos humanos, com vistas à

superação das desigualdades. Assim, a pesquisa tratou de examinar uma instituição de ensino e suas políticas institucionais, no caso a Univille, objetivando verificar seu alinhamento a essa proposta educacional.

Neste estudo, o exame do alinhamento das políticas institucionais e das práticas de ensino, pesquisa e extensão dessa instituição de ensino à Resolução 1/2012/CNE, que aborda diretrizes para a educação em direitos humanos, deu ênfase às práticas institucionais que possam contribuir para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

Em razão da dimensão da Univille, a qual não se refere exclusivamente ao aspecto geográfico e estrutural que apresenta – já que possui dois *campi*, um na cidade de Joinville, outro na cidade de São Bento do Sul, e duas unidades, uma no Centro de Joinville e outra em São Francisco do Sul, operando no estado de Santa Catarina, portanto –, mas também à complexidade que envolve sua constituição enquanto universidade, porque se origina da necessidade regional de interiorizar o ensino superior, seu vínculo com a comunidade e sua atenção voltada às necessidades desta dão o tom de sua estruturação. A Univille é uma universidade comunitária.

O espaço universitário, voltado necessariamente à educação por meio de suas práticas de ensino, pesquisa e extensão, dá conta de um ambiente favorável à criação e à manutenção de práticas capazes de atingir a comunidade, e conseqüentemente a sociedade, contribuindo positivamente no enfrentamento de problemas sociais, que comprometem os direitos humanos.

A universidade comunitária tem compromisso com a sociedade, já que, pela reunião de corpo docente, discente e estrutura funcional daquela com a sociedade civil, a instituição reinveste seus lucros exclusivamente na promoção de suas atividades, contribuindo diretamente com seu entorno social por meio da articulação de atividades voltadas à comunidade. E a estruturação de políticas capazes de concretizar a igualdade de gênero no ambiente acadêmico, e com base nele, pode promover meios de efetivar a representatividade feminina na sociedade e reduzir, com vistas a superar, a desigualdade de gênero.

Tendo em conta a verificação das práticas institucionais existentes na Univille para a aplicação da Resolução 1/2012/CNE, com a catalogação destas, e na forma realizada por esta pesquisa, é certo que grande parte de suas políticas se relaciona

aos direitos humanos em seu sentido amplo, sendo percebidas pontualmente algumas atividades relacionadas ao enfrentamento da desigualdade de gênero.

Desde antes de a instituição sediar o evento para lançamento do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, passando a integrar o cenário nacional de educação em direitos humanos ao assinar o pacto, já se potencializava para se tornar referência na temática, considerando que a “iniciativa visa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a discussão em direitos humanos na esfera transdisciplinar” (UNIVILLE, 2018, p. 78), e seus programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão já estavam preocupados em construir cidadania e voltadas à transformação social.

A análise dos relatórios anuais de atividade da instituição deu conta de que, em termos de ensino, pesquisa e extensão, os direitos humanos sempre foram um referencial na construção das práticas realizadas pela instituição, sendo o fundamento para a construção e realização de suas atividades. De forma que, mesmo não abordando a temática da desigualdade de gênero sob um aspecto pontual, o fato de trabalhar com direitos humanos dentro das propostas de sustentabilidade, e responsabilidade socioambiental, que estruturam inclusive documentalmente os objetivos da Univille, conforme seu PDI (UNIVILLE, 2019), indiretamente, contribui para o enfrentamento da desigualdade de gênero.

Importa destacar que os direitos humanos têm por característica sua indissociabilidade, porque, de acordo com Comparato:

[...] formam um conjunto uno e indissociável. A liberdade individual é ilusória, sem um mínimo de igualdade social; e a igualdade social imposta com sacrifício dos direitos civis e políticos acaba engendrando, mui rapidamente, novos privilégios econômicos e sociais. É o princípio da solidariedade que constitui o fecho de abóbada de todo o sistema de direitos humanos (COMPARATO, 2019, posição 5735-5738).

Logo, ao se tratar de direitos humanos em um sentido amplo, e trabalhar suas temáticas de forma a empoderar as pessoas para que pratiquem seus conceitos e percebam suas violações, capacitam-se tais pessoas para que demandem o respeito à dignidade humana, e repudiem, conseqüentemente, qualquer tratamento desigual entre homens e mulheres.

Ao retratar a Univille, sua história e sua estruturação, além de examinar suas práticas de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para o enfrentamento da desigualdade de gênero, este trabalho apresentou a coerência dessa instituição às

determinações da Resolução 01/2012/CNE, sendo claro o compromisso dessa universidade com a educação em direitos humanos.

Ainda, há a percepção da timidez com que a instituição trata a questão da desigualdade de gênero, sendo apresentada uma contextualização pontual, relacionada à violência de gênero no estado de Santa Catarina, aspecto com possível e necessária contribuição da universidade em seu enfrentamento, notadamente no que se refere à acolhida das vítimas de tal violência, bem como no tratamento do agressor.

A educação em direitos humanos proporciona essa capacitação e possibilita essa contribuição. E, mesmo que a maioria das práticas institucionais da Univille voltadas a essa metodologia tenham por fundamento temáticas de direitos humanos em seu sentido amplo, poucas, ainda, abordam objetivamente a desigualdade de gênero.

O fato é que o enfrentamento e superação da desigualdade de gênero exige maior protagonismo também da universidade para acontecer concretamente. E, sendo a Univille uma instituição comunitária, cuja estrutura se baseia na dignidade da pessoa humana, a promoção de políticas que pontualmente se referem a essa problemática, e a ampliação daquelas já existentes, contribuiria sobremaneira para, inclusive, melhorar as estatísticas do estado de Santa Catarina em relação à violência de gênero, que é um dos resultados da desigualdade de gênero.

Mesmo que, indiretamente, as práticas institucionais envolvam direitos humanos, o que contribui para o enfrentamento da desigualdade de gênero, porque promovem a percepção da importância dos direitos humanos, permitindo à pessoa reconhecer-se a si e ao outro como ser dotado de dignidade, e essa percepção de si mesmo enquanto pessoa humana a fortalece e capacita para ser protagonista de transformação social, faz-se mister à universidade contribuir de forma mais contundente e direta em relação à desigualdade de gênero, fator de violação dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo: Atlas, set. 2012.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. *Seqüência*, n. 50, p. 71-102, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS; UNIVERSIDADES PRIVADAS-COMUNITÁRIAS; CONSÓRCIO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS. *In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária*. Porto Alegre: Ries; FAPERGS, 2003.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo – antissemitismo, imperialismo, totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Ipea; FBSP, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Santa Catarina. [S. l.]: Pnud; Ipea; Fundação João Pinheiro, [2017]. Disponível em: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/santa-catarina. Acesso em: 16 jan. 2020.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda. Tendências na alocação do tempo no Brasil: trabalho e lazer. *Rev. Bras. Estud. Popul.*, São Paulo, v. 35, n. 1, e0063, 2018a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982018000100157&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2020.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda. *Tendências nas horas dedicadas ao trabalho e lazer: uma análise da alocação do tempo no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, set. 2018b. (Texto para Discussão, 2416). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2416.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

BARROS, José D.'Assunção. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero; contribuições do feminismo para a crítica democrática*. [S. l.]: Horizonte, 2013. Edição do Kindle. Posição 1-3.910.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018. Edição Kindle. Posição 1-5.480.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. [S. l.]: Boitempo, 2014. Edição do Kindle. Posição 1-3.665.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA. Florianópolis, Secretaria de Estado da Segurança Pública, n. 39, 7 out. 2019a. Disponível em: <http://www.ssp.sc.gov.br/files/dinidocs/Boletim-Semanal-n-39--07.10.2019.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA. Florianópolis, Secretaria de Estado da Segurança Pública, n. 49, 16 dez. 2019b. Disponível em: <http://www.ssp.sc.gov.br/files/dinidocs/Boletim-Semanal-n-49--16.12.2019.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

BOLETIM SEMANAL DE INDICADORES DA SEGURANÇA PÚBLICA DE SANTA CATARINA. Florianópolis, Secretaria de Estado da Segurança Pública, n. 1, 13 jan. 2020. Disponível em: <http://www.ssp.sc.gov.br/files/dinidocs/Boletim-Semanal-n-01---13.01.2020.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Decreto de 14 de agosto de 1996. *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 158, 15 ago. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, D.F.: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, D.F.: Presidência da República, 12 nov. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em 12 dez. 2019.

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

BRASIL. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, D.F.: Presidência da República, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. [Lei Maria da Penha]. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Brasília, D.F.: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, D.F.: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.F.: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, D.F.: CNE, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/93/pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Brasília, D.F.: Presidência da República, [2019].

BRASIL. *Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019*. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, D.F.: Presidência da República/MEC, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art4. Acesso em 18 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade [online]*, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602004>. Acesso em: 3 ago. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão *et al.* *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COELHO, I.; SOSSAI, F. C. (org.). *Univille: 50 anos de ensino superior em Joinville e região (1965-2015)*. Joinville: Univille, 2015.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (CIDH). *Relatório anual 2000*. Relatório nº 54/01*. Caso 12.051. Maria da Penha Maia Fernandes. Brasil: CIDH, 4 abr. 2001. Disponível em: http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/299_Relat%20n.pdf. Acesso em: 14 jan. 2020.

COMO contribuir com o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. *IDDH*, 20 abr. 2018. Disponível em: <https://iddh.org.br/noticias/como-contribuir-com-o-programa-mundial-para-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. *Fundamento dos direitos humanos*. Cultura dos direitos humanos. São Paulo: LTR, 1998. p. 52-74.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2019. Edição do Kindle. Posição 1-11.545.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 3-19, 2013.

FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. *Dicionário feminino da infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência*. [S. l.]: SciELO; Fiocruz, 2015. Edição do Kindle. Posição 1-11.496.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LONGHI, Solange Maria. A universidade comunitária: forças e fragilidades. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+Brasil+10+anos+p%C3%B3s-LDB/1ae3afed-cef1-479d-8dc4-c5e31fd03422?version=1.4&download=true>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle. Posição 1-3.846.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE (FURJ). *Carta consulta e projeto Univille*. Joinville: Furj, jun. 1989a.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE (FURJ). *Projeto de universidade*. Joinville: Furj, 1991.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE (FURJ). *Resolução do Conselho de Administração da Fundação Educacional da Região de Joinville n.º 11/14 de 31 de julho de 2014*. Estatuto da Fundação Educacional da Região de Joinville. Joinville: Furj, 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO NORTE CATARINENSE (FUNC). *Estatuto da Func*. Joinville: Func, 1971.

GONÇALVES, Nelma Baldin *et al.* *Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica*. 4. ed. Joinville: Univille, 2014.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO E GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e estados*. [2020] Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

JOINVILLE. *Lei nº 4.377, de 18 de julho de 2001*. Dá nova redação aos artigos 1º, 5º e 10 da lei nº 1490/76, que altera a forma organizacional da fundação educacional da região de Joinville – FURJ. Joinville: Prefeitura Municipal, 18 jul. 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sc/j/joinville/lei-ordinaria/2001/438/4377/lei-ordinaria-n-4377-2001-da-nova-redacao-aos-artigos-1-5-e-10-da-lei-n-1490-76-que-altera-a-forma-organizacional-da-fundacao-educacional-da-regiao-de-joinville-furj?q=4377>. Acesso em: 18 dez. 2019.

JOINVILLE. *Lei nº 871, de 17 de julho de 1967*. Autoriza o prefeito municipal a constituir a Fundação Joinvillense de Ensino "Fundaje", subvencioná-la e dá outras providências. Joinville: Prefeitura Municipal, [2010]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/j/joinville/lei-ordinaria/1967/88/871/lei-ordinaria-n-871-1967-autoriza-o-prefeito-municipal-a-constituir-a-fundacao-joinvillense-de-ensino-fundaje-subvenciona-la-e-da-outras-providencias?q=871>. Acesso em: 6 jan. 2020.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LOPES, Othon de Azevedo. A dignidade da pessoa humana como princípio jurídico fundamental. *In: ESTUDOS de direito público: direitos fundamentais e Estado Democrático de Direito*. Porto Alegre: Síntese, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

MAGENDZO, Abraham. Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire – Revista de Pedagogía Crítica*, ano 2, n. 2, p. 19-27, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MAGENDZO, Abraham. Educar en Derechos Humanos: ¿ Si no los educadores quién, y si no es ahora cuándo? *Revista Docencia*, v. 3, p. 71-81, 2000.

MAGENDZO, Abraham. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago: LOM, 2006.

MAGENDZO, Abraham. *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamerica*. Santiago: Unesco/OEI, 2009.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cir. Bras. [online]*, v. 17, 2002. Supl. 3, p. 4-6. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MENDES, Ferreira G. *Série IDP – curso de direito constitucional*. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MONTENEGRO, Marília. *Lei Maria da Penha: uma análise criminológico-crítica*. Rio de Janeiro: Revan, 2015.

MULHERES dedicam muito mais tempo ao trabalho doméstico, mas a diferença cai. *Ipea*, 29 nov. 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34450. Acesso em: 23 jan. 2020.

NOUR, Soraya. Um público crítico: a condição da paz. *Impulso*, Piracicaba, v. 15, n. 38, p. 61-72, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Recomendação da Unesco sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais*. Adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 18. sessão., 19 nov. 1974, Paris. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunescoseducacao.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, D.F.: Unesco, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). [1948]. Declaração universal dos direitos humanos. *United Nations Human Rights*, [2020]. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 23 jan. 2020.

PEREIRA, Caio Mário Silva. *Instituições de direito civil*. 30. ed. [S. l.]: Forense, 2017. v. I: Teoria do Direito Civil; Teoria Geral de Direito Civil. VitalBook file.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; ADRIANO, Ana Livia. *Educação, participação política e direitos humanos*. Org. Francisca Rodrigues de Oliveira Pini e Célio Vanderlei Moraes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Saraiva, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala? (Feminismos plurais)*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. *Direitos humanos e concepções contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. Edição Kindle. Posição 1-6.094.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. São Paulo: Rosa dos Tempos; Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SACAVINO, Susana Beatriz. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Fernando Ferreira dos. *Princípio constitucional da dignidade da pessoa humana*. São Paulo: Celso Bastos, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais: na Constituição federal de 1988*. 10. ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCHMIDT, João Pedro. O caráter público não-estatal da universidade comunitária: aspectos conceituais e jurídicos. *Revista do Direito*, n. 29, p. 44-66, 2008.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA (TJSC). Gabinete da Presidência. Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar (Cevid). *Diagnóstico das varas com competência em violência doméstica e familiar contra a mulher no ano de 2018*. Florianópolis: TJSC, 25 out. 2019. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/documents/3380888/3539315/Diagn%C3%B3sticos+das+Varas+e+Juizados+de+Viol%C3%Aancia+Dom%C3%A9stica+-+2018/139ffbd-c-0541-aa3f-3c93-0a04a1c50db2>. Acesso em: 16 jan. 2020.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA (TJSC). Relatórios e dados estatísticos. [2020]. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/violencia-contra-a-mulher/relatorios>. Acesso em: 16 jan. 2020.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2006*. Joinville: Univille, 2007.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2012*. Joinville: Univille, 2013.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2013*. Joinville: Univille, 2014.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Política de Acompanhamento dos Egressos*. Joinville: Univille, 2015a.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Política de Gestão de Pessoas*. Joinville: Univille, 2015b.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2014*. Joinville: Univille, 2015c.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2015*. Joinville: Univille, 2015d.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Resolução do Conselho Universitário da Universidade da Região de Joinville n.º 09/16, de 1.º de setembro de 2016*. Estatuto da Universidade da Região de Joinville. Joinville: Univille, 2016.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2016*. Joinville: 2017a.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2017*. Joinville: 2017b.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Relatório de atividades 2018*. Joinville: Univille, 2018.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Estatuto da Univille*. Joinville: Univille, 2019a.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021*. Joinville: Univille, 2019b.

UNIVILLE, universidade comunitária. *Univille*, [2020]. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-BR/institucional/universidade-comunitaria/597157>. Acesso em: 17 jan. 2020.

WICKERT, Ilse Maria Beuren. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2006.