

Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior:

uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará

Marinina Gruska Benevides¹
Rosendo Freitas de Amorim²
Erny Coelho Rego³

Resumo

Este artigo analisa a maneira como as Licenciaturas do Instituto Federal de Educação – IFCE – privilegiam a Educação em Direitos Humanos – EDH – com origem nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos – PPPCs. A metodologia empregou a pesquisa bibliográfica e documental, com adoção de termos-chave e a elaboração de grades de análises, abordando três eixos observados nos PPPCs: perfil do egresso, matriz curricular e bases legais. O objetivo é compreender como a Educação em Direitos Humanos (EDH) é abordada nos documentos. Foi possível observar que a EDH no Ensino Superior ainda é tratada de maneira elementar e desarticulada do debate sobre os direitos humanos, o que sugere desafios para sua concretização como direito. Observa-se que é primordial o fortalecimento de estratégias que incluam a EDH no cotidiano das instituições e nas práticas educativas para a formação docente nos cursos de Educação Superior.

¹ Pós-Doutorado em Democracia e direitos humanos (IGC/Universidade de Coimbra-Portugal), doutora em Sociologia (UFC), mestre em Sociologia (UFC), especialista em Recursos Humanos (USP), bacharel em Psicologia e em Direito (Unifor). Professora-associada da Universidade Estadual do Ceará, atuando no Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas e no curso de Ciências Sociais. marininagruska@gmail.com

² Doutorado em Sociologia (2001) e Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1995). Especialista em Lógica Dialética (1989) e licenciado em Filosofia e História pela Universidade Estadual do Ceará (1983). Professor-titular da Universidade de Fortaleza (Unifor) e assessor técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). Professor efetivo do Mestrado em Saúde Coletiva e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Direito da Universidade de Fortaleza (Unifor). rosendo@unifor.br

³ Mestre em Planejamento e Políticas Públicas, especialista em Serviço Social, Políticas Públicas e Direitos Sociais (2012) e graduada em Serviço Social (2010) pela Universidade Estadual do Ceará. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. dedacrego@hotmail.com

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Formação docente. Ensino Superior. Projetos Político-Pedagógicos.

**HUMAN RIGHTS EDUCATION AND HIGHER EDUCATION:
a Curriculum and Teaching Training Analysis on the
Teacher's Graduation of the Federal Institute of Ceara**

Abstract

This article analyzes the way the teacher's graduation courses of Federal Education Institute of Ceara – IFCE privileges the Human Rights Education – HRE, originated from the Political-Pedagogical Projects of those courses – the PPPCs. The adopted methodology have used the bibliographical and documentary research, adopting key terms and the elaboration of analyzes grids, mentioning the three axes observed in the PPPCs: Egress Profile, Syllabus and Legal Bases. The aim is to understand how Human Rights Education is addressed in the documents. It was possible to observe that HRE in Higher Education is still treated in an elementary and disjointed way from debate on Human Rights, which suggests challenges for its implementation as a right. It is observed that it is essential the strengthening of strategies that include HRE in the daily life of institutions and in educational practices for teacher's course in Higher Education.

Keywords: Human Rights Education. Teacher training. Higher education. Political Pedagogical Projects.

Recebido em: 5/7/2017

Aceito em: 4/10/2017

O tema central da pesquisa/relatório versa sobre a Educação em Direitos Humanos e suas correlações com o Ensino Superior. Considerando o estimado valor da Educação em Direitos Humanos para o desenvolvimento integral em sua complexidade; para a produção de relações sociais alicerçadas no respeito às diferenças, na democracia, na cidadania, evidenciamos, neste trabalho, a importância da articulação da EDH à Educação Superior.

A promoção dos direitos humanos situada na agenda política brasileira configura uma estratégia central no campo das políticas públicas sociais, pelo que enseja profícuos debates. O crescente número de experiências governamentais e da sociedade civil, que buscam a sensibilização para a importância dos direitos humanos, fazem emergir reflexões sobre a temática, ensejando a necessidade de políticas públicas sociais que deem conta de operacionalizar esses direitos.

Ainda que diversos dispositivos internacionais e nacionais forneçam legitimidade aos direitos humanos, grande parte da população mundial e nacional não é alvo destes direitos efetivamente; pois é objeto de um sem-número de violações que tanto impedem o exercício dos direitos humanos como lhe fragilizam a autopercepção como sujeito de direito (SANTOS; CHAUI, 2013).

Este estudo adota a concepção dos direitos humanos como o conjunto de princípios e valores que asseguram a dignidade. Todas as condições necessárias para que os sujeitos se desenvolvam e participem da sociedade sem distinção de raça, orientação sexual, cor, credo, classe social, faixa etária, profissão, condição física e mental ou nacionalidade, podem ser consideradas direitos humanos (BENEVIDES, 2016).

A política pública de educação recebe atenção no sentido de operacionalização transversal das temáticas relativas aos direitos humanos no Brasil. Algumas legislações educacionais pretendem incluir o conteúdo dos direitos humanos nos processos educativos. Sistemas de Educação Básica e Educação Superior são chamados a pensar estratégias que incorporem a EDH nas experiências pedagógicas.

No caso brasileiro é possível assinalar a produção de legislações que apontam o avanço na compreensão da importância dos direitos humanos no Brasil. Alicerçadas no Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH – e no

Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – entre outras legislações – as políticas públicas transversais têm a tarefa de garantir o acesso aos direitos humanos e à EDH.

Compreendida neste estudo como o conjunto de atividades de formação, difusão e produção de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da cultura universal dos direitos humanos (BRASIL, 2010), a EDH assume destaque no reconhecimento e na ampliação dos direitos humanos.

Fruto do amadurecimento do debate sobre os direitos humanos e, reconhecidamente, partícula indispensável para a proteção e o respeito a esses direitos, a EDH advoga em favor da ampliação da cidadania, do aprofundamento da democracia e do desenvolvimento das sociedades.

Metodologia

O ensaio ora exposto teve a pesquisa documental como atividade basilar da coleta de dados. Os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs – que regulamentam a oferta das licenciaturas no IFCE foram a principal fonte para a obtenção das informações. As matrizes curriculares e as ementas das disciplinas foram detalhadamente pesquisadas a fim de compreender de que maneira os PPPs lidam com a EDH.

A pesquisa documental foi composta pela análise de 15 Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE – observando em que medida tais documentos apontam para a Educação em Direitos Humanos nas Licenciaturas.

Na fase inicial de aproximação dessas peças atentamos para três aspectos que nos pareciam importantes a fim de compreender o modo como a Educação em Direitos Humanos dialoga com a Educação Superior: os aspectos referentes ao *perfil do egresso*, às *bases legais* e à *matriz curricular* constantes nos PPPs.

Em decorrência do grande volume de material disponível nos PPPs, estabelecemos grades de análises nas quais, inicialmente, registramos todos os termos mencionados nos documentos e que faziam referência – direta ou

indiretamente – à EDH no eixo do perfil do egresso. Desta seleção elencamos os termos-chave que com maior frequência constavam no conteúdo voltado ao perfil do egresso.

Os termos-chave pinçados para a primeira fase da análise dos dados foram *Educação em/para Direitos Humanos; Direitos Humanos; Cidadania; Democracia e Participação Social; Dignidade Humana; Respeito à Diversidade Étnica e Cultural; Justiça Social e Igualdade, Inclusão Social e Acessibilidade, Sustentabilidade Socioambiental.*

A definição dos termos-chave fundamenta-se nos princípios da Educação em Direitos Humanos preconizados no Parecer Homologado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE – Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

A opção metodológica por observar o perfil do egresso dentro dos PPPs dos cursos como um campo importante para as análises fundamenta-se no conceito de “simetria invertida” (TARDIF, 2014).

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2002, p. 30).

A formação docente em direitos humanos atua e manifesta-se diretamente na prática docente, desenvolvida em seus espaços sociais e ocupacionais. A operacionalização das políticas de Educação em Direitos Humanos e as legislações que incluem a discussão de temas transversais ao currículo da educação escolar, são sobremaneira influenciadas pela prática do professor. Tais exercícios, com origem no conceito de “simetria invertida”, revelam as experiências docentes em suas trajetórias de formação inicial.

Os elementos componentes do perfil dos alunos traduzem não somente quais aspectos são considerados relevantes aos futuros professores, pois denotam, ainda, quais conhecimentos foram elaborados pelos egressos ao longo de seus percursos formativos nas Licenciaturas, uma vez que deve haver coerência entre a formação docente e o que se espera do professor.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar (BRASIL, 2002, p. 30).

Vale considerar o debate articulando as concepções de habilidades e competências. O perfil do egresso sobre o qual nos debruçamos nas análises dos dados refere-se às competências esperadas dos egressos, as quais deveriam ser desenvolvidas e aprimoradas durante seu percurso formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de Graduação trazem as habilidades e competências dos egressos, que balizam a formação do perfil do egresso nos Projetos Político-Pedagógicos.

A competência extrapola os conhecimentos teóricos adquiridos e também os associados pela prática, e situa-se na capacidade de mobilizar os saberes teóricos, empíricos e práticos em situações reais que tendem a se fazer complexos (FLEURY, FLEURY, 2001). Nesse sentido, não é um estado estanque, mas, antes, a articulação constante da subjetividade da pessoa, sua formação educacional e prática profissional, ou seja, é a ação responsável e consciente, guiada pela articulação dos três aspectos, que alcança o reconhecimento na vida cotidiana.

Não se pode resumir competência aos conhecimentos; sem eles tampouco é possível exigir competência, uma vez que aqueles, adquiridos juntamente com as subjetividades e a própria prática, são os elementos que forjam a competência.

Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos, etc. Pode-se, portanto, falar-se de competência apenas quando há competência em ação, isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos (DUTRA, HIPÓLITO, SILVA, 2000, p. 163).

Define-se competência como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. É a conjugação de três elementos que se localizam entre o saber – conhecimentos acumulados nos percursos formativos, na trajetória educacional – saber-fazer – habilidades, a capacidade de mobilizar conhecimentos acumulados na memória por meio da execução – e o querer-fazer – é comportamental e requer atitude para fazer, para mobilizar os conhecimentos e as habilidades na prática de maneira produtiva (MEDEIROS, SILVA, 2009). Esta pesquisa está na esfera do saber, no aspecto técnico pertencente ao conjunto de elementos que conformam a competência.

Na elaboração do quadro de análise da matriz curricular utilizamos como referência termos-chave com vínculo direto ou indireto em relação ao conteúdo da EDH. Foram selecionadas as expressões: *Direitos Humanos/ Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Acessibilidade e Libras, História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, Currículo e Temas Transversais*.

Sob o entendimento de que as análises realizadas nesta pesquisa levam em conta o modo como a matriz curricular das Licenciaturas investigadas dialoga com os conhecimentos da EDH, é relevante considerar pontos atinentes ao terreno no qual residem as ponderações sobre currículo; isto é, acerca da “matéria-prima” sobre a qual se debruça a escola e todo o fazer pedagógico das instituições e agentes escolares (DOMINGUES, 2015, p. 66). Entende-se por currículo conteúdos, conhecimentos, processos pedagógicos e toda a vivência da escola: os atos de aprender e ensinar.

As teorias sobre o currículo ocupam centralidade no panorama da educação brasileira, haja vista a expressiva quantidade de reformulações em todos os níveis de ensino e o volume da produção acadêmica sobre a temática. A

tendência adotada nos estudos sobre currículo brasileiro compreende os sistemas curriculares críticos como hegemônicos, e incorpora algumas categorias e perspectivas baseadas no pensamento pós-moderno, como gênero e raça. A incorporação desse posicionamento ao currículo já é uma realidade, contudo não pode ser considerada sem empreender algum debate que dê conta do diálogo que suscitou os posicionamentos pós-modernos inseridos no currículo.

Domingues (2015, p. 62) acentua que a teoria pós-crítica do currículo

[...] pauta-se principalmente em referências da cultura, alterando o foco do conhecimento escolar sob uma perspectiva científica para os saberes comunitários, os cotidianos, os saberes da arte e das demais formas de linguagem. Traz também para o campo do currículo um intenso debate relativo às questões de diferença, identidade, gênero, etnia, raça, multiculturalidade, pois o compreende como política cultural, como representação e como discurso.

Alguns teóricos identificados com a teoria crítica do currículo defendem que a pós-modernidade não se pode harmonizar aos ideais da modernidade. A articulação entre pós-modernidade e neoliberalismo esvazia de sentido o projeto emancipatório da educação, sendo inábil em fundar uma educação transformadora, afinada à luta política pela liberdade e contrária a todas as configurações de opressão e dominação do universo da educação, da comunicação e da ideologia (MOREIRA; SILVA, 1995).

Ainda que o neoliberalismo torne duvidosa a possibilidade de uma prática educativa contrária às expressões de dominação e adestramento no campo da educação, a inserção do entendimento pós-moderno em diálogo com a teoria crítica do currículo, na perspectiva de enriquecimento nesta seara é expressa como amplo espaço de debate e elaboração da alternativa que medeia criticamente a possibilidade do diálogo entre a teoria crítica e a pós-modernidade diante do currículo educacional (MOREIRA, 2003).

Capaz de apontar para a conservação hegemônica ou como alternativa de contra-hegemonia, o debate sobre currículo ocupa lugar de destaque como discussão no âmbito de elaboração dos conhecimentos pedagógicos. Caracterizado pela polissemia na definição do que conceitualmente significa currículo, com

maior recorrência, este é associado ao conceito de “[...] conhecimento escolar e experiência de aprendizagem” (MOREIRA, 2003, p. 12). O conjunto de significados relacionados ao tema currículo pode ser compreendido levando-se em conta o fato de que ele pode significar uma prática, ou que não está desvinculado do processo histórico que interfere na formulação do conhecimento.

Quando compreendido como uma elaboração condicionada pelo processo histórico e cultural que mediatiza a formulação de saberes, o debate sobre currículo passa a envolver pontos como a eleição de determinados conteúdos em detrimento de outros, e a organização dos saberes. Assim entendido como conhecimentos pedagogicamente trabalhados na escola, aprendidos e aplicados pelos alunos, o currículo depara-se com questionamentos sobre o que deverá compor o conjunto de saberes e como organizá-los.

A ênfase no currículo como experiência de aprendizagem adota o entendimento de que o currículo se relaciona com a experiência do aluno no universo da escola. A vivência individual e sua maneira de aprender e organizar os conhecimentos são elementos atinentes ao currículo. De modo geral, ainda que as diversas concepções de currículo diverjam quanto aos aspectos que o constituem, todas consideram que o currículo diz respeito à aquisição e edificação de saberes e à prática pedagógica de experiências desse aprendizado.

Moreira destaca a importância da análise sobre o currículo oculto que, entremeado ao currículo real e ao currículo em ação, protagoniza o campo das ponderações sobre esta temática. As relações de poder interferem por meio de forças implícitas forjando um currículo que não está posto oficialmente, mas agindo fortemente na formação dos discentes, pois “[...] o currículo oculto aponta para o fato de que o ‘aprendizado incidental’ durante o curso pode contribuir mais para a socialização do estudante do que o conteúdo ensinado nesse curso” (MOREIRA, 2003, p. 14).

O currículo não é um elemento estanque, neutro, imparcial, postado acima da realidade, destacado dela e sem temporalidade. É forçoso estabelecer o fato de que, antes, é um produto histórico, um “[...] artefato social e cultural” prenhe das determinações sociais, culturais, políticas e ideológicas de seu tempo (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7).

A escolha de conteúdos deve ser considerada como a eleição de determinados conhecimentos em detrimento de outros, regendo-se essa decisão por forças que imprimem concepções político-ideológicas. Para este estudo vale-nos a asserção que entende a definição de conteúdos como não feita de maneira desarrazoada ou imparcial.

Lembra Michael Apple (1995) que, para pensar o currículo com suporte na perspectiva teórico-crítica, importa buscar responder quais conhecimentos valem mais, ou melhor, de quem são os conhecimentos mais valorizados e impressos nos currículos.

O currículo é componente do Projeto Político-Pedagógico, este compreendido como as bases do fazer técnico-administrativo e pedagógico da educação e das instituições escolares (VEIGA, 2002). Reflete, portanto, os posicionamentos político-ideológicos e culturais que indicam os direcionamentos adotados nos PPPs. As deliberações teóricas e metodológicas que orientam a definição do currículo são, nesse sentido, prenes de referências ideopolíticas, refletem – seja no currículo formal, no real ou no oculto – a intencionalidade das forças sociais hegemônicas e indicam as referências sobre as quais os Projetos Político-Pedagógicos estão ancorados.

O PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo constituído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com a educação na escola. É uma ação intencional, com sentido explícito, acordo definido coletivamente. É político no sentido de compromisso com a formação cidadã para um tipo de sociedade. É pedagógico, porquanto visa a definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para efetivação da sua intencionalidade – que é a formação do cidadão participativo, ético, crítico e criativo (VEIGA, 2002).

Veiga (2002, p. 272) avança no entendimento de que o Projeto Político-Pedagógico, embora possa incorporar uma visão técnico-burocrática, sintetizando as “concepções das inovações regulatórias”, voltado para a manutenção da ordem burocrática e produtivista, “[...] mera cumpridora de normas e técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores”, também pode ser

consonante à concepção inovadora emancipatória que proponha rupturas com vistas à transformação. Considera-se Projeto Político-Pedagógico emancipador aquele alicerçado na possibilidade de fratura das estruturas regulatórias, formado coletivamente pelos agentes da educação.

O horizonte no qual nos balizamos para a escolha dos termos-chave utilizados na composição do quadro de análise na matriz curricular levou em conta, inicialmente, o que preconiza o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no tocante à Educação Superior, e, também, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – aspectos adiante abordados.

Dando prosseguimento à pesquisa, passamos a observar as bases legais, constatando quais as legislações mobilizadas e registradas nos PPPs que tinham relação direta com a EDH. Na elaboração do quadro de análise foram utilizadas como parâmetros as legislações relacionadas direta ou indiretamente ao conteúdo dos direitos humanos: *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos; Programa Nacional de Direitos Humanos-PNDH e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHD*.

Denominamos de legislações específicas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626, que regulamenta o Ensino de Libras*.

Esta é uma pesquisa essencialmente documental, na qual o Projeto Político-Pedagógico detém centralidade. Aqui partimos do entendimento do PPP como o grande projeto orientador, instrumento que congrega os pressupostos políticos, teóricos e metodológicos sobre os quais se erigem os cursos (VEIGA, 2002).

Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior

A educação constitui-se direito humano potencializador de outros direitos, pois catalisa a possibilidade de conquista da cidadania com vistas à emancipação humana por meio da socialização do conhecimento. A educação

é via fundamental para a promoção de outros direitos, haja vista que almeja o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da dignidade (SACAVINO, 2009).

Claude (2005, p. 37), a respeito da sabidamente partícula emancipadora da educação, compreende-a como

[...] valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o *status* de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

As correlações da educação com os direitos humanos realizam-se pela via da educação como direito humano, pela via da educação como vetor de outros direitos humanos. Daí decorre o entendimento da educação como estratégica para a formação, ampliação, fortalecimento e respeito dos direitos humanos (ZENAIDE et al., 2005).

O entendimento assumido neste estudo compreende, conforme aponta Norberto Bobbio, que os direitos humanos são constructos históricos, sendo reconhecidos ou negados, a depender da trama social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos. A conceituação e o que se entende por direitos humanos podem vir a significar coisas distintas, uma vez que “[...] os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer” (1992, p. 6).

Direitos humanos são os princípios ou valores que fazem com que a pessoa assegure sua condição humana e participe plenamente da vida em si e na sociedade, e desse modo, possa vivenciar na totalidade sua condição biológica, psicológica, econômica, social, cultural e política, com completa proteção

de tudo o que possa negar sua condição humana, além de que servem para assegurar ao homem o exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção de sua existência (TREVISAN, 2011, p. 2).

Os direitos humanos preveem interdependência e indivisibilidade dos aspectos que compõem as necessidades humanas, assegurando com plenitude o desenvolvimento da vida, em toda sua complexidade. Surgem como a defesa da humanidade de cada pessoa, em nome daquela parte que iguala a todos, mas igualmente os difere.

Para Santos e Chauí (2013, p. 42), “[...] a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável”, mesmo que coabite com situações de violação dos direitos de homens e mulheres, uma vez que “a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”.

Considerando a linguagem dos direitos humanos como gramática universal da dignidade humana, contraditória e, não raras vezes, mencionada a fim de violar direitos daquelas populações que deveria proteger, Santos e Chauí observam com pertinência a necessidade de se adotar uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos, que não mais seja utilizada para oprimir quem deveria defender:

[...] enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender eu esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantes dessa continuidade (2013, p. 42).

Ao passo que se constata o movimento transacional de reconhecimento jurídico dos direitos humanos em grande parte do mundo, materializando-os por meio da criação de Cortes e Tribunais Internacionais, elaboração de legislações

internacionais, forte articulação da sociedade civil e dos movimentos sociais organizando-se em redes compostas por diversas nacionalidades, também parecem inegáveis os inúmeros casos internacionalmente anunciados – sem contar os que no silêncio se perpetuam – de violações dos direitos humanos. A efetivação destes parece desafiadora, uma vez que o reconhecimento habita no mesmo terreno no qual estão situadas incontáveis violações.

Ante as realidades de um sem-número de violações aos direitos humanos, argumenta-se que não basta fundamentar marcos legais e sistemas jurídicos que os reconheçam, se os valores sobre os quais estão alicerçados não sejam reconhecidos pelas pessoas. “Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade” (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 60).

Daí decorre o entendimento da educação como estratégica na mudança dos comportamentos e internalização de valores, a serviço do convencimento e da sensibilização das pessoas para o respeito e o fortalecimento da cultura dos direitos humanos. Tais processos educacionais figuram como elementos essenciais nessa empresa.

No experimento sob relato adotamos o entendimento da Educação em Direitos Humanos como “[...] o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes” (ORGANIZAÇÃO..., 2006, p. 10). A EDH é delimitada, sendo possível inaugurar processos pedagógicos por meio da aquisição de

- (a) conhecimentos e técnicas – aprender sobre os direitos humanos e os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los na vida cotidiana;
- (b) valores, atitudes e comportamentos – promover valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- (c) adoção de medidas – fomentar a adoção de medidas para defender e difundir os direitos humanos (ORGANIZAÇÃO..., 2006, p. 10).

Como já referido por Candau e Sacavino (2013, p. 60), há relativa polissemia no uso do termo educação em se tratando da seara que a articula aos direitos humanos. Educação como/em/para direitos humanos são expressões facilmente encontradas na literatura a respeito com significados diversos.

Assinala-se a existência de dois enfoques que se diferenciam substancialmente, mas que são relacionados à Educação em Direitos Humanos, mesmo que posicionados em lugares diametralmente opostos. A perspectiva neoliberal da EDH pressupõe a sobreposição de conteúdos à formação, adicionados sem estabelecer as mediações com os demais conhecimentos, à maneira de novas disciplinas trabalhadas contingencialmente e incorporadas ao currículo, sem que haja reflexão quanto às demais estruturas do modelo vigente que caracterizam as práticas educativas. Difere essencialmente da perspectiva histórico-crítica que parte de uma visão crítica e total dos direitos humanos como mediação para o aprofundamento da democracia, da cidadania, da justiça social e do pluralismo (CANDAU; SACAIVINO, 2013).

A perspectiva histórico-crítica da Educação em Direitos Humanos estabelece o diálogo com o currículo, questiona as bases sobre as quais está erigido o modelo de normalização e socialização por meio da escola, fomentando espaços de participação de todos os agentes envolvidos no ensino e na aprendizagem:

[...] os temas e questões relativas aos direitos humanos devem ser integrados no desenvolvimento das diferentes áreas curriculares e na realização permanente do projeto político-pedagógico das escolas. Não se trata de incluir novas disciplinas ou unidades didáticas, nem de um tratamento destes temas exclusivamente em momentos específicos (CANDAU; SACAIVINO, 2013, p. 64).

Visando à transformação das estruturas sociais a abordagem histórico-crítica da EDH afirma processos democráticos de participação e formação da cultura dos direitos humanos. Ultrapassa sem medida a inclusão de temáticas e disciplinas inseridas nos currículos ou por meio de datas comemorativas, sem que as práticas sociais de respeito aos direitos humanos ganhem efetividade no cotidiano das pessoas.

Conforme aponta Magdenzo (2005 apud CANDAU; SACAVINO, 2013), para uma Educação em Direitos Humanos alicerçada na perspectiva histórico-crítica, princípios de integração, recorrência, coerência, vida cotidiana e elaboração coletiva do conhecimento, são alguns entre os eixos que devem estruturá-la.

O desafio consiste em integrar os conhecimentos dos direitos humanos aos outros saberes, fazendo-os ganhar sentido cognitivo, emocional e comportamental, por meio das práticas e do cotidiano, mediante uma Educação em Direitos Humanos que se propõe à transformação social. Assim como os direitos são indivisíveis e interdependentes, a EDH que se propõe ao desafio da elaboração da cultura dos direitos humanos deve compartilhar de uma visão integradora destes conhecimentos.

Candau e Sacavino (2013) alertam para a tímida inserção da temática dos direitos humanos na formação inicial e continuada de professores, pois poucas são as instituições e sistemas de ensino que efetivamente trabalham a EDH como aspecto relevante na formação dos docentes.

A Educação em Direitos Humanos é uma temática relativamente recente no panorama das políticas públicas brasileiras. Rica discussão é fomentada pelos agentes públicos e a sociedade civil sobre a articulação das temáticas dos direitos humanos e o universo da educação. Como a comunidade, escola, professores e alunos podem ser envolvidos nas discussões que tratam dos direitos humanos? Como capacitá-los, sensibilizá-los para a importância dessas temáticas?

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações dos direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos (TAVARES, 2007, p. 487).

Observam-se esforços para a promoção e fortalecimento da Educação em Direitos Humanos – EDH. No Brasil há uma gama de documentos que fornecem amparo legal à promoção, defesa e efetivação dos direitos humanos como ação estratégica e transversal às outras políticas públicas, articulando Ministérios e Secretarias.

A formação de professores em direitos humanos coaduna-se à necessidade de que estes sejam promovedores desses direitos, pois “[...] é a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2007, p. 487).

Entendemos que, aqui, mais uma vez, destaca-se a importância do diálogo e das articulações entre direitos humanos e educação escolar: que os princípios propostos na DUDH referenciem as concepções para que a formação seja orientada para a construção de uma sociedade justa, para o exercício da cidadania realizado a partir do respeito ao outro e do diálogo fundado em relações de igualdade, liberdade e fraternidade (CARDIERI, 2011, p. 24).

O redimensionamento do papel da escola, a transversalidade das políticas públicas e a entrada de mais agentes no universo da educação trazem para este debate a necessidade de que professores e escola apropriem-se de temáticas antes mantidas fora do ambiente escolar.

Educar em direitos humanos além de um compromisso assumido pelos países em documentos internacionais deve ser uma das prioridades dos governos democráticos, pois sua adoção como política pública é essencial à democracia e ao Estado Democrático de Direito (TAVARES, 2013, p. 1).

O caráter singular da educação na sede dos direitos humanos está justamente no duplo papel que articula. Tanto é direito humano, como é por meio dela que outros direitos podem ser conhecidos, garantidos e fortalecidos. Este direito é articulador de outros tantos, desde a concepção indivisível dos direitos, e como potencializador, espaço de fortalecimento da capacidade crítica, política e cidadã das pessoas, que, por meio também da educação, podem compartilhar os conhecimentos socialmente constituídos pela humanidade e edificar outros na busca por uma sociedade justa e emancipada.

As primeiras iniciativas de Educação em Direitos Humanos como política pública de Estado surgem ao final dos anos 80, especificamente com a Constituição Federal Brasileira (PESSOA, 2011). Antes deste marco legal que alçou a EDH ao *status* de política pública, algumas ações provenientes da sociedade civil organizada já protagonizavam o debate dos direitos humanos na educação.

O que hoje se entende por EDH resulta do desenvolvimento teórico-prático das iniciativas em educação popular, configurando-se prática renovada que mantém as bases de sustentação: a democratização dos bens materiais e imateriais, evidenciando a busca pela emancipação humana por meio da educação.

A continuidade entre os educadores populares ou da libertação dos anos 70/80 e os educadores aos direitos humanos da metade dos anos 80 e da década de 90 é profunda e se refere substancialmente à mesma preocupação com a *libertação* das classes populares e oprimidas, dos excluídos e marginalizados da sociedade (ZENAIDE et al., 2005, p. 23).

Do ponto de vista da sistematização dessas ações que até então se desenvolviam em organizações da sociedade civil, foi possível no fim dos anos 80, quando os processos de redemocratização se intensificaram e as ações de Educação em Direitos Humanos auferiram maior volume e mais organicidade.

A Educação em Direitos Humanos na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos da repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRÍO, 1992, p. 33 apud PESSOA, 2011, p. 51).

À medida que a sociedade brasileira vivencia o processo de abertura política e o fim do estado de exceção, as práticas de educação popular passam a se relacionar de maneira diferenciada com o aparato do Estado, pois “[...] a partir da democratização, sobretudo na década de 90, o Estado passa a ser visto não mais como um inimigo, mas como um interlocutor dos movimentos sociais, com o qual se pode dialogar e colaborar” (ZENAIDE et al., 2005, p. 24).

O restabelecimento do Estado Democrático e a promulgação da Constituição Cidadã deram início ao desenvolvimento da EDH que, desde os anos 70, era desenvolvida pelas organizações da sociedade civil, intelectuais, educadores e os movimentos sociais, como a educação popular.

Após 1988 é possível observar o florescimento de legislações e o reconhecimento jurídico como culminância das diversas forças progressistas protagonizadas pelos agentes sociais que atuavam na luta pela ampliação dos direitos das populações. A institucionalização dos direitos humanos no arcabouço jurídico brasileiro e a incorporação das demandas democráticas significaram o enfrentamento da repressão e a elaboração de uma cultura de respeito e fortalecimento dos direitos individuais e coletivos.

Embora seja possível apontar relevante produção do ponto de vista legal quanto aos direitos humanos, a produção legal na seara da EDH ainda é tímida.

Quanto às normas nacionais que versam sobre direitos humanos, podemos dizer que são inúmeras [...]. Entretanto, a maioria toca apenas indiretamente questões relativas à Educação em Direitos Humanos, sendo poucas as disposições normativas que tratam especificamente da matéria (NOGUEIRA; BENEVIDES; OLIVEIRA JUNIOR, 2014, p. 484).

O aprofundamento do debate e a compreensão da relevância da EDH para o desenvolvimento da democracia e da cidadania são aspectos processuais. Trabalhar os direitos humanos nos estabelecimentos educacionais passa pela capacitação dos seus agentes. É preciso que profissionais da educação recebam sólida formação sobre os direitos humanos a fim de que possam trabalhar tais temáticas em suas práticas laborais.

Frutos da articulação do poder público com a sociedade civil – como resultado dos acordos pactuados pelo Brasil junto aos organismos internacionais atuantes em direitos humanos – o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH – em suas três edições, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH – compõem o arcabouço legal que direciona as ações do

poder público na promoção, garantia e defesa dos direitos humanos. É perceptível como, em ambos os documentos, a educação é compreendida como meio fundamental na consolidação dos direitos humanos.

Ela não é um adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos. Hoje a Educação em Direitos Humanos constitui um dos direitos humanos. Objetivando tornar realidade a Educação em Direitos Humanos, propõe que se trabalhe para que ela ocupe um lugar central no ensino e na educação, planejando-a como uma temática interdisciplinar e transversal, fundamentada numa teoria educacional, apoiando-a com as novas tecnologias e avaliando suas práticas (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61).

A universidade ocupa lugar de destaque e de vanguarda na produção de novas tecnologias e práticas sociais que possam redimensionar a cultura de respeito aos direitos humanos. De tal modo, configura-se

[...] necessário que a Universidade assuma suas funções de múltiplas formas de modo a reafirmar o seu comprometimento com as demandas sociais. Para tanto, é preciso oferecer uma formação que permita a realização de processos educativos coletivos, participativos e democráticos. No contexto de uma dinâmica de interação social e diálogos, com base em princípios éticos, no sentido do reconhecimento do outro, da inclusão e da igualdade, respeitando e valorizando as diferenças, desta forma, efetiva-se uma Educação em Direitos Humanos (VILLAR, 2011, p. 66).

Os documentos que balizam hoje o debate nacional sobre Educação em Direitos Humanos trazem, peremptoriamente, a necessidade da inclusão de tais temas transversais na formação dos alunos da Educação Básica e da Educação Superior, em especial nos cursos de Licenciaturas, seja por meio do ensino, pesquisa ou extensão.

[...] a universidade precisa assumir uma prática acadêmica em defesa, promoção e reparação dos direitos humanos, respondendo ao atual cenário de exclusão e desigualdade social, não apenas com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora da sociedade. O

mundo acadêmico não é exclusivo à denúncia, mas também espaço de busca de novas formas de refletir, agir e dialogar internamente, externamente e coletivamente (VILLAR, 2011, p. 67).

A inserção destes conteúdos nas diretrizes curriculares para Educação Básica enseja o entendimento de que a inclusão das temáticas sobre os direitos humanos na formação inicial para a docência faz-se necessária sob um duplo ponto de vista: não somente como fundamental para a formação de cidadãos criticamente ativos na luta pela defesa e ampliação de seus direitos, mas também possibilita que estes estejam aptos, sob o aspecto teórico-metodológico, a operacionalizar em suas práticas docentes a inserção destes conteúdos, e do ponto de vista ético-político, incorporem os direitos humanos em sua práxis social, considerando que a EDH não se restringe, pelo contrário, extrapola a apreensão dos conhecimentos específicos desta área.

Torna-se claro que, cabendo ao Ensino Superior a formação de sujeitos executores de sua cidadania, hábeis no respeito às diferenças, participantes ativos das sociedades em que vivem, é preciso que as Instituições de Ensino Superior possam desenvolver seu potencial transformador e criativo na execução dessas ações de promoção e defesa dos direitos humanos (ZENAIDE et al., 2005).

Os cursos de Licenciatura têm papel relevante na tarefa de democratizar o acesso ao conhecimento sobre os direitos humanos; uma vez que exercem duplo papel. Tanto formam cidadãos para exercerem sua cidadania tendo conhecimento dos seus direitos, como novos profissionais que multiplicarão seus conhecimentos, que terão como tarefa profissional mediar a relação dos alunos com o saber.

O contributo da Educação Superior no fortalecimento da Educação em Direitos Humanos na sociedade brasileira rege-se pelos princípios da autonomia e da criatividade que guiam a natureza das universidades, estando intimamente relacionada aos princípios republicanos e democráticos, tendo por objetivo a produção dos conhecimentos.

Tal fato pressupõe que as universidades são essenciais para a EDH, assumindo o compromisso com a formação da cultura de respeito aos direitos humanos, à diversidade e ao pluralismo de ideias, não se regendo apenas pe-

los princípios de respeito a esses direitos, mas também atuando na formação de agentes sociais que multipliquem os valores balizadores da Educação em Direitos Humanos.

Embora pareça estranho ser necessário formular políticas públicas estratégicas que incluam a Educação em Direitos Humanos às práticas educativas, visto que EDH é condição intrínseca e estrutural à própria educação para a vida social e para a cidadania, as políticas públicas são essenciais para fomentar as discussões e apontar modalidades criativas de reaver as temáticas sobre direitos humanos.

Fernandes e Paludeto (2010, p. 247) compreendem que “[...] a educação voltada para os direitos humanos ainda não faz parte da prática, nem do currículo da escola como deveria” e seguem propondo “não só a revisão curricular, mas a formação docente que inclua em seu programa os direitos humanos [...]”.

Não se pode negligenciar o fato de que a inclusão dos direitos humanos no cotidiano das universidades é fundamental para o seu fortalecimento. É necessário que os agentes educadores se apropriem das discussões sobre os direitos humanos, em suas formações, para que, empoderados do debate, possam levar tais reflexões às suas práticas pedagógicas. Pressupor a competência docente para a inclusão dos direitos humanos em suas práticas pedagógicas na Educação Básica é sugerir que estes profissionais passaram por uma formação específica. Nesse sentido, a formação docente inicial e continuada é amplamente debatida como peça primordial na política de EDH, uma vez que estes agentes se tornam multiplicadores de valores e princípios dos direitos de homens e mulheres, repetidamente, em seus cotidianos e espaços de trabalho.

Educação em Direitos Humanos e a Formação Inicial de Docentes nas Licenciaturas do IFCE

Retomando os dados e as impressões tomadas quando da análise das informações, passamos agora a apontar os elementos mais pertinentes aos objetivos desta pesquisa, considerando a Educação em Direitos Humanos e sua relação com os PPPCs das Licenciaturas observadas como norte.

Como resultado da coleta de dados quanto às bases legais, observamos que dos 15 PPPs, o projeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus Acaraú* utilizou as Diretrizes Nacionais para a EDH. Os demais cursos não apontaram citações às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ao PNEHD ou ao PNDH; seja nas bases legais ou nas demais seções dos projetos.

Os demais cursos continuam em suas bases legais legislações amplas, como a Lei nº 9.394/96 – LDB, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior e o Parecer CNE/CES nº 67/ 2003, que dispõe sobre o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – dos cursos de Graduação, entre outros instrumentos legais não diretamente relacionados às temáticas investigadas.

Quanto às demais legislações específicas, notamos que, das 15 Licenciaturas, 4 fazem referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 1 menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; 15 citam o Decreto nº 5.626, que regulamenta o Ensino de Libras, e nenhuma cita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Sobre as análises empreendidas no Perfil do Egresso, obedecendo ao critério de constância dos termos, foi possível constatar que dos 15 PPPCs, nenhum citava os termos-chave *direitos humanos/Educação em Direitos Humanos*. Em dois projetos verificamos a citação do termo *Cidadania*; em cinco cita-se o *Reconhecimento da diferença*; dois trabalham a expressão *Dignidade Humana/Valor Humano* e o *Direito à vida*; sete mencionam o *Respeito a Diversidade Étnica-Cultural*; cinco citam *Justiça Social e Igualdade*; quatro expressam *Inclusão social e acessibilidade e Sustentabilidade e Respeito ao Meio ambiente* e um menciona *Participação social*.

Ainda que não tenha sido mencionada a unidade de ideia direitos humanos ou “Educação em Direitos Humanos”, nos 15 PPPCs estudados, é possível indicar que há constantemente os termos-chave definidos metodologicamente como indicativos de um conteúdo comprometido com os direitos humanos.

A maior parte dos termos-chave está contida nas propostas pedagógicas dos cursos investigados, apontando – deliberadamente ou não – para um posicionamento ético em consonância com o respeito à dignidade humana, o comprometimento com uma sociedade democrática, o reconhecimento à diferença e à diversidade, a elaboração da cidadania e a ampliação da justiça e da inclusão social.

Entre os vários aspectos do Perfil do Egresso dos diversos PPPCs analisados, a recorrência de alguns elementos chama a atenção. Cidadania, democracia, respeito à diversidade e à dignidade humana são expressões amplamente utilizadas na formação do perfil pretendido para os alunos egressos das Licenciaturas.

Observou-se que no Perfil do Egresso são mobilizados elementos que se relacionam à Educação em Direitos Humanos como saberes primordiais à formulação desses conhecimentos na prática profissional dos egressos. Os PPPCs expressam que a ação dos professores apreende a complexidade das relações humanas e contribui diretamente para a transformação social, à medida que almeja a conquista da cidadania.

Na ciência de que os processos de socialização e educação são desenvolvidos não somente pela educação formal nos sistemas de ensino, uma vez que a família, a religião e demais organismos sociais detêm essa função, não é possível abstrair da ideia de que a formação dos valores éticos e dos saberes que fomentem o respeito e a ampliação dos direitos de homens e mulheres tem na educação escolar formal espaço privilegiado.

Os aspectos reunidos no perfil dos egressos sugerem momentos de formação específica que ofereçam espaços de debate e elaboração sobre diversos saberes. É perceptível que há uma compreensão ampliada do papel do professor como agente que, pela sua prática, pode contribuir na promoção de espaços e vivências que garantam o respeito à diversidade, à justiça, à igualdade social e

ao fortalecimento da democracia. A prática docente, que neste sentido se alinha, deve mobilizar saberes adquiridos em todo o processo formativo, a fim de se coadunar com o perfil esperado de seus profissionais.

Nos 15 PPPCs pesquisados não há disciplinas especificamente voltadas aos direitos humanos. Observamos em dois cursos a expressão “direitos humanos”, citada na ementa da disciplina Currículo e Temas Transversais. Em três cursos, disciplinas de Educação Ambiental constavam nas matrizes curriculares; nove cursos privilegiavam disciplinas de Educação Inclusiva; todos os 15 PPPCs ofereciam a disciplina Ensino de Libras; quatro continham a disciplina História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira.

A importância da inserção destes conteúdos para a formação dos alunos se dá à medida que fortalecem a educação e a escola como espaços inclusivos, contribuindo para o respeito à diferença na perspectiva da igualdade de acesso aos bens e serviços, compreendendo, como Candau (2012, p. 238), a “[...] articulação da afirmação da igualdade com a de sujeito de direitos, básica para o desenvolvimento de processos de Educação em Direitos Humanos”.

A prática docente presencia pungentemente os reflexos das relações sociais constituídas na sociedade quanto aos desafios impostos pela desigualdade social entrecortada pelas iniquidades de gênero, heterogeneidade cultural à diversidade sexual, que influem significativamente na prática pedagógica.

Daí decorre o entendimento da Educação em Direitos Humanos como elemento-parte do direito à educação, condição fundamental para se constituir espaços de qualidade na educação que se intenta promover, qual seja, uma educação capaz de formar cidadãos, sujeitos ativos e participativos; uma educação consoante o ideal democrático, conformada aos princípios da justiça e do reconhecimento das diferenças que permeiam a coletividade (CANDAU, 2012).

Evidentemente, experiências extensionistas, atividades complementares, cursos livres e demais ações individuais realizadas pelo aluno podem compor o arsenal de experiências em EDH. Não se trata aqui de entender a educação formal como a via única que é capaz de promover a Educação em Direitos Humanos na Educação Superior, mas de compreender que, pela emergência desses conteúdos à prática docente, faz-se necessária a consolidação destes

conteúdos à base curricular dos cursos de formação para o magistério, como possibilidade de alicerçar à formação docente estes saberes, não como saberes complementares, mas essenciais.

A EDH insere-se de forma mais contundente na Educação Básica, tendo sido aderida ao currículo e aos calendários escolares, compondo o conjunto maior de saberes do sistema de ensino regular. Nesse sentido, considerando o permanente debate e a indissociabilidade que deve ocorrer da Educação Básica em relação à Superior, impõe-se que a Educação em Direitos Humanos possa inserir-se à elaboração organizada dos conhecimentos no Ensino Superior.

Apesar da indivisibilidade dos direitos, é pedagogicamente necessário e possível incluir na formação dos alunos inseridos nos cursos de Licenciatura a EDH como componente intrínseco à prática docente, partindo do alcance da educação como via para o estabelecimento da cidadania.

As reflexões aqui ensejadas nos conduzem a um sistema de interconexões que ligam a formação inicial e continuada oferecida nas Licenciaturas pelas Instituições de Ensino Superior – IES – os conhecimentos mobilizados pelos professores da Educação Básica em seu exercício profissional e a formação dos professores de Educação Superior, corresponsáveis na formação dos futuros docentes.

Parece-nos demasiado grande a tarefa de apontar o quão necessária é a EDH para a formação docente e para a formação universitária que compõem o processo inicial dos futuros professores. Certamente é necessário articular tal debate às reflexões sobre a epistemologia da formação dos professores e o distanciamento longitudinal entre a formação universitária e as práticas docentes. O distanciamento entre a universidade – responsável pela formação docente – e a escola – principal campo de atuação profissional da maioria dos alunos formados nos cursos de licenciatura – enseja desconfortos que podem resultar no não reconhecimento entre os profissionais em relação a sua formação e as suas práticas profissionais (TARDIF, 2014).

Pensar a promoção da EDH sugere a percepção dos seguintes aspectos: a) são exigidos conhecimentos sobre os conteúdos específicos dos direitos humanos acerca da formação destes direitos; b) os professores necessitam dominar

técnicas, metodologias e estratégias de articulação e transmissão destes conhecimentos no planejamento, formulação e execução das propostas pedagógicas, nos currículos e na adoção dos livros didáticos, inseridos no ambiente escolar; c) necessitam, ainda, adotar comportamentos, valores, práticas e atitudes que corroborem e ratifiquem a defesa e a promoção dos direitos humanos; logo, não basta apenas saber tais conteúdos, mas articular o “saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 255).

O caso é de relação dialógica constante entre o Ensino Superior e a Formação Básica, entre a universidade e as escolas de Ensino Básico, entre alunos das Licenciaturas – futuros professores – e sua formação, entre o percurso acadêmico dos alunos dos cursos de formação inicial de professores e suas práticas profissionais. Em se tratando da Educação em Direitos Humanos, é possível apontar legislações, pactos, resoluções e pareceres que se desenvolvem na Educação Básica, que tem o terreno das escolas estaduais e municipais como *locus* privilegiado de operacionalização de políticas públicas que trabalham a Educação em Direitos Humanos.

Conforme previsto nos Referenciais Curriculares Nacionais, espera-se que, nas Licenciaturas, sejam abordados temas relacionados à ética, pluralidade cultural e orientação sexual e meio ambiente – temáticas que se aproximam das discussões ensejadas pela Educação em Direitos Humanos, para o fortalecimento do respeito à diversidade, à igualdade e ao reconhecimento da diferença como aspectos centrais no debate atual dos direitos humanos (CANDAU, 2012).

A formação do professor deve estar articulada a um conjunto de conhecimentos sobre a realidade social, a fim de compor o arcabouço teórico-metodológico do magistério de novas estratégias no fazer profissional, que deem conta das profundas alterações nas relações humanas e sociais na atualidade (BRASIL, 2013).

Reconhecemos que, se por um lado, as matrizes curriculares das Licenciaturas analisadas conferem primazia aos direitos humanos nas disciplinas, inclusive não promovendo o reconhecimento de alguns conhecimentos como pertencentes à área de saberes dos direitos humanos; por outro lado observou-se

que de forma descontínua algumas Licenciaturas já incluem alguns conteúdos às matrizes curriculares dos cursos iniciais de formação de professores, mesmo que ainda de maneira bastante elementar.

Conforme aponta a pesquisa, os processos de Educação em Direitos Humanos não estão aderidos ao currículo básico na formação inicial de professores, e, quando existentes, são trabalhados sem profundidade, sem estabelecer conexões com o universo maior dos conteúdos dos direitos humanos.

A formação dos alunos voltada ao fortalecimento da democracia, à formação de cidadãos, ao respeito à diversidade social, étnica, sexual, cultural e religiosa e à biodiversidade fica, no mínimo, comprometida, pelo menos do ponto de vista da oferta de espaços formais para a reflexão acerca das temáticas da Educação em Direitos Humanos como componente curricular transversal nos cursos analisados.

A tarefa, portanto, não nos parece fácil, pois requer o debate sobre a EDH como política pública, respeitado o papel estratégico das universidades como produtoras de conhecimentos em favor do fortalecimento dos direitos, como vanguarda na construção do alicerce de uma sociedade justa e democrática, e ainda mais no tocante a como as universidades, instituições por excelência formadoras de professores em nível superior, participam do diálogo com os outros sistemas de ensino na formação docente.

Apontamentos Conclusivos

Ao longo desta pesquisa com base nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFCE, com o objetivo de observar como e em que medida a EDH é trabalhada nestes documentos, foi possível perceber que a Educação em Direitos Humanos no contexto do Ensino Superior tem um desafiador e longo caminho de elaboração.

Notamos que, de maneira compartimentada, são diligenciados conteúdos incorporados ao debate sobre os direitos, especialmente os direitos sociais, como as políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência, o ensino da

Libras, a educação inclusiva, diversidade étnica-racial, meio ambiente e sustentabilidade. Considerando, entretanto, a abordagem destes temas incorporados aos projetos pedagógicos, quanto ao perfil do egresso, à matriz curricular e às bases legais, esses conteúdos não compõem um processo integrado e dialógico de elaboração dos conhecimentos dos direitos humanos. Estes são abordados de maneira desarticulada e não processual.

A inclusão do debate das diversidades étnicas, culturais, sexuais e temáticas relativas ao meio ambiente e à sustentabilidade, assim como a inclusão dos conteúdos de Libras, acessibilidade e das políticas públicas educacionais que asseguram tais direitos, inauguram trajetórias formativas necessárias e importantes no percurso acadêmico da formação inicial dos professores. Em maior ou menor profundidade, ensinam espaços de sensibilização e de formulação de conhecimentos.

A abordagem que tende a reduzir os conhecimentos da EDH a retalhos de conteúdos prejudica sobremaneira a compreensão da real necessidade da inserção – efetiva – da EDH na formação dos discentes das Instituições de Ensino Superior. A focalização de conteúdos que não dialogam, portanto distantes do arcabouço de saberes da EDH, provocam a falsa ideia de que há formação de conhecimentos, saberes, atitudes e comportamentos alicerçados no reconhecimento e respeito aos direitos humanos.

Nessa perspectiva, foi mencionado neste estudo que os PPPCs investigados: a) em sua maioria, revelam desconhecimento da legislação que embasa a Educação em Direitos Humanos na realidade nacional, inclusive aquela direcionada ao sistema educacional, como as DNEDH; b) inserem em suas matrizes curriculares, de modo esfacelado, conteúdos que deveriam estar articulados ao conjunto mais amplo de saberes da EDH e c) projetam em seus egressos conhecimentos, atitudes e comportamentos que sugerem a formação em direitos humanos em seus percursos formativos.

Finaliza-se esta pesquisa com tantas outras inquietações que se embrenham pelo universo da Educação em Direitos Humanos, na certeza de contribuir para o fortalecimento e a ampliação dos direitos humanos como condição de emancipação social e humana.

Referências

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- BENEVIDES, Marinina Gruska. *Os direitos humanos das mulheres: transformações institucionais, jurídicas e normativas no Brasil*. Fortaleza: EdUECE, 2016.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.
- _____. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: MEC, 2013. 76 p.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de direitos humanos PNDH-3*. Brasília: SEDH/PR, 2010. 308 p.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.
- CARDIERI, Elisabete. Direitos humanos e formação de educadores: algumas reflexões. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, MG, v. 3, n. 4, p. 23-32, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

DOMINGUES, Rosiris Maturo. *O desenho de cursos por competências como possibilidade de intervenção interdisciplinar nas qualificações profissionais*. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/2015-06-22-DISS-ROSIRIS%20MATURO%20DOMINGUES.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1415-65552000000100009&pid=S1415-65552000000100009&pdf_path=rac/v4n1/v4n1a09.pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Cesari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Rev. Adm. Contemp.*, Curitiba, v. 5, n. especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

MEDEIROS, Laércia Maria Bertulino de; SILVA, Eliane de Moura. Análise de discurso do projeto político-pedagógico de um curso de Licenciatura em Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Enpec, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/674.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Currículo: questões atuais*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 9-28.

NOGUEIRA, Arnaldo Fernandes; BENEVIDES, Marinina Gruska; OLIVEIRA JUNIOR, Gerson Augusto de. *Educação em Direitos Humanos e Cidadania*: diretrizes nacionais para a formação teórica e prática de educadores. In: CES – ALICE COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2014, Coimbra. *Anais...* Coimbra: CES – ALICE, 2014. p. 479-490. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/coloquio_alice/wp-content/uploads/2013/05/Abstracts_Book.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). *Plano de ação*. Programa Mundial para educação em direitos humanos. Paris. 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. *O direito à educação e a educação em/para direitos humanos no PNDH*. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4367#preview-link0>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SACAVINO, Susana. *Democracia e educação em direitos humanos na América Latina*. Petrópolis: Novamérica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAÚÍ, Marilena. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Maria Godoy (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007. p. 487-503.

_____. A política de educação em direitos humanos na rede pública estadual de Pernambuco: um processo em construção. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. *Anais...* Recife: Anpae, 2013. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CelmaTavares-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

TREVISAN, Elisaide. Educação em Direitos Humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. *Revista Acadêmica Direitos Fundamentais*, Osasco, SP, v. 5, n. 5, p. 49-63, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35.

VILLAR, A. E. V. *Extensão universitária: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010*. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#21>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. et al. (Org.). *A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.