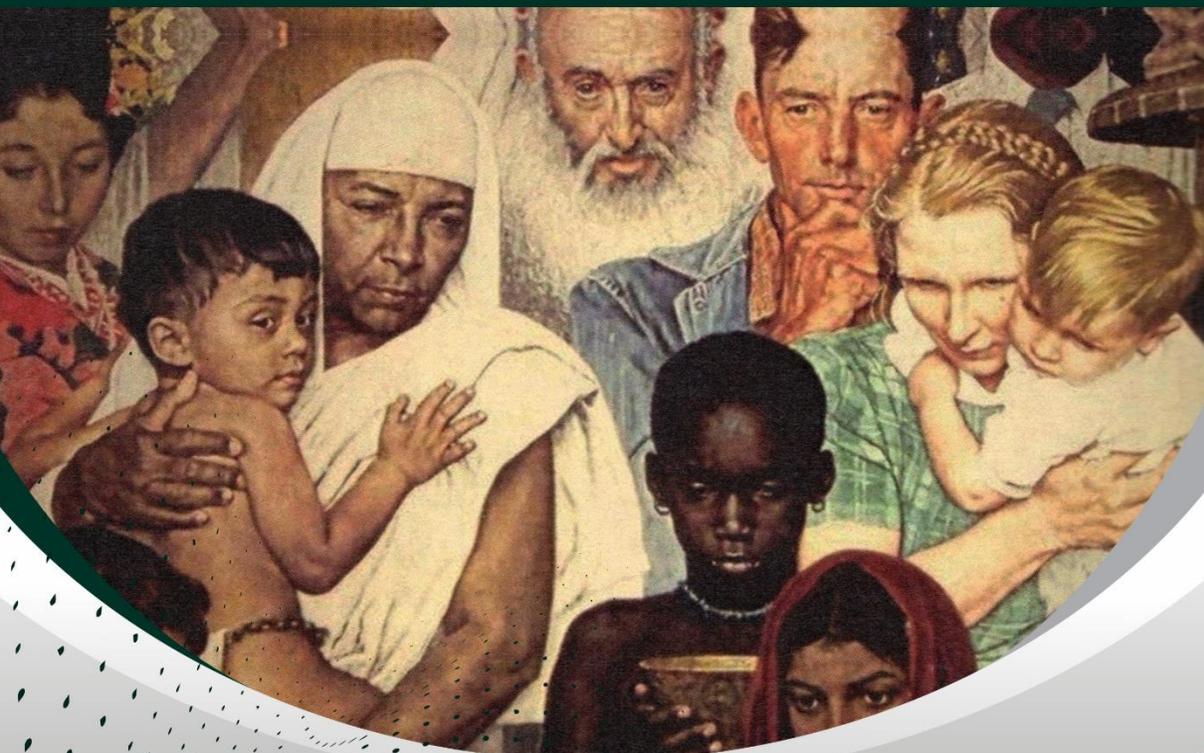


Lucira Freire Monteiro



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

nos Cursos de
Licenciatura da UEPB



•

EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS
NOS CURSOS DE
LICENCIATURA
DA UEPB



Editor

Lucas Manoel Freire Monteiro Cabral

Conselho Editorial

Luíra Freire Monteiro
Flávio Carreiro de Santana
Emerson M. Alves Silva

Conselho Científico

Bruno Rafael de A. Gaudêncio (IHCG)	Maria Liége Freitas Ferreira (UFCEG)
Eliton S. Medeiros (UFPB)	Laudemiro L. de Figueiredo Filho (IHGB)
Flaubert Barros Leira (HGPP)	Lucira Freire Monteiro (UEPB)
Flávio Carreiro de Santana (NUPEHL)	Luira Freire Monteiro (UEPB)
Glauber Paiva da Silva (UFPE)	Luiz Carlos dos Santos (IHGAN)
Hélio de Sousa Ramos Filho (UFPB)	Maria de Lourdes Lopo Ramos (UEPB)
Hilmaria Xavier Ribeiro (NUPEHL)	Maria Ida Steimmuller (IHCG)
Iordan Queiroz Gomes (NUPEHL)	Thomas Bruno Oliveira (IHGP)
João Pereira Silva Neto (IHLS)	Thuka Kércia Morais de Lima (MDCG)
José de Sousa Pequeno Filho (IHSB)	Vanderlei de Brito (IHCG)
Juvandi Dos Santos Silva (UEPB)	Vicentina Ramires (UFRPE)

Conselho Científico

Designer gráfico	Emerson M. Alves Silva
Capista	George Tenório Pinto
Revisão linguística	Vanuza de Oliveira Barbosa
Normalização técnica	Wellington Figueiredo



Edições Nativa

2021

Lucira Freire Monteiro

•

EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS
NOS CURSOS DE
LICENCIATURA
DA UEPB

Nativa 

Edições Nativa

2021

Copyright 2021 – Autores

Copyright 2021 – Nativa
ISBN 978-65-994379-6-7

Ilustração da capa:

Detalhe da obra de Norman Rockwell, de 1961, “Golden Rule” ou “Faça aos outros aquilo que gostaria que fizessem com você (pintura em óleo sobre tela).

Capa: George Tenório da Silva

Revisão técnica: Luíra Freire Monteiro e Flávio Carreiro de Santana

Contato com os autores:
edicoesnativa@gmail.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Monteiro, Lucira Freire
Educação em direitos humanos nos cursos de licenciatura da UEPB [livro eletrônico] / Lucira Freire Monteiro. -- 1. ed. -- Campina Grande, PB : Nativa Edições, 2021.

ISBN 978-65-995379-6-7

1. Direitos humanos 2. Educação em direitos humanos 3. Licenciatura 4. Professores - Formação I. Título.

21-73940

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação em direitos humanos 370.115

Edições Nativa

2021

Declaro para os devidos fins que a presente obra resulta de meu trabalho pessoal, assumindo as consequências legais, financeiras e administrativas dele derivadas.

A base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas.

(Pierre Levy, 2010)

Sumário

Índice de tabelas	I
Índice de figuras.....	III
INTRODUÇÃO.....	7
1.1. Excertos metodológicos	12
2. SOBRE OS ESTUDOS ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	25
2.1. Caminhos convergentes: Educação e Direitos Humanos	33
2.2. Os direitos humanos e o processo de civilidade.....	48
2.2.1 <i>Contextualização das gerações dos direitos humanos</i>	54
2.2.2. <i>Dimensões dos direitos humanos</i>	57
2.3. Dignidade humana como fundamento da Educação no Estado de Direito.....	59
2.4. Educação para os Direitos Humanos	73
2.5. Educação em Direitos Humanos	77
2.6. Direitos Humanos e os desafios da Educação brasileira	83
2.7. Educação para todos, inclusiva e sustentável.....	92
2.8. Formação de professores: ensino, pesquisa e extensão.....	101
2.9. Pesquisas sobre direitos humanos na educação.....	113
2.9.1 <i>Cenário brasileiro das pesquisas sobre Direitos Humanos e Educação</i>	114
2.9.2. <i>Cenário latino-americano das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos</i>	138
2.9.3. <i>Cenário anglo-saxão das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos</i>	149
3. CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO.....	154
3.1 Desenho de uma pesquisa interpretativa	159

3.1.1.	<i>Caracterização da pesquisa quanto à sua natureza</i>	159
3.1.2	<i>Caracterização da pesquisa quanto à abordagem ao objeto</i> 163	
3.1.3	<i>Caracterização da pesquisa em relação aos objetivos.....</i>	165
3.1.4	<i>Caracterização da pesquisa na formulação dos dados</i>	166
3.2.	Caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos	167
3.2.1	<i>A pesquisa bibliográfica</i>	167
3.2.2	<i>A pesquisa de campo.....</i>	168
3.2.3.	<i>A pesquisa documental</i>	170
3.3	O Problema e os objetivos de pesquisa	173
3.4.	Universo, população e conglomerados de informantes	176
3.5.	Hipóteses básicas e hipóteses secundárias	180
3.5.1.	<i>Variáveis das hipóteses.....</i>	183
3.6	Instrumentos de coleta de dados	185
3.6.1	<i>Instrumentos utilizados na Pesquisa Documental</i>	186
3.6.2.	<i>Instrumentos da pesquisa empírica</i>	190
3.6.3.	<i>Análise dos dados de campo</i>	191
4.	A Reforma Pedagógica e as expectativas consequentes	196
4.2.	Resultados da pesquisa documental.....	205
4.2.1.	<i>Análise do corpus normativo da Reforma Pedagógica ..</i>	206
4.2.2.	<i>Análise dos projetos pedagógicos de curso.....</i>	219
4.2.3	<i>Pesquisa e Extensão universitária.....</i>	235
4.3.	Resultados da pesquisa de campo	242
4.3.1	<i>Conglomerado de Coordenadores de Curso</i>	247
4.3.2	<i>Conglomerado dos Professores.....</i>	264
4.3.3	<i>Conglomerado de alunos.....</i>	278
	CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES	299

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	322
---	------------

Índice de tabelas

Tabela 1	População e conglomerados de informantes na pesquisa	174
Tabela 2	Conjunto normativo sobre educação	199
Tabela 3	Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados	210
Tabela 4	Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Biologia seguindo a RCNE nº 1/2012	215
Tabela 5	Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Filosofia seguindo a RCNE nº 1/2012	216
Tabela 6	Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em História seguindo a RCNE nº 1/2012	217
Tabela 7	Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Pedagogia seguindo a RCNE nº 1/2012	218
Tabela 8	Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Matemática seguindo a RCNE nº 1/2012	220
Tabela 9	Quantidade de alunos que participaram do ESenic/2018	238
Tabela 10	Quantidade de alunos que participaram do Congresso Internacional de Educação Inclusiva	238

Tabela 11	Quantidade de alunos que participaram do Colóquio Nacional de Biopolítica e Filosofia	238
Tabela 12	Principais alterações no PPC/2016, segundo o coordenador do curso	243
Tabela 13	Definição pessoal dos coordenadores de curso sobre o conceito de Direitos Humanos	244
Tabela 14	Inserção de temas de direitos humanos nas disciplinas atribuídas aos informantes	253
Tabela 15	Escala de interesse pela educação em direitos humanos na formação do professor	259
Tabela 16	Composição da população discente nos cursos pesquisados.	244
Tabela 17	Alunos que já cursaram disciplina relacionada aos DH	265
Tabela 18	Alunos que já participaram de ação extensionista em DH	266
Tabela 19	Escala de interesse dos alunos por Direitos Humanos na formação do professor	270
Tabela 20	Consideração sobre a efetividade da Educação em Direitos Humanos	272

Índice de figuras

Figura 1	Formulário aplicado aos coordenadores dos cursos pesquisados	235
Figura 2	Disciplinas relacionadas a Educação em Direitos Humanos	239
Figura 3	Disciplinas do eixo fundamental com conteúdo que contempla temas de direitos humanos	240
Figura 4	Disciplinas do eixo complementar com conteúdo que contemple temas de direitos humanos	241
Figura 5	Formulário aplicado ao conglomerado dos professores	251
Figura 6	Quadro dos professores com metodologia voltada para os direitos humanos	254
Figura 7	Tendência conceitual de direitos humanos pelos professores respondentes	255
Figura 8	Alcance da educação em direitos humanos nos segmentos indissociáveis da educação superior	256
Figura 9	Formulário aplicado a alunos dos cursos pesquisados	264
Figura 10	Concepção relacional de temáticas dos Direitos Humanos entre os alunos	271

Natura ⑤

1. APRESENTAÇÃO

A educação em direitos humanos tem por pretensão promover o conhecimento de um humanismo que possa servir de base para a civilidade e a dignidade de todas as pessoas. A emergência desse pressuposto social surgiu num contexto de intensa necessidade de disseminação de um humanismo universal que possa afastar definitivamente fantasmas históricos atroz, e favoreçam o fortalecimento do estado democrático de direito mediante a instauração de uma plataforma educativa com a qual seja possível praticar valores de dignidade humana.

No Brasil, esse projeto de civilidade emergiu como compromisso inafastável na Constituinte de 1986, enquanto fundamento de todo sistema legal e institucional e como condição irrestrita da afirmação dos direitos humanos. Assim, a Constituição de 1988 assumiu, como política de estado, a dignidade humana, a promoção da igualdade de oportunidades, a equidade, o respeito à diversidade e a consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Tais preceitos esboçam o primado da justiça que se exhibe na lei como direitos fundamentais de ordem individual e coletiva, e nisto a educação passou a ser tanto um direito difuso quanto um direito individual.

Vale dizer que a configuração da Constituição Federal, segundo a doutrina constitucionalista, é de Carta Programática, em que as normas nela contidas estabelecem tarefas e programas de ação a serem concretizados pelos poderes públicos, o que faz necessário uma regulamentação específica. Uma justificativa para o lapso entre a promulgação da lei maior do país e uma política educacional começar a ser elaborada e implementada.

Outrossim, a firme convicção sobre a importância desses preceitos brotou nos reclamos de educadores brasileiros que insistentemente se mobilizaram desde as primeiras tentativas de redemocratização do país.

Consequência dessa entusiasmada movimentação pela educação baseada nos direitos humanos ocorreu exemplarmente em 2007, quando o governo, atendendo a reivindicações insistentes e alicerçadas nos preceitos constitucionais, decidiu assumir um plano de metas e compromissos resultantes das observações e sugestões dos segmentos educacionais e decretou a política denominada “Todos pela Educação”, normatizado pelo Decreto nº 6.094.

Este decreto previu um processo de colaboração entre os entes federativos, assim como também convocou a comunidade e as famílias a se alinharem à educação como num propósito comum, um interesse nacional no qual a realização dependeria do esforço de todos.

Assim, primeiro veio a política nacional da educação básica, evidenciando-se que as pretensões dependeriam de um quadro docente e de uma administração escolar de boa formação, com habilidades e competências tenazmente voltadas à humanização da sociedade a educação para a cidadania. Ato contínuo, esse projeto permeou todos os níveis de educação formal.

Se a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, foi com o Decreto nº 7.039/ 2009, lastreado por essas diretrizes, que o decreto toma um caráter normativo ordenativo e não mais somente um caráter meramente administrativo em relação ao projeto político para a educação nacional.

Pari passu, em 2010 o Conselho Nacional de Educação – CNE –, que constitui uma comissão permanente do Ministério da Educação para dar cumprimento às determinações do Poder Executivo Federal, assumiu a Resolução de nº 04 que fora produzida pela Câmara de Educação Básica, na qual estabelecia que os preceitos de dignidade humana associados à educação seriam adotados em todo o território nacional para tornar a educação básica sincronizada com os direcionamentos internacionais para a educação baseada em valores humanistas.

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, é de 20 de dezembro de 1996, e é a norma imperativa da educação nacional. O ponto comum entre a lei da educação nacional e a posterior resolução ministerial, de 2006, é a determinação para que a formação superior do docente que atua na educação básica deva partir de uma formação pedagógica denominada Licenciatura, superando definitivamente uma prática de muito tempo, em que a educação básica era entregue a voluntários, pessoas tidas como vocacionadas e que ofereciam um letramento de tal forma intuitivo que não poderia ser mais admitido.

O professor que detém uma formação universitária possui não apenas uma qualificação, mas habilidades desenvolvidas de modo adequado, pertinente e de caráter pedagógico. Neste sentido o empenho era para que se formasse um novo profissional de educação: o “profissional multiquificado”, capacitado para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino. Para muitos educadores isto contribuiu favoravelmente para que o isolamento das habilitações (especialmente Supervisão e Orientação) fossem definitivamente superadas.

Bem assim o Conselho Nacional de Educação - CNE, assumiu que as diretrizes curriculares nacionais direcionam os cursos de formação de professores no sentido de garantir não somente o conteúdo específico da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, mas, conteúdos relacionados aos fundamentos da Educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação com metodologias peculiares, os direitos humanos, as questões derivadas da diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; inserindo inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e até direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Dourado e outros, 2016, p. 309).

Nesse lapso temporal que inclui a instauração, a introdução, o processamento e adaptação da formação do professor de educação básica diversos desafios tomaram feição nos Cursos de Licenciatura.

Este trabalho convoca um olhar atento para os caminhos percorridos e os efeitos dessa caminhada, com a intenção de conhecer amiúde os avanços e os embaraços encontrados na efetivação da incorporação dos preceitos da educação em direitos humanos na formação de professores em áreas científicas diferenciadas. Uma tarefa que foi assumida como objeto de tese doutoral junto a Universidade Ibero-americana do México, com vistas ao título de doutorado em educação.

Para tanto, foram selecionados cinco cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, com o propósito de investigar com profundidade diferentes cursos com prestigiada tradição e desvelar hipóteses que construímos ao longo de nossa vivência acadêmica. De posse de algumas suposições o desafio resultou no estudo que ora se apresenta.

A tese toma como sustentação teórica a consideração de que a Educação é um conceito de síntese, que interage com diversos outros conceitos, inclusive com várias ciências. Assim, a educação é tida como um direito fundamental, um bem jurídico e político sem o qual a pessoa não se desenvolve para viver a dignidade inerente à vivência social civilizada.

Noutra mão, a abrangência dos Direitos Humanos, como conceito, se assenta na premissa da diversidade entre os humanos e referenciam as prerrogativas próprias de cada indivíduo, assim como servem de baliza à interação social. Diversidade que compõe a dialética social, já que a sociedade se realiza tanto pela experiência da solidariedade, do cuidado, quanto na oposição e no conflitivo.

Nisto, a educação concebida como direito de toda pessoa humana suscita um tipo de vínculo entre os habitantes do planeta capaz de ampliar e consolidar o convívio respeitoso e amistoso global. Trata-se, pois, de conceber a educação que não homogeneiza, nem uniformiza, mas, antes,

que enfrenta a singularidade e as diferenças, para que seja também um processo fundado na alteridade. Educar impulsionado pelos Direitos Humanos é preparar para enfrentar os desafios da realidade, não por doutrinação, mas por reflexão e crítica. Nesse exercício, a autorreflexão faz de cada um participante direto e constante da busca por efetividade da Educação em Direitos Humanos.

O universo destacado para observação desse fenômeno foi o ambiente da Universidade Estadual da Paraíba, especificamente o campus de Campina Grande em cinco cursos de licenciatura, a saber: O curso de licenciatura em Educação/Pedagogia, o curso de licenciatura em História, o curso de licenciatura em Filosofia, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas/Biologia, o curso de licenciatura em Matemática.

A justificativa para tal escolha se ampara na abrangência de saberes científicos por eles envolvidos, ao mesmo tempo em que essa nítida diversidade é propícia ao testemunho das consequências da relação entre Educação e Direitos Humanos, História e Direitos Humanos, Filosofia e Direitos Humanos, Biologia e Direitos Humanos e Matemática e Direitos Humanos. Dessa perspectiva investigativa, trata-se de querer entender o curioso engendramento dessas relações, principalmente em razão da exigência posta pela política nacional de educação.

Importante mencionar que a Universidade Estadual da Paraíba é uma autarquia estadual integrante do Sistema Estadual de Ensino Superior, credenciada pelo Conselho Federal de Educação para atuar na modalidade *multicampi*; atualmente conta oito *campi* localizados nas cidades de Campina Grande (Campus I), Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII), e Araruna (Campus VIII); e dois museus: O Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP) e o Museu Assis Chateaubriand (MAC).

A UEPB mantém a sua sede no campus I. Lá tem o Centro de Educação - CEDUC, que atualmente oferece os cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Espanhola, Licenciatura em

Língua Inglesa, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Sociologia; o Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, oferece os cursos de Bacharelado em Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis e Comunicação Social (Jornalismo); o Centro de Ciências Jurídicas - CCJ, oferece o curso de Bacharelado em Direito; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, oferece os cursos de Bacharelado em Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem, Educação Física, Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física e Ciências Biológicas; o Centro de Ciências e Tecnologia - CCT, oferecendo os cursos de Bacharelado em Estatística, Computação, Química Industrial, Engenharia Sanitária e Ambiental, além de Licenciatura em Matemática, Química e Física.

Neste contexto, a melhoria da qualidade dos cursos de graduação da UEPB vem sendo debatida intensamente com a comunidade acadêmica visando à execução do plano de consolidação de uma reestruturação das normas e da atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

A educação em direitos humanos aparece nesse processo sistemático e multidimensional como presença objetiva na formação escolar, na medida em que articula não apenas os conhecimentos historicamente construídos como ciências, mas reconhece na combinação desses saberes a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura enquanto valorização da capacidade humana de produzir coletivamente a vida cotidiana.

Sob esse pressuposto a formação universitária promovida na UEPB não pode deixar de assumir os preceitos de fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, que é o que se espera de uma Educação em Direitos Humanos.

A autora

INTRODUÇÃO

Este estudo se reporta às transformações atuais por que passam as Universidades brasileiras em sua relação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 43 a 57, nos quais considera que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo. Faz ver que formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento avulta competências exigidas pelo mercado de trabalho, incidindo na formação do educador uma sensível diferença de outras formações profissionais, uma vez que o professor será o multiplicador dessas perspectivas valorizadas na lei brasileira, sendo, pois, a partir dele que o cidadão inicia a sua formação fora do grupo familiar e com ele é que o cidadão vai se orientar para as transformações do mundo.

Em palavras de autoridade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.259) destacam que a educação superior

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão.

Aliás, a história da formação de professores no Brasil sempre foi pavimentada pelo enfrentamento de desafios sobre a qualidade do ensino e do papel da escola para a sociedade. Tanto assim, a educação pautada nos pressupostos dos direitos humanos nem sempre foi bem compreendida, ora vislumbrando uma educação discriminatória em

sentido positivo, com vistas à inclusão de grupos e segmentos da população em situação de hipossuficiência; ora tendendo à discriminação negativa, por considerar um exagero protecionista afrontoso ao princípio da igualdade.

Não obstante, vale destacar que preceitos de educação inclusiva, emancipadora, construtivista conseguiram adesão expressiva nos círculos educativos, modo pelo qual consideramos que tenha por pendão um modelo desconhecido, mas uma modalidade ainda timidamente apresentada. Ademais, o ímpeto pela pauta humanizadora é presença constante, sendo premente a necessidade de provocação insistente do debate em torno de sua inserção irrestrita na educação.

Desafio que também se impõe à UEPB, uma autarquia estadual, que atualmente oferece gratuitamente 56 cursos de graduação, nas modalidades Presencial e A Distância. Desses, cinquenta e dois (52) são na modalidade Presencial, sendo vinte e nove em Campina Grande (Campus I), e desses, doze (12) cursos são de licenciatura, isto é, voltados à formação de educadores.

Em que pese os propósitos deste trabalho é importante destacar que esses cursos de licenciaturas representam a formação dos professores que atuarão na educação básica em todo o estado paraibano e, quiçá, em toda a região Nordeste do Brasil, tanto na educação pública gratuita, quanto na rede privada de educação.

Não obstante, dados da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (2017) indicam que cerca de 70% dos professores que atuam no ensino médio não foram formados na área em que atuam, numa evidente adaptação do trabalho do educador aos desafios da realidade cotidiana que a escolha denota.

Outra característica interessante do cenário educacional e especialmente no condizente à formação de professores, figura nos dados da UEPB/PROGRAD (2018), que mostram que somente metade dos ingressantes nos cursos de licenciatura é que conseguem concluir. Embora esta pesquisa tenha objetivos muito claros não perdeu de contribuir para

o aprofundamento dessa realidade, uma vez que seja um dado revelador de uma problemática envolvendo o estudante das licenciaturas. Inclusive, porque disto se verifica uma renitente incidência de retenção e evasão, a qual denota uma preocupante restrição à ampliação e renovação dos quadros docentes na região. Tanto mais que esta questão tem se concentrado nos cursos de formação de professores.

Esta situação não é recente e nem privada ao contexto dessa instituição de educação superior. Tanto assim, tem sido pauta e discutida sobretudo em relação à origem e às consequências dessa ocorrência, justamente porque as políticas de acesso à educação superior para atender ao primado da justiça social não pode restringir-se à ampliação do acesso, mas cuidar para que a formação universitária, especialmente a formação de professores, seja capaz de planificar uma sociedade civilizada e justa.

Isto posto, vale dizer que esta pesquisa se reveste de consistente legitimidade social na medida em que esclarece sobre como se tem constituído o quadro de professores formados pela UEPB, especialmente quando esse contingente preme por uma composição mais ampla e consistente, que inclua não apenas uma especialidade de saber, mas o prepare para as questões do mundo contemporâneo. Esta é, aliás, a proposta da Educação em/para os Direitos Humanos.

Assim, é desiderato da formação de professores no contexto do século XXI materializar valores humanitários na inter-relação humana esclarecida como construção da convivência e da coletividade. Esta meta de civilidade se constitui num desafio para a escola e para a sociedade.

Por isto é que se vê neste trabalho uma contribuição para o beneficiamento da realidade acadêmica e das expectativas da sociedade em torno do seu mister, num cenário educacional específico, que, todavia, é, seguramente, representativo do cenário brasileiro em geral. Os resultados são por si só elementos subsidiários para que a educação universitária, também denominada educação superior, seja mais bem compreendida em seus propósitos e explorada no contexto da formação de professores em

cuja identidade estão imprimidos valores de dignidade e com isto possam servir à sociedade como replicadores de direitos elementares da cidadania.

Assim, indica-se como sendo o ponto de relevância acadêmica e científica desta pesquisa para com a Universidade Estadual da Paraíba o apoio à consolidação da sua identidade institucional e, por consequência, o fortalecimento da ação transformadora dos processos socioeducacionais, com intuito de estabelecer uma relação de diálogo, qualidade e transparência da universidade brasileira, de modo geral, com a sociedade.

Assim também, se concebe como ponto de culminância deste trabalho o retorno à comunidade acadêmica, em forma de publicação impressa ou digital, os resultados do que se perscrutou, desde o levantamento e critérios utilizados para tal, bem como das conclusões produzidas. Direção em que o trabalho que aqui se traz cumpre à risca o propósito do labor científico, considerando o fundamento político, social mesmo, da tarefa acadêmica.

A escolha pelos cursos de licenciatura, em variadas áreas científicas, é justamente em razão de que o modelo universitário muitas vezes lança muito mais luz no bacharelismo em desfavor das licenciaturas, justamente pelo status de algumas profissões em relação à profissão de professor. Típico de uma sociedade onde urge reconhecer a educação como fator intrínseco da cidadania, valorizando a figura do professor. Também, da auto compreensão por parte dos professores de sua eminência sobre o desenvolvimento da sociedade com valores humanitários e não meramente valorizadores da produção de riquezas destituídas de humanismos e solidariedade.

Portanto, o contexto identificado na UEPB, o debate sobre a educação fundada nos valores dos direitos humanos ser beneficiadora do exercício da cidadania e da proteção aos direitos fundamentais, demonstram que o tema dos Direitos Humanos deve ser uma pauta prioritária na formação dos professores na atualidade por estar diretamente relacionada à consolidação da vida civilizada e, sobretudo, da

dignidade de cada pessoa humana. Tanto assim que as diretrizes nacionais estabelecem a sua inserção como matéria obrigatória não apenas na educação de base, mas também na formação universitária.

Como já mencionado, a pauta da Educação Inclusiva passa pela assimilação dos direitos humanos e é, por excelência, uma estratégia de superação ao modelo educacional de reprodução de saberes e de treinamento acrítico; forma renitente, mas reconhecidamente ineficaz na edificação da consciência social.

Também, este trabalho oportuniza aberturas para uma compreensão cristalina dos ganhos da sociedade em seu projeto de cidadania, no qual a tarefa da educação concorre para a promoção das possibilidades em cada indivíduo; assim também, as reflexões e a realidade que ora se descortina é reveladora dos problemas relacionados à inserção das pessoas, às quais o Estado se obriga a garantir as condições favoráveis ao seu desenvolvimento pela promessa da educação inclusiva.

Com isto, a pesquisa, por seus resultados, se mostra capaz de servir ao fortalecimento da cidadania.

Ainda no que diz respeito ao âmbito acadêmico a pesquisa tem um aprofundamento teórico, analítico e relacional, adequado à divulgação de uma reflexão sobre dados concretos. Assim, há que se considerar o percurso e a experiência acadêmica da autora, ainda que nenhuma trilha seja galgada da mesma forma e que o transcurso possa ser inovador e revelador de habilidades inicialmente inimagináveis.

As expectativas são de proveito maximamente abrangente, porquanto o debate sobre o tema da educação assim como o dos direitos humanos exige perseverança.

Desta forma a aplicabilidade dos resultados dessa pesquisa configura uma contribuição direta no processo permanente de revisão e atualização da própria instituição que se oferece para uma anamnese pedagógica, enfrentando com isto o agravamento de vulnerabilidades históricas e tradicionais que a sociedade contemporânea tende a não suportar e nem acatar.

Outrossim, espera-se, pois, favorecer à disseminação do significado da dignidade humana, do pleno desenvolvimento humano e da efetividade dos direitos como bens essenciais na identidade do professor em qualquer dos níveis de formação escolar.

Assim também, o estudo alia o tema da educação ao tema dos direitos fundamentais, um caminho para o aprofundamento de variadas áreas científicas, a exemplo da Educação e do Direito, inclusivamente, numa demonstração de seu inevitável imbricamento.

Por tudo isto o trabalho revela o que a sociedade reivindica: um projeto de civilidade que só é possível mediante a educação para a cidadania, pela qual o esclarecimento e apropriação do reconhecimento das prerrogativas da pessoa humana nas sociedades contemporâneas passa a ser desafio inflexível na compreensão das questões concernentes à formação do educador.

1.1. Excertos metodológicos

A pesquisa segue a tipologia própria dos estudos e das teorias das Ciências Sociais e perpassa o campo da transdisciplinaridade, uma vez que não se trata de uma pesquisa unicamente jurídica e nem unicamente educacional. Antes, se observa um trabalho que anda pelos caminhos também das demais ciências da sociedade, da cultura, sobre os seres humanos e o seu desenvolvimento para a vida gregária.

A metodologia, de igual maneira, projeta as estratégias da pesquisa qualitativa, correlacional e analítica, que inclui não apenas a observação direta sobre narrativas individualizadas, mas também sobre conteúdos documentais. Considerando que as tipologias de pesquisas são diversas, neste trabalho optou-se pela classificação emitida por Ludke e Andre (1986), as quais se ocuparam em distinguir as pesquisas quanto à sua natureza, aos métodos (ou abordagens metodológicas), assim também quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

No tocante à pesquisa qualitativa, a indicação feita por Leick, Von Kardorff e Steinke (2000) citados por Günther (2006, p 13-29) foi valiosa

na caracterização deste trabalho como pesquisa qualitativa. Destaca-se em sua definição que a pesquisa com esta tipologia vislumbra na realidade social o campo fértil para construir e atribuir um arcabouço social de significados, sendo por isto que aposta no caráter processual e na reflexão e nas condições ‘objetivas’ de vida por meio de significados subjetivos. Ademais, o caráter comunicativo da realidade social e o refazer do processo de construção das realidades sociais é inequívoco ponto de partida da pesquisa.

Nessa perspectiva a pesquisa que aqui se apresenta também tem no seu caráter uma natureza aplicável, prática, uma vez que a análise empreendida se dá sobre um processo em execução, que, por isso mesmo, tende a se aperfeiçoar na revisão das práticas e concepções. Segundo a lição de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicável é aquela que visa produzir conhecimento por meio de conceitos, tipologias, verificação de hipóteses e elaboração de teorias que possuam relevância no campo acadêmico em que se vê ancorada.

Assim, a pesquisa qualitativa, mesmo que denote caráter interpretativo, há muito que superou inquietações quanto à objetividade de seus resultados. E, ainda que as pautas relacionadas aos direitos humanos suscitem expectativas inevitáveis, o desafio desta investigação mostra-se oportuna para a ocasião.

Com esta caracterização a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, atendendo ao protocolo estabelecido pelo Código de Nuremberg (1949) em relação à pesquisa envolvendo seres humanos. Este órgão possui características interdisciplinar e tem independência para analisar e ratificar (ou sugerir, se for o caso) o trabalho de observação direta e indireta, mediante a clareza da questão ou questões que a pesquisa pretende responder, a duração do estudo, a forma e os critérios de recrutamento de informantes, o ambiente no qual os informantes serão abordados, a seleção da amostra (critérios de inclusão e exclusão), o tamanho da amostra, bem como as técnicas de estatística necessárias para estabelecer a validade dos dados.

Vale registrar que essa chancela ética sublinha o traço do respeito ao participante da pesquisa e cabe registrar que o aspecto volitivo, em relação aos participantes, não é única baliza para o trabalho de investigação envolvendo seres humanos. É que historicamente, mesmo autorizando a participação em estudos de caráter científico, pessoas e grupos acabaram subjugados e violentados, submetidos a condutas desrespeitosas e desumanas de cientistas e pesquisadores.

A despeito de atos praticados em nome da Ciência e do avanço do conhecimento científico, o Direito Internacional instituiu o Código de Nuremberg, o qual dirime não apenas o *modus operandi* da pesquisa envolvendo seres humanos, mas também lastreia a criminalização de abusos em nome da Ciência. O mencionado código admitiu como imprescindível a aplicação do princípio da dignidade humana à toda pesquisa envolvendo indivíduos e grupos humanos, tornando-se imperiosa a condução ética da pesquisa, guia da pauta da preservação da incolumidade e do respeito à dignidade dos informantes.

Tanto assim, o consentimento esclarecido se estabeleceu como instrumento fundamental para a proteção dos sujeitos de investigação científica, seja na área médica, psicológica ou na pesquisa qualitativa de objeto social, como é o caso da pesquisa que aqui se apresenta. Esse consentimento esclarecido se faz como autorização do participante para o cientista trabalhar sobre os dados fornecidos, mas essa autorização é derivada da informação e compreensão em torno do trabalho no qual participará. Um caminho que impõe ao cientista pesquisador atuar eticamente para que a investigação de fato seja contributo para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, cumprindo a sua destinação científica e justificando o caminho trilhado até a publicização dos seus resultados.

O direito à educação encontra-se no seio da sociedade brasileira como compromisso constitucional firmado pelo Estado. A nossa Constituição Federal indica que a formação intelectual, moral e política do cidadão é meio de alcançar o pleno desenvolvimento individual e a

civilidade da nação. Por isto, alia os direitos humanos e a defesa da dignidade da pessoa, aos primordiais sustentáculos do Estado Democrático de Direito. Para tal, os sistemas de ensino visam a diversidade social de modo inclusivo, mediante um projeto que seja capaz de minimizar os desequilíbrios e vulnerabilidades de grupos de pessoas em razão da sua posição social.

Com vistas a um modelo educacional abrangente e, portanto, inclusivo, o Brasil estabeleceu o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, como política educacional de alcance desde a formação básica até a formação universitária, também denominada educação superior.

Uma vez que a educação superior esteja incluída neste projeto, a atenção aos cursos de formação de professores ganha destaque não apenas pela capacitação humanística para atuar nas escolas, mas, sobretudo, pela acuidade da atividade dos profissionais de educação no desenvolvimento da sociedade.

É de considerar que no percurso de elaboração desse projeto de educação inclusiva, o que mais se enfatizou foram os pressupostos dos direitos humanos como única saída para a sua efetividade. Uma política de educação se aquilata em variados direcionamentos, que incluem recursos institucionais, que só se realizam plenamente se se promove mudanças favoráveis ao desenvolvimento equilibrado da população.

Assim, há um quadro de expectativas em torno da efetividade do PNEDH, que vem sendo desenhado por mais de uma década, mesmo se considerarmos que as políticas públicas não devem e nem precisam ser pensadas como um projeto a se concluir numa única geração. Tanto mais quando o país adentrou num contexto de oscilação e fragilidade governamentais com consequências diretas sobre as estruturas e as instituições fundamentais da sociedade. O entendimento sobre direitos humanos restou arranhado em razão disto, a ponto de segmentos da sociedade atrelar sua aplicabilidade contra a civilidade e as pessoas de bem.

Uma verdadeira equação a ser resolvida essencialmente por meio da educação para a cidadania.

Neste horizonte a pergunta que se lança como ponto de partida desta investigação, designadamente como problema de pesquisa, é: como têm sido assimilados os preceitos do PNEDH nas práticas curriculares da formação de professores na Universidade Estadual da Paraíba?

Esta pergunta sintetiza uma série de questões derivadas de reflexões em torno da prática realização da educação para a cidadania, qualificada como educação em direitos humanos, e do fomento dessa concretização na formação de professores. Também esta pergunta suscita o efeito que o PNEDH teve sobre o grande projeto pedagógico da UEPB em torno da educação inclusiva guiada pelos Direitos Humanos e pelos preceitos assumidos na Constituição Federal do Brasil.

A formulação do problema de pesquisa, iniciada pela conjunção conformativa “como”, remete à compatibilidade dos elementos presentes numa explicação a ser buscada no objeto, do jeito como ensina Cegalla (2008, p 297). Neste caso, o engendramento constitutivo do objeto da pesquisa inclui vários elementos objetivos e subjetivos. E nesta perspectiva, as práticas curriculares são a substância do objeto da investigação, ao passo que o corpo de alunos e professores que formam a instituição universitária dão realização a tais práticas, sendo a matéria (elemento objetivo) de onde provirão as respostas (elemento subjetivo) às nossas indagações em torno da assimilação como apropriação e aproveitamento desse modelo de educação.

A pergunta que se faz em torno das práticas curriculares frente aos preceitos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, remete ao projeto pedagógico dos cursos selecionados para a obtenção de informações que constituirão dados. Abre-se a consideração que o Projeto Pedagógico do Curso - PPC é o que orienta, exige e firma as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos quais o estudante se forma. E esse termo é o que se concebe como “prática curricular” a ser submetida à análise e à crítica investigativa e científica.

Assim, a problemática porque se interessa nesta pesquisa remete aos elementos compositivos da formação do aluno de licenciatura, especificamente em torno de uma matéria, que pode vir em diversos conteúdos de aula, de pesquisa, de experientiação, de palestra, de cursos diversos, e, também de como revertem na construção da identidade do futuro professor. Desse modo o problema envolve um objeto humano e um objeto cultural, documental.

O que se quer é saber de que maneira a instituição imprime em suas atividades os preceitos e valores advogados pelos direitos humanos e a que ponto isto é entendido pela comunidade acadêmica – estudantes, professores e administração –, de sorte que se possa visualizar como efeito do plano nacional.

Em relação à pretensão de saber sobre a assimilação da proposta de uma educação em direitos humanos é para identificar a integração da UEPB à política nacional de educação, bem como encontrar o sentido atribuído, como resultado da incorporação desse projeto educacional. Já em relação aos “preceitos” assimilados, também constituem problemática de interesse da pesquisa na direção do sentido atribuído e da correlação prática entre sentido e ação.

Com esta dissecação do problema foi possível formular hipóteses básicas e hipóteses secundárias relacionadas ao problema e à sua resolução. Muito embora as hipóteses surjam como respostas provisórias e necessitadas de revisão é o seu aprofundamento que leva a uma confirmação ou refutação.

Na medida em que o problema é formulado “como uma dificuldade sentida, compreendida e definida” a hipótese toma o caráter de “resposta provisória, suposta e verificável, capaz de mobilizar não apenas a experiência do pesquisador, mas até a sua intuição” admitem Lakatos e Marconi (1991, p.104).

Duas hipóteses básicas foram aventadas: a primeira, evidenciada na reforma pedagógica mobilizada pela administração central da Universidade, em razão da exigência do governo federal e seus planos para

a educação superior, especialmente no condizente à formação de professores. Já a segunda, constatada na prática cotidiana do ensino do conteúdo Direitos Humanos, como um desafio didático e metodológico que a ele adere e que suscita nos professores e alunos o debate baseado em polos extremos de compreensão sobre os valores de direitos humanos e que põe na berlinda a tradicional formação em grandes áreas científicas.

Imbuídas no desvelamento dessas constatações, as hipóteses surgem como afirmações a serem desafiadas. Como uma hipótese de trabalho é uma frase que possibilita questionar o "Como", "De que modo?" e o "Por quê" é de considerar que na pretensão de enunciá-las há uma vívida disposição para buscar o que resulte no esclarecimento da situação problema, além de favorecer a que essa resposta ou solução possa ser racionalizada e formule o argumento de convencimento em torno daquilo que se cogitou como necessário e contributivo. Neste terreno o objetivo de uma hipótese é desvendar a questão convocando uma resposta possível.

Assim, na formulação hipotética na qual se pode afirmar que a Reforma Pedagógica da UEPB foi para atender à exigência do projeto nacional de educação em direitos humanos, a variável de desafio é a assunção do PNEDH e o fator de verificação é assimilação efetiva do preceituado na Educação em Direitos Humanos. Com isto se pode considerar que assumir os preceitos do PNEDH lançou os cursos de licenciatura à uma formação ampliada e atualizada dos professores; também, que a reforma pedagógica era uma necessidade urgente, capaz de convolar o ensino/aprendizagem nos cursos de licenciatura na direção de uma educação para a cidadania, sendo esta mudança projetada para professores de futuros professores.

Portanto, uma vez que o problema de pesquisa seja encaminhado pela conjunção "como", tal como se aduziu antes, a locução coordenativa "de que modo" encaminha para as hipóteses e para as variáveis de trabalho. Nisto, o modo como se busca conhecer critérios, instrumentos, estruturas administrativas, pedagógicas e científicas da implantação do

PNEDH constituem variáveis de verificação da hipótese consequente do problema. A primeira hipótese pode ser assim formulada: As alterações nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na UEPB baseadas nas exigências do PNEDH alcançaram o preceituado e inseriram os cursos de licenciatura na Educação em Direitos Humanos.

O que se considera nessa formulação é a exigência do governo federal, relativamente à educação superior, ter levado a administração central da UEPB a empreender uma reforma pedagógica que afeta diretamente os cursos de licenciatura e a formação de professores. Embora pareçam dois planos diferentes, quando um é a exigência do governo federal para com a implementação da Educação em Direitos Humanos na educação superior e, num segundo plano, a reforma pedagógica empreendida pela administração central da instituição chegar aos cursos de licenciatura, vê-se que são âmbitos de um processo de mudanças com consequências diretas na formação do professor e no fomento da sua atuação galgar efetividade como agente de transformação da sociedade.

Como tal, aduzir a uma efetividade requer uma comprovação, e mais, saber o percurso feito. Como na máxima castelhana: “o caminho do caminhante”. Importa saber se a reforma executada, basicamente a partir da alteração dos projetos pedagógicos, restou numa concreta transformação no processo formativo e no desenvolvimento de novas habilidades nos professores e nos alunos dos cursos de licenciatura da UEPB.

Destacam-se como variáveis de verificação da hipótese a Reforma Pedagógica da UEPB e o PNEDH, já que para atender à exigência do plano de educação nacional o processo reformatório necessitaria assimilar o conceito de Educação em Direitos Humanos e lhe conferir a importância aduzida, garantindo adequação ao mundo contemporâneo e à dinâmica da vida escolar cotidianamente.

Nessa direção, encontra-se uma gramática de formulação da hipótese, na qual a locução coordenativa “para que” revela se a inserção

desse novos pressupostos inseridos nos cursos de licenciatura confere à atuação do professor novos contornos. Este é o sentido e o significado da efetividade buscada nesta investigação.

A segunda hipótese não é descolada da primeira, mas opera como um patamar seguinte, uma faceta concernente à realidade cogitada. Não obstante, a segunda hipótese é plantada com variáveis mais complexas na medida em que diz respeito a *práxis* pedagógica e aos *modus operandi* de ensino/aprendizagem do conteúdo direitos humanos em cursos cujo pano de fundo são áreas científicas específicas, muitas vezes vistas como dissociadas de sociologismos, politicismos e humanismos.

Vale dizer que também aqui se verifica uma conexão com os termos “reforma pedagógica” e “PNEDH”, embora noutra direção. O que põe em destaque é a justificação do pensamento que envolve a prática capaz de responder sobre a efetividade da assimilação da EDH.

A formulação da segunda hipótese assim se apresenta: a assimilação dos preceitos da PNEDH nos segmentos acadêmicos está diretamente relacionada com o tipo de inserção de temas e matérias afetas aos DH.

Nesta hipótese se verifica que a prática cotidiana do ensino do conteúdo direitos humanos suscita nos professores e alunos extremos de compreensão sobre os valores de direitos humanos e põe na berlinda a tradicional formação em grandes áreas científicas. Trata-se de buscar na edificação retórica dos agentes desse processo, capaz de justificar uma ânsia premente pela abordagem acadêmica de questões sociais tocadas pela dignidade humana, por um lado; e, uma ojeriza instantânea a práticas discriminatórias de privilégio em detrimento da igualdade legal e da premiação ao esforço e ao desenvolvimento individual, processos antinaturais que não se confundem com as especialidades científicas, por outro lado.

Definido como corpus teórico por Leach (2003), trata-se de identificar termos referenciais, para não falar em palavras-chave, os quais servem para agrupar respostas que permitem compor um panorama

compreensivo – retórico mesmo – em torno das relações macro e micro da educação com a escola

As variáveis de verificação são as concepções em torno da especialidade científica que nada tem a ver com direitos humanos. Inclusive que Direitos Humanos é matéria jurídica e não estabelecem relação com a Pedagogia, com a História, com a Filosofia, com a Biologia ou com a Matemática. Nesta hipótese, a conjunção “para que” resultará de uma análise retórica admitida tanto no segmento professores dos cursos de licenciatura, quanto no segmento dos alunos desses cursos.

Ademais disto, como bem advertem Lakatos e Marconi (1991) a formulação das respostas provisórias podem conduzir a respostas complementares, como detalhamento do que se supôs na hipótese básica. Desta forma, é possível considerar que dessas hipóteses básicas aparecem bifurcações como hipóteses secundárias:

Da primeira hipótese se entrevê:

1. Que a distribuição de temas e matérias afetas aos DH nos âmbitos de formação (pesquisa, extensão e ensino) pode ter sido o que promoveu a sua inserção nas ações didático pedagógicas;
2. Que a discussão sobre os novos caminhos da educação entre os segmentos (coordenadores, professores e alunos) que compõem os cursos de formação de professores da UEPB favoreceu ao alinhamento com o preceituado na PNEDH;
3. Que a formação dos professores não é mais pensada em eixos centralizados pelas grandes áreas científicas, assumindo uma abertura para inovações.

Já no concernente à segunda hipótese básica, outras ponderações ecoam e parecem ser caminhos auxiliares na verificação de uma resposta para o problema. São hipóteses secundárias, pois:

1. Que a pesquisa e a extensão fomentaram a semântica humanitária peculiar à Educação em Direitos Humanos nesse universo acadêmico;

2. Que a preponderância da área científica dos cursos não tem sido incompatível com o Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos – PNEDH, na formação oferecida;
3. Que a consideração de que as temáticas e matérias afetas aos direitos humanos quando tidas como exclusivas do campo jurídico limitam a formação do professor.

Essas hipóteses secundárias fomentaram a observação direta sobre informantes primários e a pesquisa documental, como se verá amiúde no capítulo que trata da metodologia. Assim, passemos a elaboração igualmente metódica da delimitação dos objetivos, considerando que sejam os caminhos, a sede para onde convergem as respostas para a pergunta em torno do problema. Vale dizer, como Luna (1998, p.35), que os objetivos coincidem com o problema, sem, todavia, representar a sua exaustiva repetição.

Para isto, se faz necessário clarificar o objeto da investigação como foco do problema, como lugar de observação das hipóteses e do cumprimento dos objetivos.

Oportunamente, vale a lição de Araújo, Dieb e Melo Costa (2017, p.731) quando afirmam que o objeto de pesquisa demanda o esforço de interligar os eixos que sustentarão a investigação e darão direcionamento às ações exigidas pela pesquisa. Nisto, os referidos “eixos de sustentação” são as questões que embalam a problematização, assim como as hipóteses suscitadas pela arguta experiência do investigador e os objetivos (geral e específicos) claramente firmados para a realização da pesquisa.

Nesta trilha o foco da investigação foi direcionado para os caminhos percorridos e os efeitos da implantação da Educação em Direitos Humanos como conteúdo curricular e um âmbito da formação de professores. Enquanto conteúdo curricular se buscou conhecer o alçamento e presentificação do valor humano e da dignidade que o reforça como projeto civilizatório para o presente e o futuro. Já no concernente à formação de professores, o olhar se volta para as responsabilidades da função social docente, seja nas fases iniciais da educação infantil, nas quais

o professor é quase um tutor da formação da personalidade e do caráter do indivíduo que atuará socialmente como cidadão; seja na capacitação para enfrentar e encarar desafios que o cotidiano escolar apresenta e que estão diretamente relacionados com a formação da cidadania e o combate aos fatores que a enfraquecem, modo pelo qual o professor o tempo todo está envolvido com questões e valores de direitos humanos, sendo exigido de que em sua formação tenha bases de sustentação para o papel social e todas as suas repercussões.

Constitui objeto desta pesquisa a comunidade acadêmica especificamente formada pelos seus três segmentos, a saber: alunos, professores e administração em cursos de formação de professores. Sobre esses elementos constitutivos do objeto, se realiza um trabalho de observação e análise para que sejam conhecidas as suas inerências.

A realidade aqui reportada é a do ambiente universitário nos cursos de licenciatura, no concernente à inserção dos preceitos da política para a educação nacional, modo pelo qual a investigação busca compreender os limites dos meios e das formas de dar efetividade à Política Nacional para Educação em Direitos Humanos.

Portanto, a investigação tem para com o objeto a intenção de conhecê-lo minuciosamente, nos avanços e nos embaraços encontrados na efetiva incorporação dos preceitos da educação em direitos humanos na formação de acadêmica e profissional em áreas científicas diferenciadas, por isso se particularizou o olhar para cursos de licenciatura no campo da Pedagogia, Filosofia, História, Biologia e Matemática, oferecidos pela Universidade Estadual da Paraíba. Sendo por isto que ao objeto se fundam o problema acima descrito e os objetivos que em seguida se descreve como caminho que alcança as hipóteses e todo o desenho metodológico apropriado para a realização da pesquisa e composição de resultados, igualmente apresentados sob os critérios de validade e cientificidade.

Como se trata de uma pesquisa com vistas aos alcances e às limitações da assimilação dos direcionamentos dessa política de educação em cursos de formação de professores na Universidade Estadual da

Paraíba, é nítida a caracterização do objetivo da pesquisa como sendo explicativo. Assim, nosso objetivo geral consiste em diagnosticar como tem sido assimilados os preceitos do PNEDH nas práticas curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba.

Neste tipo de objetivo explicativo, Gil, citado por Larocca, Rosso e Sousa (2005) admite que o que se quer é escrutinar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de um determinado fenômeno. Portanto, diagnosticar remete à apuração detalhada de “como têm sido assimiladas as práticas” definidas como o problema da pesquisa.

Como desdobramento da pretensão fundamental buscada em torno do objeto de estudo, pode-se apontar como etapas especificadas as seguintes: Identificação da presença dos preceitos da Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, Licenciatura em História, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB no período 2008/2018; Detecção dos eixos temáticos em que os cursos pesquisados contemplam a Educação em Direitos Humanos; verificação da correlação que se faz nos projetos de curso entre a área específica de formação e a articulação com a formação em Direitos Humanos; indicação dos avanços e limites concretos desses cursos na efetivação dos preceitos do PNEDH e, por fim, análise da efetivação da EDH na tríplice atuação da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores.

Vale lembrar que os objetivos específicos ainda que não se confundam com a metodologia, têm caráter intermediário e instrumental. Como ensina Gonçalves citado por Larocca et al (2005), os objetivos definem a direção dada à ação do pesquisador; assim como também definem a natureza do trabalho. Na lição desses autores se observa um sinal de alerta para que ao serem estabelecidos os objetivos, o pesquisador esteja dando evidência ao problema de pesquisa, além de oferecer indicações do percurso metodológico a ser trilhado, uma vez que são os objetivos que norteiam as decisões sobre métodos e técnicas a serem utilizadas no processo de investigação.

2. SOBRE OS ESTUDOS ACERCA DOS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Nas sociedades simples, a educação era um processo de formação da identidade e da personalidade individual promovida por esquemas de enculturação no qual a aprendizagem incluía a imitação, a repetição e até as experiências e conhecimentos entre gerações, tendo posição preponderante agentes de transformação da criança em um adulto útil e produtivo para si próprio e para a comunidade. Claramente o processo de aculturação foi se ampliando e admitindo variações até alcançar os patamares de sofisticação imprimidos pela solidariedade mecânica, no dizer de Durkheim (1893).

Vejamos que entre os povos da Antiguidade, em matéria de educação, os gregos são os que se sobressaem, e a Grécia Antiga foi a sociedade que produziu as primeiras teorias educacionais. A compreensão de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo nessa sociedade reflete-se numa educação focada na integralidade do ser humano. O que é revelador de um processo de síntese, tanto na identidade individual quanto na representação coletiva em torno dela.

Na Idade Média a educação contava com dois modelos, a saber: o bizantino e o islâmico. O primeiro operando com ênfase no humanismo grego e o segundo que se caracterizava pela pesquisa de experimentação e a criação de escolas primárias para o ensino da leitura e da escrita, como bem ilustra Aranha (2010). Importante lembrar que a forma como a sociedade se estruturava neste tempo produz uma divisão do trabalho social na qual a atribuição de papéis leva a uma educação direcionada, no seu contexto uma educação especial, na qual mulheres e homens eram instruídos com saberes específicos para atribuições específicas. A educação da criança era incidente desta divisão do trabalho social.

As escolas cristãs substituíram as escolas do Império Romano após sua queda, uma vez que os religiosos eram os únicos a saber ler e escrever. Esta situação se modificou a partir do século VIII, com o surgimento das escolas seculares, nas quais se ensinavam as sete artes liberais, por meio do *trivium*, que se constituía do ensino de Gramática, Retórica e Dialética e o *quadrivium* que incluía a Geometria, a Aritmética, a Astronomia e a Música.

Os colégios são criações da Companhia de Jesus e ampliaram esses conteúdos visando uma aplicabilidade dos saberes ao desenvolvimento social e econômico. A educação dos Jesuítas chegou ao Brasil, no século XVI, com uma incumbência decisiva na “civilização” dos indígenas.

No século XVII a escola tornou-se uma instituição de interesse público e passou a ser regida por uma legislação, a qual estabelecia sua obrigatoriedade, conteúdo e métodos. A sofisticação dos processos de educação passou a incluir regras, espaços, práticas e papéis definidos e aceitos na sociedade e sistematizados pelo Estado.

O conceito de educação passa por avassaladoras transformações com os complexos processos da modernidade, em que velhas tradições e novas expectativas se confrontam, com todas as suas características: a secularização, o individualismo, a cultura laica, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista. A concepção antropocêntrica do humanismo aliada ao sentido de liberdade e de inovação se reforça com o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética. Mas também a atenção à natureza, ao macrocosmo, considerada uma forma antiga de ciência torna-se mais técnica sob o primado da observação e da dedução.

O período da Renascença elabora o ideal pedagógico vivido pela França, desde o século XVI até o fim do século XVIII, na formação do espírito clássico. A renascença marca, do ponto de vista pedagógico, uma ruptura com o passado da educação escolástica da Idade Média.

As ideias de Comenius (séc. XVII) foram o ponto de partida de rompimento com os métodos da renascença e da escolástica, para colocar

a criança na escola das coisas. Segundo Durkheim (1995, p.174) a base da pedagogia comeniana era formar o homem para a vida espiritual, mas, também, para a vida temporal e civil.

O século XVIII é o divisor de águas entre mundo moderno e contemporâneo. A laicização e o reformismo, conceitos da Política e da Antropologia são as bases que sustentam a educação no século das luzes, segundo Cambi (1999, p.324). Na Política afirmam-se os conceitos de classe, de Estado e de Governo. No âmbito cultural, o grupo de intelectuais que difunde “as luzes” inspira as políticas de reformas.

Assim, a educação é colocada no centro da vida social com a função de homologar classes e grupos sociais, recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, construir em cada homem a consciência de cidadão e emancipá-lo intelectualmente, liberando-o de preconceitos, tradições acríicas, fés impostas e crenças irracionais (Cambi, 1999, p. 326). A educação emancipa-se dos modelos religiosos e reivindica para o homem a formação de si próprio em seu processo de autonomia e de liberdade.

Também é no século XVIII que se desenha o conceito de “mito da educação”, pelo qual se atribui a capacidade de renovação da sociedade por meio de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento.

Nesse contexto, a escola se confunde com a educação e é radicalmente renovada, delineando-se como um “sistema escolar” orgânico e submetido a controle público, no qual os programas de ensino acolheria as novas ciências, as línguas nacionais e os saberes úteis. A didática abriu espaço para processos de ensino mais científicos nos quais a empiria e o pragmatismo eram considerados. Especial atenção é dada à alfabetização e à difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo, que se liga mais tarde à imprensa e à difusão do livro, também para os grupos populares.

Não é demais lembrar como advertência que todo o processo histórico da educação é eivado de algum tipo de intervenção violenta,

modo pelo qual não podemos deixar de mencionar a violência como os povos ocidentais foram inseridos nesse processo: a opressão em relação aos conhecimentos, rituais, religiosidades, valores e práticas sociais dos povos africanos e indígenas. Sendo impositiva as práticas sociais, religião e valores do patriarcado branco. O conhecimento que era imposto era apenas o conhecimento técnico que servisse ao exercício da servidão desses povos ao homem branco.

Nisto se sustentou a imposição do direito à instrução do povo, sobretudo na França, como uma forma de emancipação das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e o recoloca como elemento produtivo no âmbito da sociedade. A demanda por reformas educacionais dará destaque ao “poder político” de organizador e controlador de um sistema escolar orgânico, “racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo” (Cambi, 1999, p. 331).

A Revolução Industrial instaurada na Inglaterra, na metade do século XVIII, promove inovações no conceito de educação, principalmente em relação ao ensino promovido por particulares para atender às demandas de uma nova classe que vinha se destacando com o avanço da fábrica: a classe operária. Com isto são propostos dois métodos de ensino: o mútuo e o intuitivo.

O ensino mútuo sugere um sistema de instrução no qual uma escola ou uma família poderia escolher os critérios e conteúdo da instrução e ela mesma desenvolvê-lo através da orientação de um mestre ou de um parente. Estão atrelados a este conceito de educação o Pastor Andrew Bel e o Quaker Joseph Lancaster.

O método de ensino mútuo já havia sido abandonado na Inglaterra, quando deputados brasileiros, que tinham ido à Europa com a missão específica de organizar a educação, ao voltarem, propuseram sua implantação no Brasil. Esta escolha, segundo Freire citado por Trindade (2009), se deu em decorrência da falta de formação de docentes para o magistério primário.

Já o ensino intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII e foi adotado na segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e brasileiras, sendo Pestalozzi e Froebel os autores que influenciaram o referido método nos livros didáticos e nos compêndios de Pedagogia. Esses autores visualizaram uma nova forma de apropriação do mundo através dos sentidos como ponto de origem do conhecimento.

O método intuitivo, também chamado lições de coisas por Souza (1998, p. 26), “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, na compreensão de que a aquisição do conhecimento decorria dos sentidos e da observação”, considerados primordiais na aprendizagem humana. O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar.

A educação intuitiva, segundo Trindade e Menezes (2009, p.131) direcionou o desenvolvimento da criança do ponto de vista mental, moral e físico, e se generalizou como o mais adequado à instrução das classes populares, capaz de reverter a precariedade do ensino no concernente à leitura e à escrita, ao cálculo, à priorização da memória no processo de aprendizagem, à valorização da repetição em detrimento da compreensão. No Brasil, o "Manual Primeiras Lições de Coisas (1886), dedicado ao ensino elementar, para uso dos pais e professores, de Norman Allison Calkins, foi adaptado às condições do nosso idioma pelo Conselheiro Ruy Barbosa.

O século XX abre um contexto de mudanças em decorrência do processo de industrialização e democratização da sociedade, o que exigia uma nova atitude diante da vida e da educação, no sentido de preparar a futura geração a pensar por si mesma. A Escola Nova também denominada Educação Ativa é um conceito de educação teorizado por John Dewey (1973, p. 16), o qual pensava a educação como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras”.

Em suma, a Escola Nova pugnava pela democratização da educação, como diz Lemme (1984, p. 264): “direito de todos, de acordo com as necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos”.

Compreendia também uma nova concepção de infância à luz da Psicologia, uma nova didática e uma nova metodologia em que o aluno observador era substituído pelo experimentador, centro do processo educativo. O movimento escolanovista, como afirma Vidal (2000, p. 515), “promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares”, ainda que não tenha constituído um “novo modelo escolar”, produziu novas “formas” e “alterou a cultura escolar”.

No Brasil, os anos 30 do século XX foram marcados pela criação do Estado Novo no qual o presidente Getúlio Vargas acabou com as oligarquias rurais que já perduravam desde o império português, passando a ser chamada de República Velha. Mas, as mesmas forças que foram suas aliadas no período mais reacionário do Estado Novo deram o golpe final na ditadura e procurou redemocratizar a vida do país sem sucesso, já que nova ditadura vigoraria por mais vinte anos.

Nesse período o revezamento de cinco generais na presidência da república, se pautou em termos educacionais num crescente, desde a privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

O século XX foi drasticamente afetado em todos os âmbitos do conhecimento, dos costumes, do comércio e das relações internacionais com as novas tecnologias de informação. As novas tecnologias de informação introduziram na Educação a necessidade de outras competências e habilidades para explorar o conhecimento, tais como utilizar os recursos tecnológicos e usar estrategicamente a informação.

Na Europa o sistema PISA contribuiu para definir critérios para a produção e difusão da informação, assim os instrumentos e a consciência digital foram delineados para melhor compreender as competências

digitais e o papel estratégico que escolas e educadores desempenham em seu desenvolvimento, segundo análise de Romani (2012).

No final do século XX o conceito de educação denotou severa influência da política econômica Neoliberal que permeava o Ocidente, especialmente no tocante à presença do Estado nos desígnios da sociedade, modo pelo qual o Estado Mínimo tangenciava reformas educacionais levando a uma nova forma de submissão da educação à Economia. Sousa e Lage (2011) mostram que o panorama do início do século XXI comprometia sobremaneira a formação docente com este direcionamento das políticas governamentais, e, por consequência, concebendo a educação em segundo plano, impondo novos condicionamentos e desafios em sua prática pedagógica.

Ademais, a urgência do processo de redemocratização política por que passava toda a América Latina nos anos 80 implicou num conceito de educação eivado de propósitos políticos. Entre os teóricos da Educação emergiam movimentos denunciando a necessidade de mudanças no conceito de Estado mínimo, de competências e habilidades para o exercício do magistério, além da própria concepção de professor. Neste sentido, Scheibe (2012) analisa a forma como os conhecimentos necessários para o trabalho docente foi reduzido a um caráter pragmático, comprometendo competências fundamentais do profissional no exercício do magistério.

Noutra mão, Brandão (2001, p.74) considera que a Educação vista como prática social teria por finalidade

[...] o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saberes existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Neste sentido a educação atende às exigências do grupo social ao qual a pessoa participa e na qual desenvolve sua identidade. Tanto assim é direito de todo integrante da sociedade ter acesso e desenvolvê-la, já que é meio de adquirir e exercer direitos. Da mesma forma, a educação é

caminho para assumir obrigações em relação à sociedade e ao desenvolvimento da nação, não como uma escolha ou desiderato particular, mas como síntese do pensamento coletivo que visa a equidade, que é, em si mesma, a síntese de um pensamento comum sobre a distribuição do que é justo e legítimo.

Assim, educar consiste em socializar a partir de um amplo processo que inclui a participação de toda a comunidade na formação do indivíduo, através da transmissão de valores, conhecimentos e técnicas que o tornarão apto para o convívio social. Este processo, ainda de acordo com Brandão (2001, p.23) ocorre segundo “as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como ‘seus’ e para existirem dentro dela.”

A socialização traz consigo outro processo que se dá, no dizer de Brandão (2001, p.28), como “aquisição pessoal de saber-crença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total.”. A educação, em sua forma menos sistematizada é, pois, uma parcela muito importante desse processo.

O contexto em que a Constituição Federal foi promulgada em 1988, possibilitou a enunciação do direito à educação como um direito social, e não somente como um direito individual. Inclusive, nesta matéria a Carta Federal especifica a competência legislativa, nos artigos 22, XXIV e 24, IX para a Educação; também dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família pela educação e trata do acesso à escola e da qualidade do ensino e da organização do sistema educacional, vinculando o financiamento e a distribuição dos encargos e competências para os entes da federação.

Este conceito de educação assumido pela Constituição de 1988 segue a tendência de um movimento teórico denominado Constitucionalismo, o qual se baseia inteiramente no modelo de Estado de Direito e nos valores do Direitos Humanos. Vale dizer que na medida em que a educação é concebida com um direito humano nenhum

indivíduo pode abdicar, mas, principalmente, o Estado tem a obrigação de reconhecer, garantir, proteger, estimular o seu aperfeiçoamento e a ampliação de seu alcance.

Quando se trata da educação de base, a competência para legislar e executar dos municípios foi pensada em razão da proximidade do centro das decisões do foco dos acontecimentos. O município como ente federativo, uma inovação do federalismo brasileiro, atua também através dos conselhos escolares e comunitários e associações no tocante à governança ou gerenciamento com a colaboração da população.

O conceito de Educação para o século XXI restou atrelado inteiramente ao princípio da dignidade da pessoa humana, o qual tem amplitude de significado abrangentíssima. Ainda que pareça redundante a expressão pessoa humana refere ao indivíduo humano, porque ao se falar em pessoa pode-se estar tratando de um ente jurídico que não necessariamente seja um ser humano.

Como pessoa o ser humano assume direitos e obrigações segundo a sua capacidade física intelectual e moral. Sendo pessoa não humana, o ente jurídico assume capacidade obrigacional na medida dos seus propósitos e potenciais culturais, políticos, econômicos etc. Nesta medida o conceito de educação como direito coletivo é a própria síntese das expectativas relacionadas às gerações presentes e futuras.

2.1. Caminhos convergentes: Educação e Direitos Humanos

Considerando que há uma correspondência natural entre Educação e Direitos Humanos, é possível que afirmar que essa interação leva a um “rope jumping” em cuja prospecção se busca pelo aprofundamento das abordagens teóricas e a complexidade das diversas tendências a elas concernentes.

Portanto, conhecer o que já existe é ponto de partida para oferecer uma contribuição ao avanço da ciência, ao desenvolvimento humano e da

sociedade. Seguindo este desiderato a reflexão basilar deste estudo se mantém em comunhão com a produção precedente.

Inicialmente é indispensável trazer o sentido que atribuímos de modo particular ao conceito de educação. Considerar educação como um fenômeno que sintetiza saberes e aglutina estratégias revela o seu caráter cambiário, pelo qual a síntese não é uma redução, mas uma correlação e correspondência entre conhecimentos de diversas proveniências.

A tarefa de definir o que seja a educação remete a amplitude gigantesca do que a ela pode estar relacionado. A literatura, muitas vezes, traz o termo “educação” referindo-se a tantas coisas que torna inequívoca a sua presença em todos os âmbitos da vida social. Mesmo assim, essa aglutinação de sentidos e a amplitude semântica que a ela se destina, faz com que seja demasiado ousado assumir um único sentido e uma só direção, por isto o percurso que aqui se irrompe é um esforço para destilar o que mais adequadamente se opere com relação à educação.

Nesse propósito, Calleja (2008, p.109) nos auxilia, ao esclarecer que

[...] as definições de educação, dadas por diversos autores, embora possam parecer diferentes, geralmente tem muitos pontos em comuns, especialmente por colocar o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas que conduz à sua transformação e as capacita para interagir com o meio.

O autor ainda argumenta:

Educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhe permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado.

A partir dessa ilustração do autor cubano, segue a advertência para que não se confunda educação com instrução, dado que “a primeira se

refere ao pensamento, a segunda, principalmente aos sentimentos” nas palavras de Martí (1975). Quando o tema de trabalho é a educação para o pleno desenvolvimento humano cabe dizer que o contexto social de nosso tempo não é de aceitação de uma educação fornecida nem como beneplácito político e nem como autorização proveniente de um processo hierarquizado em que o estudante é subserviente a tudo o que lhe possa ser oferecido para treiná-lo como cidadão. Mas, queremos dizer que a educação é um processo de fomento de acesso às condições propícias ao indivíduo em suas peculiaridades humanas (idade, lugar social, singularidades fisiológicas), para que se desenvolva e retribua na medida de seu desenvolvimento com a consciência de participar do conjunto da sociedade.

Ora, distinguir educação de instrução é considerar que parte do processo de auto esclarecimento leva ao domínio de certos fazeres. A instrução permite uma ação praticada conscientemente, mas sem extensões criativas. Neste sentido a formação do pensamento, a engenhosidade, a ponderação, a comparação, remetem a um processo no qual só tem validade na medida em que se concebe a singularidade dos indivíduos mediante a capacidade de raciocinar particularmente sobre a realidade, isto é educação.

A instrução é para isto ou aquilo, ao passo que a desenvoltura individual, devidamente orientada é que produzirá resultados e produtos diferenciados e personalizados. Embora faça parte do processo educacional, a instrução é parte, mas não o representa completamente.

Neste terreno, outra advertência se levanta quando Quintas e Muñoz (1986, p.9) declaram que “a todo educador é necessário possuir uma ideia clara de educação”. Embora, o conceito de educação não possa ser definido numa única perspectiva, mas sim em várias, o mais elementar cuidado que deve ter o educador é considerar essa complexidade e amplitude que o processo educacional revela.

Ideia que também defende Rego (2018) em seu trabalho sobre as diferentes concepções e modalidades de educação. Neste trabalho o

moçambicano busca distinguir as concepções de educação entre si, seja quanto à ação patente do educador e a finalidade em cada processo educativo.

Segundo Vianna (2008, p.130), a educação pode tomar dois rumos, um amplo e outro restrito. Para ele: educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. O sentido amplo condiz com um aprendizado permanente, uma educação ao longo da vida do ser humano, enquanto, o sentido estrito corresponde às ações educativas que ocorrem na sala de aulas entre o professor e os alunos.

A perspectiva restritiva da educação pode ser entendida mediante o paradigma interacionista, como se depreende da Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget (1896-1980), Leon Vygotsky (1896-1934) e Carl Rogers (1902-1987). Estes teóricos demonstram largamente a viabilidade dos processos de aprendizagem segundo o que passou a ser designado como processos psicopedagógicos. Se não são teorias específicas da educação, mas favorecem que se definam caminhos para a prática pedagógica e para a estruturação de processos de transmissão de conhecimento entre professores e estudantes com base em elementos psicossociais. Uma direção importante em contextos nos quais o aluno é um receptor de informações pronto a desenvolver habilidades para bem usar as informações adquiridas.

A teoria de Piaget, resumidamente, considera que o conhecimento é construído durante a interação do indivíduo com o meio que o cerca, sem desconsiderar os aspectos afetivos. Com isto, o processo de aprendizagem é influenciado por quatro fatores do desenvolvimento das estruturas cognitivas que são a maturação, a experiência física, a interação social e o equilíbrio.

Nessa perspectiva a educação é um despertar, que precisa ser estimulado mediante estratégias adequadas ao aprendiz, mas escolhidas e envidadas pelo pedagogo. Desta forma, a educação está relacionada com

a própria construção da identidade individual, a qual abrange estrutura física, psíquica, social e cultural. Nesse passo, para Piaget é necessário um constante equilíbrio entre esses fatores, pois a sua adaptação na formação da identidade passa por duas fases: a de assimilação onde o sujeito incorpora um novo conhecimento ou experiência, e de acomodação onde se ocorre ajustamentos nas estruturas internas ou a criação de novas estruturas mentais decorrentes da experiência vivida.

Embora Vygotsky, em sua investigação vinculada à Psicologia do Desenvolvimento não tenha pretendido diretamente desenvolver uma teoria geral para a educação, acabou por contribuir na formulação de um conceito de educação permanente, um processo de vida inteira e própria da convivência social. Nisto, a educação da escola é de uma natureza específica, porquanto o indivíduo chega até ela com capacidades intelectuais predispostas a se completar com as informações e treinamentos ali oferecidos. Tanto assim, se destaca na sua obra e na literatura revisora dela a crítica em torno do interacionismo de Piaget, por ele enfatizar que a interação é estrutural, sem incluir o âmbito social, que é amplo e abrangente do desenvolvimento pessoal, necessariamente cultural.

A sua teoria sociorrelacional sobre o desenvolvimento humano, especialmente dirigida ao público infantil, inclui processos mentais elementares, que são de origem biológica; mas também, opera mediante funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Essa explicação ainda considera que o desenvolvimento se divide em três aspectos: instrumental, cultural e histórico. O aspecto instrumental refere-se à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. O ambiente estimulador recebe adequações em cada indivíduo, que a sua maneira o altera e adapta em seu bom proveito. O aspecto cultural da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança consegue utilizar para realizar aquelas tarefas. Por último, o aspecto

histórico é consequente do cultural, uma vez que o domínio do ambiente deriva de seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da civilização.

Por sua vez, a Abordagem Centrada na Pessoa - ACP, que é a corrente de pensamento psicológico assumida por Rogers, considera que a compreensão e a aprendizagem envolvem significância e experiência. Nessa perspectiva o sujeito da aprendizagem possui todas as potencialidades para realizá-la, principalmente por meio de uma comunicação empática, de modo que o psicopedagogo age como um facilitador para o aprendiz e a mudança do aluno.

Aliás, o conceito de educação defendido por Ivan Pavlov (1849-1936), John Watson (1878-1958) e Burrhus Skinner (1904-1990), considerados expoentes modernos dos estudos sobre comportamento humano, difundidos como Behaviorismo Metodológico, se atem ao estímulo ambiental como fator de aprendizagem, considerando o aluno como um ser moldável, que aprende recebendo conhecimentos. Sua ênfase é sobre a conduta moral do aprendiz e a técnica do professor de ensinar a aprender.

O sentido de aprender, segundo a abordagem behaviorista é de um despertar e desarmar o aprendiz para lidar com o universo das informações, das resoluções e das práticas úteis ao cotidiano e a transformação da natureza em seu favor. Aprender também pode ter o sentido de incutir e assimilar, o primeiro como a absorção de certos ensinamentos e o segundo o condicionamento da capacidade do aprendiz para repetir sem desvios o que lhe foi implantado.

A remissão que aqui se faz a essas linhas teóricas é para enfatizar que a educação é um processo de desenvolvimento humano, evocando, assim, o caráter sintetizador. Educação como síntese que se evidencia no projeto de dignidade humana trazido pelos direitos humanos. O destaque que aqui se traz dessas teorias é para ratificar a promiscuidade salutar da educação como valor humano intransigível. Assim é como desenvolvemos

a reflexão em torno do que se propõe atualmente como conceito de educação.

Prosseguindo, ainda podemos dizer, como faz Gago (2012), que os processos de educação que privilegiam a capacidade de descoberta do aluno são fundamentalmente práticos, por orientar o aluno na análise de situações-problema propondo-lhe questões que o farão explorar diversos percursos e recursos para realizar/resolver não apenas a tarefa que lhe é pedida no percurso de aprendizagem, mas na vida. Ainda para essa autora o caminho faz-se caminhando, sem que precise para isto ser um caminho solitário, assim também que o resultado alcançado não significa que tenha sido dado, mas conquistado. Uma perspectiva bem especial trazida pelo behaviorismo metodológico na Psicologia e que se aplica sem esforço na educação.

Em paralelo, se apresenta a concepção de educação como um aprendizado da vida. Que também suscita um conceito de síntese. E nisto, Bernstein (1998) trata da relação pedagógica, como processos de aquisição de novos conhecimentos, de valores, de posturas e comportamentos em que o transmissor pode atuar como avaliador, uma consideração que tem pelo processo como algo que independe da institucionalização. Sua aposta é muito mais no processo de comunicação com legitimidade, uma vez que a educação não deriva exclusivamente da escola, do Estado e muito menos diretamente da interferência de um professor. São as condições da vida social que promovem as competências tanto como um processo autônomo, individualizado pelas habilidades inatas do indivíduo, quanto um processo complexo proveniente de uma diversidade de formas e meios.

Assim, a educação tem sido definida como formal, institucionalizada e certificada, pensada como estratégia de produção da sociedade, de suas riquezas e de uma forma de integração dos indivíduos segundo a aptidão particular para desempenhar papéis e funções; e, em oposição, a informal, ou não formal, a empírica, a que podemos chamar de “descientificada” ou “desmetodologizada”. Esta tem reconhecimento

prático, mas não tem a mesma valorização social da educação formal, uma vez que não é suficiente para certificar status e posições sociais.

O meio-termo do conceito de educação formal e informal encontra-se nas práticas não-formais de ensinar e aprender. Nesta modalidade, Gohn (2006) destaca que o modelo não formal de educação comumente praticada mediante seminários, workshops ou trabalhos de campo, em centros culturais, jardins botânicos ou zoológicos, museus de arte ou de ciências, em praças e feiras, pode ser classificada como uma modalidade de educação alternativa. Trata-se, pois, de uma forma de educar fora da escola, adequada e propícia a ambientes e situações interativos construídos espontaneamente coletiva, segundo diretrizes de determinados grupos.

Sua ocorrência pode se dar mediante participação ocasional e optativa, ainda que mantendo uma intencionalidade na sua ação e no ato de transmitir ou trocar conhecimentos, enfatizando o compartilhamento de experiências no grupo.

Mas, um paradoxo se apresenta nessa perspectiva e que se revela na confusa indistinção entre práticas educativas e processos educativos, já que não se pode desprezar o aprendizado espontâneo das experiências de vida produzidas no cotidiano social, uma vez que nele, mesmo que se revelam como meios não formais de educação, ressaltam os meios tradicionais, que são culturais, morais, políticos etc. Todavia, o aprendizado espontâneo pode ser facilmente desprezado pelo próprio indivíduo na medida em que pode não ter utilidade segundo os interesses momentâneos.

Como um saber isolado, deslocado de reconhecimento e posição a autora faz ver que essa modalidade é projetada para fora do sistema nacional de educação, justamente porque seus alunos podem ou não estarem matriculados na escola e mesmo assim se inserirem em um determinado processo educacional. Para ela, mesmo que o aprendizado seja de reconhecida utilidade prática e com resultados eficientes a consideração máxima é a de um saber extraescolar, pois é comum,

segundo ela que se houver certificação esta será encarada pela escola como não oficial, mesmo que denote organização, intencionalidade, deliberada sistematização dos seus objetivos, conteúdos e programas. O ponto zero desta abordagem, pode-se afirmar, é a tendência prosélita de alguns eventos autoproclamados não formais e alternativos, com resultados transversais ao projeto de educação nacional.

Neste passo a educação de síntese também pode ser percebida na obra de Freire, uma vez que se propõe a refletir em torno dos processos de educação baseados na consciencialização e na problematização. Embora para Cascais e Terán (2014) citados por Rego (2018), a Pedagogia de Paulo Freire (1921- 1979) é exemplo ideal da educação não-formal, porque, segundo eles, nesta pedagogia os alunos podem discutir sua realidade e fazer além da leitura da palavra, a leitura do mundo.

Não obstante, Freire não estava preocupado em classificar a sua pedagogia como não-formal ou formal no sentido legal. A sua teoria é toda ela construída a partir das experiências de educação não-formal, e a partir dessa experiência com a educação não-formal ele convoca um olhar para os processos mais elementares da educação, constatando que nesses espaços há prósperas possibilidades de libertação e dignidade das pessoas. Isto porque, no contexto histórico por ele analisado, uma “educação bancária” como era o modelo formal de sua época não tinha por impulso o desenvolvimento da pessoa, mas da sociedade, da economia, da política. A partir dessa crítica, ele nos convidou generosamente a propor uma mudança de paradigma na educação formal bancária.

Ainda nessa trilha, Delors (1996, p.6) argumentará que a educação tem na sua essencialidade o poder de fornecer às pessoas as bases culturais que lhes permitam decifrar as mudanças em curso, o que supõe a capacidade de operar uma triagem na massa de informações, a fim de melhor as interpretar, e de reconstituir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto. Ele ainda destaca que:

[...] para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de

toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Diante disto importa frisar que a perspectiva assumida neste trabalho é a de que a educação não é um conceito relacionado à Escola, à Pedagogia e às Metodologias de Aprendizagem, de modo estanque, mas, na medida em que a sua realização é humana e social, acaba por imbricar vários saberes e múltiplas práticas, desde os saberes científicos até os saberes exclusivamente empíricos e espontâneos, desde a prática pedagógica até a espontânea prática cultural.

Outros campos científicos de referenciação dos temas sociais estão diretamente relacionados ao processo educacional, sejam nas instituições sociais, objeto da Antropologia, da História, da Sociologia e da Psicologia, sejam nas instituições econômicas como a empresa capitalista e até nas instituições políticas que são objeto da Ciência Política, da Economia, do Direito. Assim também, os movimentos criativos da vida cotidiana são relevantes processos educativos, na medida em que se baseiam, na maioria das vezes, em necessidades, e estas na criatividade.

Ademais, a Teoria do Conhecimento considera o conceito, representação abstrata da realidade, como um vetor de síntese. Conforme ensina Barros (2011, p.5) sobre a generalização trazida pelo conceito:

[...] podemos considerar que, muito habitualmente, os conceitos correspondem a categorias gerais que definem classes de objetos e de fenômenos dados ou construídos, e o seu objetivo é sintetizar o aspecto essencial ou as características existentes em comum entre estes objetos ou fenômenos.

Nessa direção, "conceito de síntese" é uma expressão pleonástica cuja ênfase não é necessariamente um exagero, mas o engendramento de

uma ampliação proveniente da combinação de saberes de diversas proveniências científicas.

A educação como processo, em si mesmo, promove direcionamentos que acolhem acepções e conceitos de diversas ciências, modo pelo qual é ponto comum na construção de um pensamento em perene abertura. Aqui, o fenômeno educacional será objeto de observação e reflexão da relação de muitos saberes para definir de modo efetivo e operativo a relação com a cidadania e o humanismo jurídico. A influência e a confluência dessa abordagem em abertura é o que consideramos como promotora de uma síntese.

No processo dialético a síntese é resultado do enfrentamento de teses contrárias ou complementares, cujo contributo é a evolução, ou revolução, semântica do conceito. A consideração de que educação é síntese denota as interpretações teóricas que a ela dizem respeito ou a ela se referem e se renovam pela contradição e pela contribuição de diferentes modos de explicação sobre aspectos da vida cotidiana dos seres humanos que estão diretamente influenciados pela educação.

Observemos que mesmo o senso comum se utiliza de um caminho conceitual para definir educação como acomodação de interesses e necessidades do indivíduo ao grupo de convivência, uma forma de atribuir-lhe valor social. Deste modo a educação é uma maneira de conter ímpetos instintivos e tornar o ser humano manso, cordial, pacífico, gentil etc. Por este ponto de vista, educação é um comportamento controlado pela razão, pela ponderação metódica, ainda que eximida da introspecção promove uma atitude ética. É essa compreensão embutida no termo o que a epistemologia consignou como conceito: síntese.

Outra projeção da síntese é perceptível na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Como tendência epistemológica pode parecer que já tenha sido exaustivamente debatida nos círculos acadêmicos, mas não deixa de ser pertinente resgatá-la, como memória da construção desse entendimento e da elaboração dessa definição.

Na década de 70 a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, definiu interdisciplinaridade como sendo a interação entre duas ou mais disciplinas. Tal definição, como se pode constatar, é muito ampla, portanto, não é suficiente nem para fundamentar práticas pedagógicas.

Já em 2000, Edgar Morin propôs que o paradigma da interdisciplinaridade fosse tratado considerando que a construção do conhecimento fosse submetida a uma percepção integrada dos aspectos inerentes ao contexto global, a sua multiplicidade dimensional e à sua real complexidade. Destacava que para dar conta do contexto seria necessário situar as informações e os dados em sua trama natural para daí poder revelar o sentido que lhe fosse próprio; o global seria contemplado mais pelas partes que compreendem o todo, do que pelo efeito inverso, do geral para o particular, já que não se conhece o todo sem conhecer as partes; com relação à multiplicidade dimensional, seria necessário considerar que as unidades são complexas e multidimensionais. Entendendo-se complexidade como imbricamento de elementos constitutivos e dimensão múltipla como gradação de efeitos do imbricamento.

Se a interdisciplinaridade convoca a mediação entre saberes, ou campos científicos bem específicos em seu enfoque metodológico, o objeto é partilhado de modo a concorrer para um conhecimento que será comum, mesmo às esferas de suas particularidades.

Por sua vez, Fourez (2001) buscando objetivar a prática interdisciplinar aduziu a duas ordens distintas, porém complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores, uma ordenação científica e uma ordenação social. Essa ordenação científica serviria, de certo modo, a uma hierarquização das disciplinas, modo pelo qual, cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade.

No tocante à ordenação social proveniente da interdisciplinaridade, esta consistiria em buscar o desdobramento dos saberes científicos às exigências sociais, políticas e econômicas. O entendimento de Fazenda (2008, p.17) é de que:

[...] se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

A autora admoesta sobre os ganhos provenientes da interdisciplinaridade, sugerindo que a ampliação da análise do campo conceitual favorece tanto aspectos epistemológicos quanto praxeológicos. Isto quer dizer que o paradigma da interdisciplinaridade convoca a interação de ideias “até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os”, de acordo com Fazenda (2008, p.18),

Arremata a autora afirmando que o conceito de interdisciplinaridade, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências. Isto quer dizer que não se pode negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

Vale dizer que os estudos e pesquisas sobre transdisciplinaridade, como nomeiam alguns de seus pesquisadores, antecedem os da interdisciplinaridade. Fazenda (2008) é ágil em afirmar: quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. Chama atenção para o cuidado com o que se construiu arduamente nos dois territórios, para que seja devidamente respeitado em suas limitações, mas, principalmente, nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia.

Aderindo à valorização da interdisciplinaridade, Trindade (2008) a concebe como um processo pedagógico, em suas palavras “uma nova forma de pensar e de agir sobre o mundo”. Para ele, a ciência moderna, eleita a condutora da humanidade na transição das trevas para a luz, fez com que o conhecimento se desenvolvesse pela especialização e passasse a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso, quanto mais impessoal. Mas, esse conhecimento especializado acabou desembocando numa fragmentação incapacitante, o que parece ser também o caminho para a redescoberta de aprofundamentos necessários através do intercâmbio entre as ciências. Nisto outra discussão se abre em torno das generalizações rasas e da síntese como catalisadora de novos aprofundamentos.

Retornando ao conceito de síntese, rebentam as evidências de que a educação é potencializadora de variados processos humanos, que prospectam o indivíduo para autocompreender-se ou para identifica-se no mundo. Educação como conceito de síntese é assim o oposto da generalização rasa, homogeneização de consciências. Antes, é como aduziu Mann (2000, p.47-48):

A educação, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens. Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres.

A educação também é um legítimo instrumento de transmissão da cultura e de seus valores e significados entre as gerações, assim também é expressão de cambiamento de saberes, de experiências e de técnicas desenvolvidas em prol da sociedade. Deste modo, é comumente considerada como um processo de desenvolvimento individual em torno da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a melhor integração da pessoa com as demais e com a natureza.

O caráter histórico e social da educação denota uma complexidade que inclui desde a divisão social do trabalho até a formação das estruturas de poder em todas as sociedades de que se tem registro. Assim, a história da educação revela que vários processos de desenvolvimento estão decisivamente relacionados com a importância que cada sociedade atribui à educação.

Os sistemas educacionais são responsáveis pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. A Antropologia Social chama à atenção que a cultura não é um fator biológico e como tal é aprendida, desenvolvida e transmitida pela linguagem. A transmissão dos elementos culturais não é um processo espontâneo nem mesmo nas sociedades primitivas, pois mesmo nas sociedades de tecnologia simples se utilizam de mecanismos sociais ostensivamente elaborados para que permitam aos adultos instruídos repassarem às crianças os seus conhecimentos.

Exemplarmente, esse mecanismo de transmissão cultural das sociedades simples equivale ao que denominamos 'educação' e que nas sociedades complexas perpassa simultaneamente um processo e um conjunto de instituições, com dispositivos de colaboração de especialistas qualificados e de amparo econômico da comunidade.

Segundo Mialaret e Vial (s/d, p. 23-36) a oralidade foi o instrumento pedagógico de transmissão dos saberes nas sociedades primitivas, responsável pela fixação de um arcabouço de conhecimentos úteis por serem lastreados pelo bom senso. Desde então, a linguagem cada vez mais assume sentidos contextualizados, tanto assim que em nossos dias a linguagem imagética tem a sua eficácia na tarefa educacional, como já foi a ladainha em outros tempos.

Em razão desse processo de transmissão da cultura o indivíduo aprende os usos de seu grupo e a partir dele se vê apto a participar mais ou menos plenamente nele. Também esse processo educacional interfere diretamente na construção da personalidade individual e no perfil comunitário, seja por que é construída sobre reações emocionais, seja por

que se utiliza das faculdades racionais como bem mencionou Linton (1981, p.619-623).

2.2. Os direitos humanos e o processo de civilidade

A conexão entre a educação e os direitos humanos é outro aspecto de seu caráter cambiário, modo pelo qual exige que ambos os conceitos sejam adequadamente pautados a fim de que se possa evidenciar sem equívocos o sentido assumido neste trabalho. Dessa maneira, é importante trazer à mostra a edificação da compreensão não apenas em seu aspecto semântico, mas também histórico e filosófico. Assim, é possível verificar que em sua construção o tema dos direitos humanos é mais antigo do que se pode imaginar.

Não obstante os ciclos históricos se sucederem com específicas conseqüências, às vezes até de modo absolutamente obscuro e intocado, os processos políticos nas sociedades ocidentais promoveram de modo pungente a inserção do debate e do reconhecimento de direitos inerentes aos seres humanos nos sistemas sociais.

Isto quer dizer que qualquer que seja a abordagem em torno do humano o que se toma como ponto de referência é o caráter transformador dos indivíduos, em qualquer que seja o contexto social e civilizatório. A natureza de sua elevada capacidade intelectual, em relação aos demais integrantes do reino animal por si só já é pressuposto de reconhecimento e legítima proteção. Por isto, a defesa do indivíduo é a defesa de todo o conjunto humano e a isto se dirige o conceito de direitos humanos.

É de tal maneira inafastável a reflexão em torno do papel do indivíduo na construção da sociedade que em todos os períodos históricos e em todas as sociedades a definição do seu papel primordial na construção evolutiva está demarcado como o elemento de maior relevância.

Por esta razão é tão abrangente a história do reconhecimento dos direitos conferidos como próprios dos indivíduos que, em sua obra sobre a história social dos direitos humanos, Trindade (2012) dispara a questão

crucial: o que significa exatamente a expressão direitos humanos? Por onde começar uma história sobre direitos humanos?

Para isto o mencionado autor aduz a caminhos possíveis para essa abordagem. Se a tendência for por uma história filosófica, há que recuar a fontes da História Antiga, como por exemplo ao estoicismo grego, lá pelos séculos II ou III antes de cristo, também vale o estoicismo de Cícero ou Diógenes na Roma antiga; mas, se o pendor for por uma história religiosa, o autor diz que “é possível encetar a caminhada, pelo menos no Oriente, pelo Sermão da Montanha ou até mesmo pelo Antigo Testamento; noutra mão, se a perspectiva tender a juridicidade do conceito, o caminho certo e recorrente é a trilha deixada por João Sem Terra e a sua Carta Magna.

Vejamos que o estoicismo é baseado no fortalecimento do individualismo como busca da estabilidade social e do bem viver que havia se perdido com a derrocada da autonomia das cidades. Os estoicos tratavam de uma justificativa ética da conduta humana e dos ideais de dignidade e igualdade referidos a todos os homens e não somente aos que possuíam a qualidade de cidadão, segundo Comparato (2017, p.06). Essa ideia de enaltecimento da igualdade e da dignidade, no contexto helênico, como derivativos da existência humana é, em si mesmo, o pressuposto de toda definição de direitos humanos, até agora.

Já em Roma, o estoicismo teve grande influência do filósofo Cícero, o qual foi responsável por uma formulação inaugural do que seria direito fundamental, o qual tem como pressuposto subjetivas prerrogativas. Quando afirma a existência de uma lei eterna que estaria gravada no coração de todos os homens, conhecida por uma razão superior Cícero estaria, oportunamente, levando a efeito a legitimidade de proteção às virtudes humanas, como a dignidade, a liberdade, a igualdade, já que não há contestação possível ao que é bom e racional.

Por sua vez, os conceitos de bondade e misericórdia no cristianismo foram virtudes enaltecidas por Jesus, por exemplo, no seu sermão das bem-aventuranças. Dentre os valores que o líder dos judeus proclamou estão a pacificação dos povos, o acesso à justiça, a distribuição

igualitária da justiça, a acolhida aos estrangeiros e aos que tem fome e sede, aos que necessitam de refúgio, assim também como o anúncio da potencialidade que tem o perdão e a remissão dos erros. Bem verdade que desde então e ainda essas duas últimas virtudes mencionadas no sermão da montanha ainda não galgaram destaque na maioria dos sistemas civilizatórios.

Das proposições parabólicas produzidas por Jesus no discurso da montanha de Cafarnaum sobressai a sugestão de que a justiça está na piedade, a felicidade é produzida pela libertação, a esperança dos pobres e dos humilhados serem saciados é uma via possível de realização da civilidade; ademais, o consolo dos mansos não é outra coisa senão a consciência tranquila, assim como a exultação dos que confiam na solidariedade e na justiça em algum momento há de se fazer real.

Noutro contexto, é do Rei João da Inglaterra que se destaca o discurso jurídico em defesa da liberdade, já que é de sua iniciativa que o sistema legal de base constitucional acabou por revelar-se inclusive do conceito de direitos humanos. Na Carta de João Sem-Terra, como ficou conhecido o rei, foi estabelecido o direito a todos os cidadãos livres de possuir e herdar propriedades, assim também como foi conferida a proteção contra impostos excessivos e até o direito às viúvas de decidir por casar-se outra vez ou não sem perda dos bens do casamento, também nessa constituição se encontra a proibição do suborno e da má conduta oficial.

Outro marco histórico no desenvolvimento do conceito de direitos humanos foi a Petição de Direito, feita em 1628, pelo Parlamento inglês ao rei Carlos I. O contexto político era de grande hostilidade ao soberano, em razão de medidas econômicas impopulares por ele implantadas, tais como o aquartelamento de tropas nas casas dos súditos. O documento que visava às liberdades civis direcionava a quatro pontos: 1) nenhum tributo poderia ser cobrado sem o consentimento do Parlamento; 2) nenhum súdito poderia ser encarcerado sem motivo demonstrado (*habeas corpus*); 3) nenhum soldado poderia ser aquartelado

nas casas dos cidadãos; e, 4) a Lei Marcial não poderia ser usada em tempo de paz.

No ambiente do século XVIII o que se destaca como marco de desenvolvimento do conceito de direitos humanos é a Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 04 de julho de 1776, quando Thomas Jefferson oficializou a autonomia das 13 colônias americanas em relação ao Império Britânico. Esse processo de independência afirmou os direitos individuais e a liberdade de pensamento, inclusive, influenciando muito fortemente na Revolução Francesa.

Outrossim, esse período foi significativamente infundido pelo pensamento americano no concernente à liberdade de expressão, liberdade de religião, liberdade de associação e a liberdade de demanda judicial, mediante a promulgação da Constituição dos Estados Unidos da América (1787) e da Declaração dos Direitos Civis (1791).

Dentre as consequências dessa abertura para os direitos individuais está o banimento do castigo cruel e da condenação pela auto inculpação forçada. Na França, o clamor popular inflamado por tais potencialidades promoveu a queda da monarquia absolutista, a abolição do feudalismo e alcançou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789).

Com relação ao desenvolvimento do conceito no século XIX destaca-se a realização da Conferência de Genebra (1864), na qual alguns diplomatas suíços se mobilizaram em defesa dos soldados combatentes na Batalha de Solferino de junho de 1859 entre os exércitos austríacos e franco piemonteses.

A defesa da dignidade humana como direito de todas as pessoas se estabeleceria a partir daí como conceito definitivo no cenário mundial e se multiplicaria em abrangência e complexidade. Não é demais destacar que resultante desta conferência foi a organização de uma frente de pronto socorro para os soldados de ambos os lados feridos, a qual ficou conhecida com Cruz Vermelha.

Acontecimento que se repetiu no século XX, a II Convenção de Genebra (1925) torna-se ainda mais abrangente. Dessa vez, proibindo a utilização, durante uma guerra, de gases asfixiantes ou tóxicos bem como condenando o uso de armas bacteriológicas. As convenções sobre soldados feridos e prisioneiros de guerra foram revistas e consolidadas em três convenções celebradas em Genebra em 1949, sob os auspícios da Comissão Internacional da Cruz Vermelha.

Na mesma ocasião foi celebrada uma quarta convenção, tendo por objetivo a proteção da população civil em caso de guerra, já que o mundo estava horrorizado com as consequências da Segunda Guerra Mundial, que exorbitou na desumanização. A partir daí o que se pretendia era inserir em definitivo a revisão da concepção de Estado de Direito subordinado exclusivamente à legalidade e desconectado da história e da cultura.

Esta constatação incidiu diretamente na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) como um estatuto ético-jurídico de compartilhamento das responsabilidades de todos os povos para com as individualidades. Aliás, a noção de desenvolvimento pleno da personalidade é importante fio temático que percorre toda a Declaração, seu significado na consolidação de um conceito de seres essencialmente livres, social e potencialmente instruídos e capazes de participar de tomadas de decisão fundamentais.

Esse conceito geminado à dignidade é reiteradamente exposto na Declaração: o artigo 22 diz que toda pessoa tem direitos sociais, econômicos e culturais indispensáveis [...] ao livre desenvolvimento de sua personalidade"; e o artigo 26 consagra um direito à educação afirmando: "A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana".

A expressão "pleno desenvolvimento" contempla tanto o direito à educação como a educação para a cidadania, como um direito pertinente a todo ser humano. Essa concepção de educação assim enfoca o desenvolvimento das habilidades pessoais de cada um e a garantia de uma vida digna.

A partir desse conceito de “dignidade da pessoa” se passou a anunciar categoricamente os direitos humanos com a sua marca principal: a criação dos direitos fundamentais, caracterizados pelos cânones da universalidade e indivisibilidade. Universalidade que assume uma extensão irrestrita dos direitos fundamentais humanos, na crença de que a condição de pessoa é o requisito único e suficiente para a titularidade de direitos.

Esse enfoque dos direitos fundamentais admite que o ser humano é essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade e como tal não pode prescindir de tutela e garantias jurídicas. No tocante à indivisibilidade dos direitos humanos concebida na Declaração, esta consiste na assunção da garantia dos direitos civis e políticos como condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais. Sua maior implicação é que o Estado e o Direito existem para promover o desenvolvimento humano em todas as dimensões e como tal quando uma pessoa tem um direito violado toda a sociedade é, por extensão, afetada.

Ademais os direitos humanos são de tal sorte imbricados que quando um deles é violado os demais também o são. Tanto assim os direitos humanos compõem uma unidade interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

No século XX a projeção dos direitos humanos estará completamente imbuída de catalisar o seu teor civilizatório mediante o esclarecimento das sociedades e da auto compreensão dos cidadãos no concernente a sua imprescindibilidade para a preservação das sociedades. Nisto, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena entre os dias 14 e 25 de junho de 1993, foi decisiva para demonstrar a importância da educação para minimizar as diferenças entre grupos.

Assim, a educação e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, passaram a desempenhar papel irrenunciável na promoção do desenvolvimento das pessoas e no respeito mútuo, confluindo na convivência civilizada e pacífica sem distinção de qualquer

tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, tanto em âmbito nacional, quanto internacional.

Na medida em que se reconhecem como Direitos Humanos um conjunto de direitos reconhecidos pelos homens e ratificados internacionalmente como um esforço pelo respeito à história das sociedades produzida por todos os seus integrantes e como um projeto de civilidade capaz de resolver uma grande parte dos problemas sociais da atualidade, a escola passou a ser o ambiente de efetivação do compromisso pedagógico voltado à emancipação das gerações.

2.2.1 Contextualização das gerações dos direitos humanos

Direito humano é uma expressão consignada com o sentido de inerência aos elementos da espécie no reino da natureza. Com capacidade de mensurar consequências e atribuir valorações a atos e a agentes o ser humano, ele mesmo, estabeleceu o pressuposto da justiça e das prerrogativas na convivência com os demais. Disto, o poder assim reconhecido acabou recebendo influências de segmentos hegemônicos e se institucionalizou primeiro como direito natural e depois como direito individual, ficando essas prerrogativas inatas do indivíduo assinaladas no sistema de leis como direito fundamental – tanto para as pessoas individuais quanto os entes coletivos. O conceito de direito subjetivo se assentará na concepção de estado de direito, na era moderna, sob a consideração de que o direito se propõe a representar a justiça e esta inclui a todos, modo pelo qual se pode dizer sem reservas que todos as formações políticas assumem os direitos fundamentais.

Assim, não se desconhece que direito humano perpassa todos os períodos da história da humanidade com denominações específicas, segundo o tipo de regulação assumida em torno da justiça. Implica dizer que direitos humanos sempre existiram, remontando aos processos mais elementares de divisão social, dos agrupamentos e agregações. Entretanto

é possível destacar que esses valores são apropriados de modo especial no Estado Moderno, e nele pode se observar uma evolução dos sentidos atribuídos a esses direitos. Desta forma, entre os teóricos dos direitos humanos é pacífica a caracterização de três gerações de direitos, ainda que já se veja emergir derivações que ampliam essa caracterização geracional.

A primeira geração corresponde aos direitos civis e políticos inseridos nas visões tradicionais das liberdades civis e políticas proeminentes nas democracias liberais ocidentais, a partir da segunda metade do século XIX, com base no princípio de não ingerência do Estado na vida pessoal do indivíduo. Aliás, a liberdade é uma prerrogativa individual que em todas as épocas e modelos de sociedade esteve na pauta das discussões. No estado moderno a ideia de liberdade é permeada pelo individualismo e pela capacidade de discernir dos homens, diferentemente do Estado Antigo em que a liberdade estava associada à ideia de bem comum e onde o indivíduo não tinha o protagonismo, mas a sociedade.

É o individualismo, baseada na valorização do homem como força e finalidade do Estado que faz Simmel (1998) considerar que o processo de individualização da sociedade baseada na afirmação do indivíduo autônomo, proeminente na modernidade, favoreceu a criação de mecanismos de impessoalidade, uma vez que a conscientização cada vez maior de sua liberdade criou a necessidade da proteção, da agregação e do controle. Antes, Brett (1997) citada por Oliveira (1999, p.34) desenvolve precisamente este ponto mostrando como a sociedade civil romana era constituída de tal forma que cada *dominium* era soberano em seu próprio território, assinalando a máxima “a cada um o seu”, numa evidencia histórica de que interesse e necessidade pontua a evolução dos direitos.

O conjunto de direitos da primeira geração de direitos humanos envolve liberdades essencialmente individuais, como de manifestação, livre pensamento, reunião, locomoção, livre exercício de atividade profissional, ao lado de liberdades políticas e civis, justamente porque, especialmente na realidade europeia, esses direitos representam, na sua

essência, a vitória, ao menos parcial, do Estado Liberal sobre o Estado absolutista.

Exemplos de garantias que fazem parte dessa geração são o direito à vida, o direito à liberdade e o direito à privacidade. Os direitos fundamentais surgem como direitos de defesa e, também, como direitos de participação política (momento liberal e momento democrático, respetivamente), além de reverterem uma abstenção do Estado, um não-agir em benefício da liberdade do indivíduo, no sentido de não interferir nas esferas jurídicas individuais com exceção apenas relativamente proteção objetiva da incolumidade física do cidadão mediante atividades de policiamento, por tratar-se de função essencial do Estado.

A segunda geração dos direitos humanos denota uma preocupação em relação ao exacerbamento do individualismo e aporta principalmente nos direitos em âmbito econômico, social e cultural, exigindo para a sua realização comportamentos ativos do Estado, sendo muitas vezes referenciados como os direitos a prestações e proteções diretas. Notadamente apesar de muitos dos direitos de segunda geração tenham por titulares indivíduos, como o trabalhador, diz-se que são sociais por estarem intrinsecamente ligados as reivindicações sociais que marcaram o século XIX e primeira metade do século XX.

Não se trata apenas de buscar a efetivação de uma igualdade legal, mas de garanti-la em paralelo às liberdades coletivas, conquista enraizada e que não poderia mais renunciar a ela. Assim, as denominadas “liberdades sociais”, como por exemplo, as liberdades de sindicalização e o direito de greve, bem como a positivação constitucional de direitos fundamentais do trabalhador, como o direito as férias, o repouso semanal remunerado, a limitação da jornada de trabalho, a garantia de uma remuneração mínima, para citar alguns dos mais representativos.

Estes direitos se relacionam com o padrão de vida das pessoas e com as suas necessidades básicas, exemplificadas pelos direitos à educação, à saúde, ao acesso a bens e serviços em quantidade e com qualidade, como também à segurança social. Trata-se de um contexto em

que o que se busca é a igualdade entre os indivíduos, mas de modo tal que sua realização encontre guarita na efetiva atuação do Estado a favor dos hipossuficientes, e não uma igualdade formal (prevista abstratamente na lei), que foi a marca dos direitos de primeira geração. Com isto se evidencia a necessidade da igualdade para se realizar a liberdade auferida no respeito do estado às individualidades.

Como todo processo evolutivo o burilamento das conquistas emerge como novas necessidades. Assim a terceira geração se vê organizada de modo a que a solidariedade social é marca do século XX. Com isto se inaugura um tempo de mobilização coletiva e consciência da responsabilidade sem a intervenção ostensiva do estado. Esse modelo de sociedade defende os direitos coletivos, condizentes com um desenvolvimento sustentável, a um meio ambiente saudável e consentâneo à paz social. Estes são também chamados de direitos da solidariedade ou direitos difusos, em que os seus titulares são grupos e comunidades e fundam-se num ideal de construir um futuro melhor dentro de um espírito de solidariedade internacional e intergeracional.

A proteção ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ao progresso, à paz, à autodeterminação dos povos, à conservação do patrimônio histórico e cultural, à comunicação, à infância e juventude e ao direito do consumo, são valores associados aos direitos humanos da terceira geração.

Há ainda correntes teóricas que consideram a existência de uma quarta geração de direitos humanos relacionada com os aspectos da manipulação genética, com a biotecnologia e a bioengenharia. Também seriam parte dos direitos humanos a expansão da democracia, o acesso à informação e a proteção ao pluralismo, frutos do processo de a lastramento do fenômeno democrático por todo o mundo.

2.2.2. Dimensões dos direitos humanos

Não obstante a classificação por gerações de direitos, estas podem ser compreendidas segundo o seu dimensionamento. As dimensões dos

direitos humanos chegam aos direitos fundamentais mediante duas categorias: a primeira dimensão é de abrangência real e está atrelada à universalidade dos direitos, com pretensão a não discriminação. Esta perspectiva é básica e visa assegurar que o Estado trate todos sob sua jurisdição com as mesmas regras e formas, como indivíduos fundamentalmente iguais; a segunda dimensão diz respeito a efetivação e está relacionada com a salvaguarda da pessoa humana e da sua dignidade perante os poderes estatais. Esta função é bem dimensionada no avanço da presença de garantias e liberdades pessoais, categorizados como direitos civis e políticos nos sistemas legais, especialmente nos estados constitucionais.

A defesa dos valores de direitos humanos é tanto de caráter negativo como de caráter positivo: negativamente, proibindo a ingerência dos poderes estatais na esfera individual, uma forma política de reverenciar a capacidade dos indivíduos de gerir a sua intimidade; já o caráter positivo da defesa dos direitos humanos nos sistemas sociais incide no poder das pessoas de exigirem a não interferência dos poderes públicos de forma a evitar agressões lesivas àqueles direitos. Exemplo esclarecedor é que o Estado não deve censurar uma publicação e, caso o faça, o autor possui o poder de exigir um término a tal censura em nome da liberdade de expressão.

Os direitos fundamentais, que são apanágio da exigibilidade da prestação social, podem ser identificados, resumidamente, como a capacidade dos indivíduos, em virtude da titularidade desses direitos, de obter algo através do Estado, como por exemplo, a educação. Tanto assim a ONU propõe aos estados integrantes que deem destaque à educação em direitos humanos, de modo que cada geração tenha direito a uma diversidade em relação à anterior.

O caráter civilizatório dessa plataforma consiste em que cada geração deva estar preparada para deixar para as gerações futuras um legado de possibilidades, sem limitar indevidamente as opções para as

gerações futuras. Neste sentido, a geração presente está relacionada às futuras e não só a geração imediatamente seguinte, mas a todas as demais.

Assim, a educação em direitos humanos deve ser uma promessa entre gerações para que além de herdarem um ambiente viável à sua existência e sua reprodução também possam oferecer as condições para o seu próprio desenvolvimento numa progressão aberta ao infinito da humanidade.

2.3. Dignidade humana como fundamento da Educação no Estado de Direito

Conceito de inequívoca densidade axiológica, a dignidade perpassa várias tendências filosóficas. Não obstante, para uma exposição analítica em torno da dignidade humana vale recorrer inicialmente à filosofia de Kant (1992, p.112), segundo o qual:

[...] no reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Aquilo que tem um preço pode muito bem ser substituído por qualquer outra coisa equivalente. Daí a ideia de valor relativo, de valor condicionado, porque existe simplesmente como meio, o que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem e tem um preço de mercado, enquanto aquilo que não é um valor relativo, e é superior a qualquer preço, é um valor interno e não admite substituto equivalente, é uma dignidade, é o que tem uma dignidade.

O subjetivismo suscitado pela proposição acima revela que em seu sentido mais largo, a dignidade é um atributo peculiar à condição de ser humano, capaz de se impor como merecedora de ser reconhecida em todo tempo e lugar. Espraia-se em todos os âmbitos das relações interindividuais e se apresenta como lastro das mais diversas instituições sociais.

O seu caráter absoluto se refere, segundo Tavares (2006, p. 507), a um “amplo grupo de condições de precedência” e uma proeminência tal que se pode mesmo atribuir “um alto grau de segurança” acerca da condição humana para os sistemas sociais que somente fora do valor

dignidade da pessoa é que se torna possível considerar valores e princípios opostos uns aos outros.

Disto, Mendes et alii. (2007, p. 695), adverte que a dignidade da pessoa humana se sobrepõe a todo e qualquer valor, virtude ou atributo. Sendo suprema, em nenhuma hipótese é suscetível de confrontar-se com qualquer outro princípio atrelado à justiça, destacando o ministro que naquelas situações em que dois ou mais indivíduos - ontologicamente dotados de igual dignidade - entrarem em conflitos capazes de causar lesões mútuas é que esse valor superlativo se vê confrontado.

Ainda para Kant (1785), a autonomia da natureza humana e de toda natureza racional, revela-se um valor incondicionado, incomparável. Essa posição imprime uma liberdade que acaba por se impor como respeito, é única e fornece a expressão conveniente da estima que um ser racional deve fazer dela.

É de tal maneira ontológica ao Homem que o acompanha até sua morte, por ser da essência da natureza humana, é que ela não admite discriminação alguma e não estará assegurada se o indivíduo é humilhado, discriminado, perseguido ou depreciado, reconhece Alexy (1993, p.345). Assim também, lembra que constitui um desrespeito à dignidade da pessoa humana um sistema de profundas desigualdades, uma ordem econômica em que inumeráveis homens e mulheres são torturados pela fome, inúmeras crianças vivem na inanição, a ponto de milhares delas morrerem em tenra idade.

Alinhado à consideração de que a dignidade é fundamento de todos os direitos próprios dos sistemas constitucionais, Silva (1998, p. 93) sentencia:

... a dignidade pessoa humana constitui um valor que atrai a realização dos direitos fundamentais do homem, em todas as suas dimensões, e, como a democracia é o único regime político capaz de propiciar a efetividade desses direitos, o que significa dignificar o homem, é ela que se revela como o seu valor supremo, o valor que a dimensiona e humaniza.

O lugar axiológico da dignidade não pode ser confundido sequer com direitos caracterizados como fundamentais, já que antecedem a eles. Isto porque o valor dignidade é invariável como pressuposto do lugar existencial do indivíduo no mundo social. Já os direitos, ainda que fundamentais, podem ser relativizados contextualmente, como bem explica Martins-Costa (2002, p.172) que “ enquanto a temporalidade é o fluir do tempo, a historicidade é aquilo que, no tempo, tem significação.

Desta afirmativa se extrai que enquanto as instituições jurídicas são datadas no tempo cronológico, o Direito, como fenômeno cultural que é, adquire efetiva significação, para o presente e para o futuro, mas o valor que orienta essas históricas instituições jurídicas se situam fora desse tempo cronológico, onde as transformações são mobilizadas, entendidas e relatadas. O tempo axiológico é de outra compleição, e nele a dignidade se forjou como auto compreensão do homem.

Mesmo se considerarmos que cada cultura desenvolve seus próprios sentidos, representações e significados, não temos como considerar uma relativização da dignidade como valor, pois essa ambiência dos valores que se agrupam, em cada cultura, tem como "centros de valor" a pessoa humana. Fora disto a semântica da dignidade fica apartada do real valor-fonte e perde a sua importância na experiência civilizatória. Aliás, Mello, citado por Granato (2014, p.624), se utiliza da expressão “valor-fonte” afirmando que:

[...] o princípio da dignidade da pessoa humana representa a centralidade de[sse] postulado essencial (CF, art. 1º, III) – significativo vetor interpretativo, verdadeiro valor-fonte que conforma e inspira todo o ordenamento constitucional vigente em nosso país.

Imbuída do embate entre o fundamento jurídico do sentido de ser cidadão e a realidade social eivada de restrição e comprometimento do exercício dos direitos, Rocha (2016) alude ao processo de universalização dos direitos humanos como sendo fundado na dignidade da pessoa humana, como valor que ilumina todo o universo de direitos. Adverte

desde logo que as várias tentativas de conceituação de dignidade da pessoa humana se valem, sobretudo, da etimologia do termo *dignitas*, que significa respeitabilidade, prestígio, consideração, estima ou nobreza.

A dignidade tem sido argumento para pensar a posição do ser humano no universo em diversas fases. Na Antiguidade, o pensamento de Cícero, alinhado ao pensamento estoico que procura pela finalidade da vida, já apontava uma compreensão da dignidade desvinculada da posição social e decorrente da qualidade ímpar de raciocinar que tem o ser humano e que o destaca no universo e o difere dos animais e outros seres.

No século XV, Pico Della Mirandola escreveu um manifesto em defesa da Dignidade do Homem, inusitado porque projetava o humano para o centro do mundo. Influenciado por pensadores clássicos como Sócrates e Tomás de Aquino, Giovanni Pico traz para a filosofia pré-moderna a dignidade relacionada à capacidade humana de ordenar e conhecer o que está no mundo, o valor dignidade estaria, assim, associada à razão. A excelência humana está no conhecimento, que garante o bem-estar da alma, disse Sócrates.

A dignidade humana deriva da racionalidade, afirmou Tomás de Aquino. Portanto, quando Giovanni Pico enfrenta a questão, não parte da estaca zero, mas de ideias consolidadas sobre o tema. Importa destacar que a dignidade como virtude ou característica intrínseca do ser humano é extraída do pensamento racional e este, por sua vez é o que confere um tipo de igualdade baseada na subsunção a regras universais.

Assim, se por um lado o pressuposto antropológico da dignidade da pessoa humana aponta para a autonomia ética que lhe é própria, de modo singular e concretamente considerado, sendo o Homem portador de um destino único realizado livremente; na esfera jurídica, a primazia da pessoa com fundamento na dignidade configura-se como resposta à crise desencadeada por movimentos políticos e econômicos que, amparados na legalidade, promoveram os horrores da escravidão, do holocausto, do apartheid, etc., tudo em nome da lei.

A exemplo, a Segunda Guerra, ocorrida entre 1939 e 1945, resultou na morte de 45 milhões de pessoas e 35 milhões de feridos. Todos os 72 países envolvidos acumularam perdas em diferentes proporções, mas em todos as consequências fizeram marcas permanentes. Houve intensa queda na produção industrial e os investimentos dos governos que foram direcionados para a guerra, em detrimento de outras áreas, geraram intensos problemas sociais. Os horrores da Segunda Guerra Mundial serviram em larga medida para o esforço de vários povos reivindicar um emblema universal de respeito humano.

A partir de um pacto pela consagração da pessoa humana a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, introduziu no mundo moderno a concepção de direitos humanos e, pela primeira vez, o conceito de dignidade da pessoa humana foi tomado como centro orientativo dos direitos e fonte de inspiração de textos constitucionais. No artigo 3º da DUDH ficou expresso que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência de devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Ressalta, contudo, que os países signatários do pacto pelo humanismo não se tornaram concessionários da dignidade, que é inerente aos humanos, mas assumiram como forma positivada de seu reconhecimento como fundamento de todos os direitos das pessoas e da sociedade em que vivem. Esta deliberação tornou o valor dignidade essencial ao universo jurídico e à positivação de todos os direitos fundamentais.

Enquanto princípio constitucional, a dignidade permeia e orienta o ordenamento que a concebe como base para toda normatização inspirada na Constituição, ainda que seja universalmente admitido que o significado seja muito mais amplo que qualquer conceituação jurídica que venha a ser adotada. A implicação disto é que a dignidade prevalece como condição da essência humana mesmo que algum sistema jurídico não a conceba como pressuposto.

Essa possibilidade se faz real uma vez que a conceituação de dignidade da pessoa humana, em razão de sua ampla abrangência no âmbito de proteção jurídico-normativa ainda é pauta de várias controvérsias. Mesmo assim se destaca como um ponto pacífico o entendimento e a percepção dos momentos em que a dignidade é agredida, violada, usurpada, referenciando a relação entre as pessoas e o Estado.

Definição na esfera jurídica que merece destaque é de Sarlet (2002, p.62), para quem dignidade é:

Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Já segundo Baracho (2006, p.105) a pessoa é um *prius* para o direito, isto é, uma categoria ontológica e moral, não meramente histórica ou jurídica. E continua o referido autor: “pessoa é todo indivíduo humano, homem ou mulher, por sua própria natureza e dignidade, à qual o direito se limita a reconhecer esta condição”. Ainda, para Baracho (2006, p. 106), o conceito de pessoa e o direito à vida são essenciais para explicitar a concepção de direitos humanos e a sua internacionalização para consagrar a dimensão da dignidade da pessoa humana.

É possível afirmar que a consagração da dignidade da pessoa humana nos remete à visão do ser humano como a base, o eixo, o principal do universo jurídico. A dignidade da pessoa humana é princípio fundante do constitucionalismo contemporâneo que insere a vedação da coisificação do humano, pela compreensão de que toda pessoa humana é digna e, por essa condição singular, vários direitos fundamentais são conquistados e declarados com o objetivo de proteger a pessoa humana

de abomináveis formas de dominação e instrumentalização de sua ínsita condição.

Por considerar a existência de um âmbito da educação voltada à efetivação dos Direitos Humanos, é que educadores e juristas se debruçam sobre o tema da Educação para os Direitos Humanos, principalmente porque o exercício desses direitos depende imprescindivelmente de processos educativos não só abrangentes, mas com potencialidade para a sua efetivação.

Não sem propósito a Educação em Direitos Humanos figura largamente em nossa programação constitucional, seja no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Plano Nacional de Extensão Universitária e na Matriz Curricular da Educação Básica, e, principalmente, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tudo isto para que se garanta condições objetivas para sua concretude.

Constata-se mesmo assim que por ser recente na história da democracia brasileira, que essas condições objetivas têm sido gradativas. Mas, esse paulatino engajamento em torno do reconhecimento da dignidade da pessoa tem sido alargado quase que de igual modo entre países com histórias bem distintas. Ademais, a assimilação da expressão para formar conceito revela altos e baixos. Interessante comparação é feita por Grobério (2005) em torno das concepções adotadas em Constituições de diferentes Estados.

Para a autora brasileira a concepção de dignidade como valor essencial do elemento humano que integra o conceito de Estado se tornou um consenso teórico do mundo contemporâneo, embora, muitas vezes, a expressão se restrinja ao discurso e possua diversas concepções. Para ela a dignidade da pessoa humana, o valor do humano em si mesmo, é hoje um “axioma da civilização ocidental”.

Na Constituição da Espanha, encontra-se a expressão literal em seu artigo 10, nº 1, determinando que:

[...] la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.

Com isto os doutrinadores espanhóis denotam que o sistema constitucional do país assumiu a dignidade como axioma, pois, no texto constitucional, vem expressos os valores que, a partir do Artigo 1º, se encontrarão em todo o ordenamento, como se segue:

España es un estado de derecho social y democrático, que aboga por la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político como valores superiores de su sistema legal.

A inclusão da dignidade da pessoa humana na Constituição de Portugal compreende um fundamento e a finalidade da sociedade e do Estado, posto que o princípio da dignidade humana é que confere unidade de sentido, valor e concordância prática ao sistema de direitos fundamentais. Modo pelo qual o princípio da dignidade passou a ser incluído na Constituição lusitana considerando cada uma das pessoas individual e concretamente, desde a concepção até a morte.

Já na França, embora o princípio da dignidade da pessoa humana não preveja expressamente o princípio da dignidade na Constituição, uma jurisprudência do Conselho Constitucional e pelo Conselho de Estado, embasou a sua oficialização, um direito antigo a ser protegido e não um novo direito a ser assimilado por ela.

Vários outros países de recente democratização incluíram em suas Constituições a dignidade da pessoa humana. É o caso da Constituição da Croácia, de 22 de dezembro de 1990 (Art. 25); Constituição da Bulgária, de 12 de julho de 1991, em seu Preâmbulo; Constituição da Romênia, de 08 de dezembro de 1991 (Art. 1º); Constituição da Letônia, de 10 de dezembro de 1991 (Art. 1º); Constituição da Eslovênia, de 23 de dezembro de 1991 (Art. 21); Constituição da República Tcheca, de 16 de dezembro de 1992, em seu Preâmbulo; Constituição da Rússia, de 12 de dezembro de 1993 (Art. 21); Constituição da Estônia, de 28 de junho de 1992 (Art. 10); Constituição da Lituânia, de 25 de outubro de 1992 (Art. 21).

Em relação ao Brasil, a Constituição de 1934 não ficou alheio ao tema e, se espelhando em diversos dispositivos de países da Europa mencionando o tema dignidade da pessoa, assim: “Art. 115. A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios da justiça e as necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos existência digna”.

Nas Constituições que se seguiram, a previsão constitucional com referência à dignidade reapareceu na Constituição de 1946, com a garantia do trabalho humano como meio de possibilitar a existência digna. Já na Constituição de 1967 há uma menção à dignidade humana, mas em razão de uma ordem econômica, atrelada à realização da justiça social; sentido em que a valorização do trabalho se apresenta antes como condição da dignidade da pessoa humana. A Emenda Constitucional nº 1 de 1969, apesar de ter modificado o caput do artigo sobre a ordem econômica, manteve inalterado o princípio da valorização do trabalho como condição da dignidade humana. Na análise, o princípio não encontrou até aí o mesmo significado da dignidade da pessoa humana prevista na Constituição atual.

A Constituição brasileira de 1988, inovou com transformações profundas, até aqui não registradas na história do constitucionalismo brasileiro, representando um grande marco jurídico na redemocratização do país. Ademais ela consagrou o valor da dignidade da pessoa humana como princípio máximo e o elevou a uma categoria superlativa em nosso ordenamento, na qualidade de norma jurídica fundamental.

Dentre as inovações encontradas na Carta Constitucional de 1988, destacamos a incorporação da dignidade da pessoa humana no texto dos princípios fundamentais, já na parte introdutória, em que se vê enfaticamente:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - A soberania;

II - A cidadania;

III - Dignidade da pessoa humana; (grifo nosso)

IV - Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - O pluralismo político.

Passim, há referência ao termo dignidade humana em vários artigos de nossa Constituição em vigor, como é o caso do artigo 170 sobre o “planejamento familiar”, no artigo 226 em relação à “paternidade responsável”, como também no artigo 227 na projeção do desenvolvimento da criança e do adolescente.

Não obstante, a dignidade humana ser expressa como cláusula pétrea dos princípios fundamentais também se achará direcionadas às normas programáticas. Vale lembrar que a diferença entre a primeira e estas últimas encontra-se na impossibilidade de reformulação ou desistência da expressa disposição no texto e como direito inalienável, e as segundas como meio de efetivação dessas “regras-de-ouro” da Constituição federal.

Exposição elucidativa disto nos traz Barcellos (2002) ao enfrentar o problema da normatividade e imperatividade do texto constitucional, analisando o princípio da dignidade da pessoa humana tal como inscrito na Constituição de 1988 no artigo 1º, como fundamento da República Federativa do Brasil. Para isto identifica os artigos que possuem como conteúdo a dignidade da pessoa humana e os divide em 4 (quatro) níveis.

O nível um traz os princípios mais gerais, que possuem contornos menos precisos. Exemplarmente o Artigo 1º, Inciso III, remete a uma proteção do Estado genericamente; como é o que ocorre com o artigo 7º, no caput relacionando-o direitos que visam à melhoria da condição social do trabalhador, e com o artigo 170, que expressa o sentido da valorização do trabalho humano e da livre iniciativa com finalidade exclusiva de assegurar a todos uma existência digna; ambos relacionam a dignidade humana ao resultado das práticas implementadas na esfera econômica.

Já com relação ao artigo 226, a família recebe a proteção e o estímulo do Estado pelo que se expressa no parágrafo 7º com relação ao

planejamento familiar: “[...] nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal [...]”.

Tanto assim, o Estado propiciará recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, inclusive proibindo e coibindo qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas de interferir nessa prerrogativa familiar.

No nível dois, Barcellos (2011, p.189) trata de um subprincípio da dignidade, presente no artigo 3º, o qual define como objetivos do Estado brasileiro:

- I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – Garantir o desenvolvimento nacional;
- III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A exemplo do que significa para a nossa realidade a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades nesse nível o argumento possui uma dificuldade relativa à inexistência de pessoas que passem necessidades básicas, ou seja, sintam fome, frio, durmam nas calçadas, dentre outras. Assim, sobre essas necessidades da população elencadas no artigo 3º é de considerar paralelo exemplar sobre os efeitos das disparidades entre os muito ricos e os miseráveis.

No Nível três, a autora enquadra o caput do artigo 6º, no qual se encontram os direitos sociais, através dos quais vislumbra-se a concretização do princípio da dignidade no âmbito das condições materiais de existência do homem. Apesar da previsão de direitos, grande parte do artigo 6º tem a natureza de princípio ou subprincípio, pois seus efeitos não são determinados de modo objetivo e nem existe previsão de escolha para o seu cumprimento. É o caso das normas que tratam do direito à educação, à saúde, à proteção da maternidade e da infância e a assistência aos desamparados. Nesse nível, o que se tem são bens

primários identificados com o mínimo existencial e a dignidade da pessoa humana.

As normas reunidas pela autora no nível quatro formaram grupos de três temas que são a educação, a saúde e a assistência aos desamparados. Nesses três grupos são identificados princípios, subprincípios e algumas regras. Apesar disso, boa parte da doutrina e jurisprudência tem conferido a estas normas o mesmo tratamento reservado aos princípios mais gerais apresentados nos níveis anteriores, como se todos possuíssem o mesmo grau de indeterminação.

A noção de mínimo existencial, na explicação de Mello citado por Granato (2014, p.624) “compreende um complexo de prerrogativas cuja concretização revela-se capaz de garantir condições adequadas de existência digna”, assegurando-se o acesso das pessoas “ao direito geral de liberdade e, também, a prestações positivas originárias do Estado, viabilizadoras da plena fruição de direitos sociais básicos”.

Nessa direção, o mínimo existencial inclui principalmente: educação fundamental, saúde básica e a assistência aos desamparados. Um salvo conduto baseado na dignidade humana para subsidiar a proteção à cidadania afetada pelo preciosismo legal, pela reserva orçamentária e até pela ética do politicamente correto. Pode ser dito sem reservas que a educação, a saúde e a exclusão social tem sido as frentes mais próximas desse paradigma.

Com relação aos desamparados, o mínimo existencial quase se confunde com o mínimo vital. O primeiro é a baliza da dignidade de ser humano, como largamente se expõe acima; já o mínimo vital é a baliza da sobrevivência, da efetividade das funções vitais pelas quais a inteligência e a criatividade fluem no corpo alimentado, na mente tranquilizada pela e preservação da incolumidade, pela segurança da procriação e da reprodução da espécie. Toda segurança física, corporal, mental é vital e as condições mínimas são apenas a referência ao que o humano necessita, não sendo, pois, o mínimo o que o humano em toda a sua potencialidade almeja para a existência com dignidade.

A Organização Mundial da Saúde - OMS, influenciou decisivamente o direito à saúde atribuindo-lhe uma nova definição, a qual engloba o bem-estar físico, mental e até social de todas as pessoas. Muito adequadamente, Góis (2017, p.2) lembra que a saúde deve ser o direito fundamental, entre os fundamentais, já que a saúde é a garantia da vida; sem a saúde o ser humano não se integraliza enquanto ser em dignidade.

Quando se alude a um mínimo existencial, em realidade está-se vislumbrando aquilo que é elementar à existência humana num patamar de civilidade ao qual não se pode deixar de adjetivar como vida digna. É tanto assim que a saúde, a educação e a proteção estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das capacidades essenciais, o que resgata da expressão “mínimo” o sentido de diminuto e o aproxima de essencial, inicial, basilar.

Vale referir com destacada atenção que o direito à educação é o que no âmbito da intelectualidade, da criatividade, da autoconsciência, se impõe como fundamental, já que, como se disse antes, educar é mais que instruir, mas é fazer despertar as potencialidades do indivíduo para tornar-se cidadão.

Tanto assim, foi atribuído ao ente federativo que está mais próximo do cotidiano do cidadão, o município, na forma do artigo 30, VI da Constituição. Com efeito, além da previsão do artigo 205 (educação, direito de todos e dever do Estado e da família), o artigo 208 é bastante claro sobre o ponto, assim determinando:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

11 - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

[...]

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

O efeito pretendido pela norma, portanto, é que todas as pessoas tenham acesso gratuito ao ensino fundamental. Caso isso não se verifique,

no entanto, consequência jurídica simétrica é exigir a obrigação prestacional do Estado, por meio do Poder Judiciário, o efeito/direito não realizado. Sobre a faculdade de recorrer ao poder judiciário é de tal forma legítima que não é necessário que a Constituição enuncie de forma específica essa consequência.

Assim, de acordo com o texto constitucional, é exigível do Estado, relativamente ao ensino fundamental, bolsa de estudo em escola que não pertença a rede pública quando esta não dispuser de vagas na localidade de residência do educando, até que as vagas sejam criadas pelo Poder Público. Ou seja: o Estado estará obrigado a custear a formação fundamental do indivíduo em estabelecimento privado, enquanto não colocar à disposição ensino público fundamental gratuito.

A Constituição cuidou ainda de associar um conjunto de outras consequências jurídicas, de natureza totalmente diversa, à violação desse efeito pretendido (e para tanto o faz expressamente). Assim é que:

- (i) A autoridade competente será responsabilizada pelo não oferecimento do ensino obrigatório ou pelo seu oferecimento irregular (artigo 208, § 20);
- (ii) A União poderá intervir nos Estados quando estes não houverem aplicado no ensino o percentual mínimo da receita dos impostos previstos na Constituição, e o mesmo poderão fazer os Estados em relação aos Municípios (artigos 212, caput e § 30, 34, VII, "e" e 35, III.).

Sentido em que será preciso desenvolver um conjunto de critérios para orientar a decisão do juiz nesse mister. Dentre diversas escolas eventualmente existentes na localidade, com os custos mais variados, em qual deverá o juiz matricular o educando? Uma ideia seria orientar a escolha pela equivalência de custos, a saber: apurado o custo que o Estado teria com o aluno em uma escola pública, deveria ser escolhida a escola que mais se aproxime desse custo, por exemplo.

Vê-se que a educação é o pressuposto essencial na formação de cidadãos capazes de participar de uma democracia, bem como na capacitação mínima para o trabalho. Negá-la a quem quer que seja significa alijar o indivíduo da participação democrática bem como condená-lo

quase certamente à miséria. A dignidade da pessoa humana não poderia ter outro lugar no Estado de Direito.

2.4. Educação para os Direitos Humanos

A definição clássica indica que direitos humanos são aquelas prerrogativas irrenunciáveis condizentes a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, posição social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral.

A abrangência dos Direitos Humanos, como conceito, se assenta na premissa da diversidade entre os humanos e se referem às prerrogativas próprias de cada indivíduo assim como a tendência de relações de alteridade. Diversidade e alteridade que compõem a dialética social, já que a sociedade se realiza tanto pela experiência da solidariedade, do cuidado, quanto da oposição e do conflitivo.

Segundo Aquino e Danelli (2016, p. 3-37) uma educação para os direitos humanos fomenta a “estética da convivência”, uma vez que harmonia e beleza rescendem dos atos de convívio social apoiando-se na ética e no respeito à dignidade humana. Consoante remissão que fazem às palavras de Bittar (2011, p. 48), sobre o “ensino de qualidade” como sendo aquela educação que aproxima o sentir do pensar crítico e os intensifica quando penetra “[...] pelos poros, gerando angústia, medo, dúvida, revolta, mobilização, reflexão, interação, opiniões exaltadas, espanto, descoberta, curiosidade, anseios, esperanças [...]”. No momento que essa condição acontece, os alunos tornam-se envolvidos pelas diversas dimensões do conhecimento, despertando, assim, os seus próprios sentidos à percepção do real, caminhando à reconquista da subjetividade autônoma.

A consideração dos autores é de que a educação tem um caráter interventivo necessário para que o aluno seja considerado, não como um ser vazio a quem tudo pode ser inserido, mas, como agente de sua própria transformação, o que lhe dá dignidade e liberdade para trilhar os caminhos criativos com autonomia e consciência. Esta intimidade entre os saberes

curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo projeta a experiência dos Direitos Humanos.

Nisto, a educação para os direitos humanos baliza o vínculo entre os habitantes do planeta para ampliar e consolidar o convívio amistoso global. Trata-se, pois, de conceber a educação que não homogeneiza, mas, antes, que enfrenta a singularidade e as diferenças para que seja também um processo fundado na alteridade.

Educar para os direitos humanos é preparar para enfrentar os desafios da realidade não por doutrinação, mas por reflexão e crítica. Essa estratégia já é bem assimilada através do método pedagógico freireano no ambiente escolar, reconhecida por Freire (2011, p.9) como a educação mediante “participação livre e crítica dos educandos”, e remetendo a uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2011, p.19).

Este processo de desenvolvimento humano é também social, pois interliga os laços individuais voltando-os para a cultura, a ética, a autorresponsabilidade que aspira por viver melhor em sociedade. Portanto, a perspectiva de Paulo Freire (2011, p.12) é de que “existir é um conceito dinâmico. Implica um diálogo permanente do homem com o homem. Do homem com seu Criador”. Nessa trilha, acrescentando que é o que consideramos como educação para os direitos humanos.

Na Argentina, Luis Alberto Warat desenvolveu um modelo pedagógico cunhado também nessa matriz, considerando que as pessoas devam ser projetadas para o centro do processo didático com liberdade para realizar a transformação do modo que lhe parecer adequada e na qual os professores ensinam considerando que a aprendizagem não é um sistema autônomo, pleno e lógico.

Nesta linha didática pedagógica Warat (2010) pontifica o afastamento total e definitivo da pureza metódica promovida por Hans Kelsen, mas não se esquece do caráter interventivo da educação na medida em que o sujeito da educação começa por ser “catapultado para um foco de interesse”, geralmente feito pela escola.

Para isto ocorrer de modo legítimo a educação para os Direitos Humanos precisa fundamentar-se na ambivalência da interpessoalidade, assim também na ambiguidade, de modo a guiar-se pela alteridade a fim de ser tanto humana quanto humanizadora. As relações interpessoais são instadas pelas particularidades que cada indivíduo possui, inclusive no modo de ver o mundo. Essa forma particular de encarar a realidade gera estranhamento e saber lidar com desníveis de percepção do sentido das coisas requer uma preparação mais que psicológica, uma preparação moral e ética.

A educação para os direitos humanos alinha com o caminho aberto pelo pensamento contemporâneo de Emanuel Lévinas em sua Filosofia Ética. Com base na ética da alteridade o filósofo lituano faz perceber o quanto é necessário a revalorização do sentido ético do humano e do respeito às diferenças, refletindo sobre a importância do reconhecimento do Outro e convidando, inclusive, a todos a assumir uma sociedade plural, fraterna e pacífica.

Na obra *Humanismo do outro homem* (2009), Lévinas utiliza os termos Rosto, Outro, Alteridade, Ser, Responsabilidade etc., sempre com a primeira letra em maiúscula, justamente para diferenciar tais conceitos do uso comum e despertar para uma nova consideração em torno das diferenças e das aproximações. Esse novo pensamento desafia a todos no tocante ao relacionamento com o próximo e suscita a busca por uma integração harmoniosa no cotidiano com o outro que se revela, não como outro qualquer, mas, como aquele que assim como eu também é imagem e semelhança de Deus.

Talvez porque ele próprio tenha sofrido os horrores da Segunda Guerra como judeu, que era, buscava enaltecer o humanismo como uma forma de se viver em sociedade de modo que cada um aja permanentemente guiado pela responsabilidade que sabe ter pelo próximo. Assim, Lévinas percorre um caminho diferente, no qual novas propostas de como viver a ética na convivência com o próximo encontra verdadeiro sentido humanístico na Alteridade. Neste ângulo vislumbra-se

um caminho para se pensar a educação como uma forma de civilidade mais humana.

Assim também escreveu Coccia (2010, p. 9) acerca da influência do sensível sobre a existência humana ser de tal importância que não pode ser abandonada, ao custo da supervalorização da razão já ter dado mostras de desviar os indivíduos de usufruírem de sua capacidade de criar significados a partir de uma captação particular do real e produzindo categorias como regras vazias, isto é, operações conduzidas sobre o nada.

Vivenciar a cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade humana e na preocupação com a justiça social leva os seres humanos a se conectarem, a interagir e intercomunicarem-se, e por consequência a reconhecerem nas adversidades e fragilidades do mundo em que vivem saídas muito mais pacíficas e pragmáticas.

Para que a experiência com os Direitos Humanos concretize a dignidade das pessoas é necessário admitir que a educação não é objeto, não é mercadoria, não é um “guia” de salvação para a humanidade, antes um esforço para que seja possível a interação das pessoas como singulares embora iguados pela cultura, uma perspectiva interpessoal fundada na necessidade de nossa perene humanização, de nossas virtudes e vícios enquanto pertencentes ao gênero humano, como refletiu Lévinas (2000).

Outrossim, na medida em que os Direitos Humanos são unanimemente descritos como valores indispensáveis ao convívio entre iguais e diferentes, configura-se como um processo educativo que deve perpassar todas as etapas da escolarização. A relação professor e aluno dentro de um conceito de Alteridade encontra a dimensão prática vivenciada no cotidiano do ambiente escolar, como salientam Costa e Caetano (2014), como um fundamento de humanização, de reconhecimento do Outro, que favorece a todos, inclusive o pobre, o negro, o cigano, a mulher, aqueles que historicamente nunca tiveram a oportunidade de estudar.

A educação para vivenciar os direitos humanos se produz mediante um processo de civilidade que acompanha e integra a formação do ser social em seus diversos âmbitos de atuação, mediante relações sustentadas por uma estética da alteridade em que as relações suportam o equilíbrio das diferenças a partir da ética da dignidade humana como princípio de justiça que perpassa todas as nações e todos os sistemas jurídicos e políticos.

Enquanto a educação para os direitos humanos se desenvolve num âmbito de subjetivação, pela compreensão da necessidade de se relacionar com as diferenças entre as pessoas e suas formações culturais, mediante estratégias não formais ou até mesmo alternativas à educação formal, a educação em direitos humanos incide num processo institucionalizado, com estratégias definidas de educação baseada especialmente na civilidade e incide nos programas governamentais para a educação e cidadania.

2.5. Educação em Direitos Humanos

Educar em Direitos Humanos é aquele tipo de operação permanente que inclui uma variedade de atores sociais. Assim também esse processo tem por guia valores concernentes à dignidade e autorrespeito. Inicialmente erguida como um movimento internacional para promover a conscientização sobre os direitos conferidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, tomou uma tal abrangência que produziu diversas convenções em torno da Declaração visando a reparação das violações desses direitos em diversos pontos do planeta, como bem destacam Tibbitts e Fernekes (2010, p.87).

Se a perspectiva da educação para os direitos humanos tem por rumo a intervenção da realidade social, a educação em direitos humanos tem por direção a construção da identidade cidadã, a autocompreensão do indivíduo como sujeito de direitos e prerrogativas a serem respeitadas, independentemente das peculiaridades culturais. A escola é o ambiente propício para educar com base nesses valores de elevação do humano e do humanismo.

Mediante a valorização dos indivíduos humanos o conselho de direitos humanos da ONU elaborou, no primeiro trimestre de 2014, um esboço de plano de ação para a terceira fase (2015-2019) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), tomando por base importantes instrumentos e documentos das Nações Unidas, os planos de ação da primeira fase do PMEDH (2005-2009) e da segunda (2010-2014), além de outros materiais publicados pelo ACHUDH e pela ONU.

O relatório apresenta as deliberações dos Estados, das organizações intergovernamentais mais relevantes – incluindo-se aí a UNESCO – várias instituições nacionais de direitos humanos e sociedade civil para a educação em direitos humanos pelo mundo, destacando as medidas de educação em direitos humanos incorporadas em diversos instrumentos e documentos internacionais, tais como:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26);
- A Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (Art. 7º);
- O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Art. 13);
- A Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (Art. 10);
- A Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (Art. 10);
- A Convenção sobre os direitos da criança (Art. 29);
- A Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e dos membros das suas famílias (Art. 33);
- A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências (Artigos 4º e 8º);
- A Declaração e o Programa de Ação de Viena (Parte I, Pareceres. 33-34; Parte II, Pareceres. 78-82);

- O Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Pareceres. 7.3 e 7.37);
- A Declaração e o Programa de Ação de Durban (Declaração, Pareceres. 95-97; Programa de Ação, Pareceres. 129-139) e o Documento Final da Conferência de Revisão de Durban (Pareceres. 22 e 107); e,
- O Documento Final da Cúpula Mundial de 2005 (Par. 131).

Em âmbito internacional a Educação em Direitos Humanos já conta três fases, sendo a primeira, no período de 2005 a 2009, dedicada à integração da educação em direitos humanos nos sistemas de educação primária e secundária; a segunda fase atribuída às ações no período de 2010-2014, com foco na educação em direitos humanos para a educação superior, professores e educadores, funcionários públicos, policiais e militares de todos os níveis. A terceira fase é a que compreende o período de 2015 a 2019 e tem a pretensão de reforçar implementação das duas primeiras fases e promover a formação em direitos humanos de profissionais de mídia e jornalistas.

Essa jornada é assoalhada na pretensa naturalização do respeito aos direitos humanos por parte de todos os atores, em cuja prática desses direitos se dissemine nos ambientes de trabalho e aprendizagem. Inegavelmente um esforço para a consolidação de estratégias de ensino e aprendizagem baseadas nos direitos humanos, assim garantindo que todos os elementos e processos educacionais, o que inclui currículos, materiais, métodos e treinamento, conduzam a assimilação da atitude ética baseada nos valores de direitos humanos.

A primeira e a segunda fases do Programa Mundial destacaram a importância da educação e da formação em direitos humanos para educadores, ou seja, aqueles que elaboram, desenvolvem, implementam e avaliam as atividades educativas em contextos formais, informais e não formais. Nisto a formação de professores, que é o objeto da pesquisa que

aqui se traz, está inserida e [como será demonstrado, na UEPB] em passo contínuo.

Apesar de parecer que a terceira fase está fora do ambiente escolar, por dirigir as atenções aos profissionais de mídia e jornalismo, é de compreender que o uso das tecnologias da comunicação tem grande incidência nesse ambiente, inclusive como ferramenta de informação e comunicação. Sendo condição essencial a quem promove e produz essa tecnologia estar em consonância com a promoção e a proteção dos direitos humanos para que haja participação e transparência, como também responsabilização sobre o que se divulga e se propala embutido nos programas educacionais.

No Brasil, além da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares, da maior parte das Diretrizes relacionadas à educação básica e do atual Plano Nacional de Educação, o campo normativo para a Educação em Direitos Humanos tem também, como base outros dois documentos: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 2009 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006. Este, foi consequência de todo o movimento existente no contexto internacional, que possibilitou, em 2003, a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, responsável pela elaboração do Plano como documento específico da educação nessa área.

A partir do PNEDH (2006, p. 25), a educação em direitos humanos no Brasil é entendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da

promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações.

Esta conceituação, como um processo que orienta a formação do sujeito de direito, indica a finalidade principal da Educação em Direitos Humanos e demarca o que a constitui e identifica ao mesmo tempo em que acompanha as concepções presentes nos documentos da área no âmbito internacional e interamericano. Para expandir o alcance desse quadro normativo foram homologadas, em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional de Educação, em forma de Parecer e de Resolução (Conselho Nacional de Educação, 2012a, 2012b).

Entre outras questões, o documento, de caráter obrigatório, estabelece a Educação em Direitos Humanos como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e designa a responsabilidade dos sistemas de ensino em sua efetivação, reforçando, assim, uma política educacional na área de direitos humanos. Além disso, sinaliza que a Educação em Direitos Humanos ocorre com a inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os direitos humanos no currículo e no projeto político-pedagógico (CNE, 2012a, p. 12).

Nesta perspectiva, infere-se que seja compreendida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações. Um processo que permeia não apenas conhecimentos acerca de direitos humanos, mas atitudes e ações em prol da sua defesa e promoção. E, como um dos eixos fundamentais do direito à educação e como processo formador do sujeito de direito, objetiva a construção de uma cultura de direitos humanos, influência de forma contínua e positiva os processos de democratização, o que se dá em especial, ao contribuir para um maior nível de apoio à democracia, estando presente de maneira preponderante na formação do perfil do democrata latino-americano, segundo análise indicada no Latino-barômetro (2013).

Isto porque esse processo educativo não se encerra em uma ou outra conquista jurídica, mas em permanente ampliação, a saber: quanto

mais esclarecido e consciente dos direitos, mais conquistas políticas e jurídicas revelam a efetivação dos direitos humanos. Assim educação no âmbito dos direitos humanos implica numa educação para a mudança, e não para a conservação.

Nesta mesma direção, Benevides (2000) elencou três pontos essenciais de articulação para a educação em direitos humanos: o primeiro diz respeito à sua natureza permanente, continuada e global; o segundo, seu caráter transformador; e, por terceiro, a sua tendência a inculcar valores e influenciar comportamentos.

A palestrante acrescentou que ou a educação é compartilhada por aqueles que estão envolvidos no processo educacional – os educadores e os educandos – ou ela não será educação e muito menos educação em direitos humanos, já que a Educação em Direitos Humanos tem como premissas: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção.

A formação dessa cultura de respeito aos direitos humanos, à dignidade humana, sobretudo no caso brasileiro, impõe uma necessidade radical de mudança já que o cenário histórico das desigualdades sociais fere gravemente o princípio de justiça. Assim, advertiu Benevides (2000):

Falamos em cultura nos termos da mudança cultural, uma mudança que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida

exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de ‘modernidade’.

A cidadania possui uma relação imperiosa na vida social porque identifica o indivíduo como sujeito de direitos e deveres no Estado Democrático de Direito, materializando e dando forma ao que compõe o conjunto de direitos humanos. Embora com fácil regularidade seja dada uma direta correspondência com o exercício dos direitos políticos, não se restringe nesse grupo de direitos, haja vista que inclui outros tantos direitos, igualmente fundamentais como os civis, sociais, econômicos e culturais, que estão classificados como difusos e coletivos.

O modo como a cidadania lastreia os direitos constitucionais resulta da assunção dos direitos humanos na configuração dos direitos fundamentais que dão existência à pessoa de direitos. Os direitos fundamentais se espraiam por diversos âmbitos da vida social e, certamente, derivam da educação como conceito de síntese. A educação é, por isto, fonte primeira da dignidade da pessoa humana e desencadeia um processo de autoconhecimento e autorrealização que não fica apenas no campo idiossincrático, porque constitui obrigação para com os demais seres humanos no processo permanente de interação.

Nessa trilha a cidadania toma uma conotação valorativa atrelada a princípios de justiça, dentre os quais o que se sobleva pela complexidade e amplitude é a dignidade da pessoa humana.

2.6. Direitos Humanos e os desafios da Educação brasileira

Assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência na escola, mas ensino com qualidade, voltado para o pleno desenvolvimento do ser humano calcado na cidadania, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola.

Sendo assim, o acesso e a permanência são temas recorrentes nas discussões que permeiam os direitos humanos voltados à educação, uma vez que um dos maiores empecilhos ao desenvolvimento individual é a falta de informação e a limitada capacidade de crítica à realidade. A análise de Gonzalez (2019, p.333) é que:

Sabidamente, o reconhecimento dos direitos não assegura, por si só, a sua efetividade, de modo que vários direitos humanos restam sem concretização ou são efetivados de maneira incipiente, podendo-se citar o direito à educação, não garantido quando da oferta de uma educação sem qualidade, dentre outros.

De igual modo ocorre com a educação em direitos humanos. Sem dúvida, ela enfrenta muitas dificuldades para ser implementada na prática, sobressaindo-se o desconhecimento dos direitos humanos e da própria EDH, quer dizer, do que são, por que foram reconhecidos e para que servem.

Neste sentido a escola é ferramenta propícia ao processo de compreensão e assimilação dos valores que sustentam a sociedade, uma vez que a nossa realidade seja permeada por uma diversidade de tensões, contradições e conflitos. Mesmo assim, os caminhos de afirmação de uma cultura que tem por base os Direitos Humanos, segundo Candau (s/d), passa pela revisão de muitas práticas sociais até que seja capaz de favorecer processos de democratização, de articulação da afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupos socioculturais, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Ainda, para Candau e Sacavino (2013, p.65), os programas de educação em Direitos Humanos orientados à formação de educadores devem incluir:

1. Desconstruir a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos, pois ainda é muito consistente a representação de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”. É necessário desconstruir esta visão para que se possa assumir a perspectiva de que os Direitos Humanos têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do estado de

direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes à dinâmica social;

2. Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta, já que o discurso sobre os Direitos Humanos está marcado por uma forte polissemia e as maneiras de se entender a educação em Direitos Humanos também;

3. Articular ações de sensibilização e de formação, não apenas incentivando uma formação focalizada, mas disseminando-se nos vários níveis educacionais.

4. Articular ações de sensibilização e de formação. Trata-se de criar ambientes em que os Direitos Humanos impregnem todas as relações e componentes educativos, e isto inclui a elaboração e execução de políticas públicas, a configuração dos ambientes de aprendizagem e as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras.

5. Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar. Existe um amplo consenso entre os especialistas de que nestes níveis de ensino não se trata de introduzir uma disciplina específica sobre Direitos Humanos. Incorporar e educação em Direitos Humanos como um dos eixos norteadores dos Projetos Político Pedagógicos das escolas constitui um grande desafio.

6. Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores, já que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, tanto na formação inicial, quanto na continuada.

7. Estimular a produção de materiais de apoio. Os processos de formação de educadores em educação em Direitos Humanos precisam de materiais adequados para a formação de professores em diferentes níveis de formação.

Vê-se que a escola é campo de luta contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nela nem padronização nem desigualdade, mas peleja pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade construída com vistas à promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. Não obstante, na diversidade a igualdade a que se vislumbra não tem os mesmos referentes e nem os mesmos pilares, forma pela qual está imbricada na singularidade e na alteridade.

Neste terreno, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. Tanto assim, Boaventura Santos (2003, p.436), sintetiza, de maneira especialmente oportuna, esta tensão: “temos direito

a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

O sociólogo português adverte ainda que não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice”.

A análise em torno da educação voltada aos direitos humanos que fazem as pedagogas Ângela Fernandes e Melina Paludeto (2010) é que a cidadania e os direitos humanos ainda não fazem parte nem do currículo e nem da prática escolar brasileira. E nisto advertem que é imperativo que as temáticas da igualdade e da dignidade humana sejam internalizadas por todos que atuam tanto na educação formal de base quanto na educação universitária. Segundo Fernandes e Paludeto (2010, p.237- 238) o problema é que “como conceito, em si mesmo, a educação é um direito humano. É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade”.

Em sua perspectiva:

[...] a educação, seja ela familiar, comunal ou institucional, se constitui como um direito, um direito humano, mas o debate sobre a construção de uma sociedade democrática, onde os cidadãos vivenciam a igualdade é cotidianamente embaraçado pelas práticas administrativas e governamentais absolutamente contrárias a tais valores, fazendo com que a população desacredite em sua eficácia real.

É, pois, através da educação com vistas a igualdade que reconhecemos e respeitamos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais. O debate sobre a questão da igualdade não consegue se distanciar da discussão sobre o significado e o conteúdo da cidadania ou sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

Embora haja um fundado inconformismo da sociedade sobre os projetos de governabilidade em nosso país nos últimos anos, temos como norma programática da Constituição em vigor o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, desde 2006, o qual afirma que a educação em direitos humanos é propícia para engendrar um processo sistemático e multidimensional que oriente a formação do cidadão brasileiro e dos residentes no território nacional como sujeitos de direito.

Com este alcance a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação nessa perspectiva é trilha para o pleno desenvolvimento das potencialidades, sendo capaz de redimensionar o lugar atribuído aos grupos socialmente excluídos e restabelecer o autorrespeito e a autoestima. A tarefa que sobressai como desafio é a de fomentar práticas e conhecimentos para a assimilação de valores de civilidade, de atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

Na medida em que os temas transversais – contidos nos PCN – enfatizam a importância do trabalho com valores que, por sua vez, requerem uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política, acabam por esbarrar nas contradições próprias do cotidiano das diferenças e exclusões. Assim os temas transversais denotam fragilidades básicas, éticas.

Por sua vez a reflexão ética favorece ao enfrentamento das controvérsias e contradições em torno da liberdade de escolha, interrogando sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, as consequências das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde. Para tanto o

quadro profissional das escolas precisam de sólida formação pedagógica, científica e axiológicos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) é o documento que define as linhas guia das políticas públicas a serem implementadas pelo Poder Público em todas as suas esferas, em parceria com a sociedade civil brasileira, para promover a cultura dos direitos humanos e a cidadania no dia a dia do(a)s brasileiro(a)s incorporando a temática em todos os âmbitos da Educação: a Formal (Básica e Superior), a Não Formal (a dos movimentos e as organizações populares), a dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e a Mídia.

O PNEDH resulta de uma extensa e diversificada articulação envolvendo os governos federal, estaduais e municipais, instituições de educação superior e da sociedade civil organizada. É produto das recomendações da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena de 1993. A sua primeira versão, elaborada pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2003, foi debatida em encontros, seminários e fóruns internacionais, nacionais, regionais e estaduais até 2006 para aperfeiçoar o Plano e tornar sua elaboração totalmente participativa. As contribuições do Rio Grande do Norte foram encaminhadas no Encontro Estadual que aconteceu em junho de 2005. Entre agosto e setembro de 2006, a versão definitiva do PNEDH foi ratificada no I Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos em Brasília.

Embora o PNEDH assevere que o modelo de educação em direitos humanos alinha com o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático, tendo buscado contribuir para dar sustentação às ações de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, e de reparação das violações” (Brasil, 2006, p. 26), nem sempre a sua metodologia encontra eco nos círculos escolares influenciados pelos movimentos de esquerda, os quais não o identificam como modelo transformador do contexto educacional. Vê se que a instituição escolar

não tem conseguido se transformar, ainda que seja um espaço privilegiado para atuação e reflexão.

A exemplo da temática da pluralidade cultural nos temas transversais, as Diretrizes Curriculares remetem ao respeito e à valorização pelo conhecimento de proveniências étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no território nacional; também lançam o olhar sobre as desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, algumas vezes, paradoxal.

O desafio, contudo, é estimular a crítica criativa e não se reter na denúncia de culpados. O tema da diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, que busca explicitar as suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, deve oferecer elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação.

A diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional, mas no que se refere à discriminação, segundo o próprio documento, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto socioeconômico em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. Em sua ótica “o que se almeja, ao tratar de pluralidade cultural, não é a divisão ou o esquadrinhamento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais ajustada à realidade e não ao idealizado/ideologizado”.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação.

Sobre a formação de professores em Direitos Humanos, os estudos do governo admitem que tem sido tímida a introdução desta temática ao conteúdo formativo dos docentes em geral. Isso se deve ao fato de ainda ser atribuído a especialistas, fazendo com que sejam poucos os sistemas de ensino, os centros de formação de educadores e de organizações que trabalham nesta perspectiva, para além da persistente desvalorização docente agravada pelo asoberbamento gradativo das atribuições.

O documento do PNEHD propõe que o professor insira a educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares; integre esta educação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; estimule os professores e colegas à reflexão e discussão do mesmo; desenvolva uma pedagogia participativa; torne a educação em direitos humanos um elemento relevante aos alunos, em todos os níveis; fomente a discussão de temas como gênero e identidade, raça e etnia, orientação sexual e religião, entre outras; apoie a formação de grêmios e conselhos escolares. Enfim, são 27 pontos de orientação para que a equipe escolar trabalhe a temática com os alunos e a comunidade.

A inclusão de novos conteúdos a serem trabalhados por professores na educação formal prescinde da ideia que eles tenham sobre o Estatuto da Criança e Adolescente ou mesmo sobre direitos. Tanto assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina os objetivos de aprendizagem em todos os anos do ensino infantil e do fundamental em escolas públicas e privadas e que restou aprovada pelo MEC em 2017, uma área específica para ensino religioso e a retirada das discussões de gênero e sexualidade.

No âmbito das universidades e dos cursos de formação de professores a propagação dos PNEHD vem abrangendo cada vez mais a discussão e a tomada de posição em relação ao conteúdo abordado neles,

principalmente no que concerne aos temas transversais e à relação entre transversalidade e interdisciplinaridade como causa primária da organização curricular. Assim, para uma prática em direitos humanos, não se faz necessário apenas a inserção de uma disciplina específica, mas que se entenda o currículo ora como interdisciplinar, ora como transversal.

O desafio que se impõe é que se compreenda a problemática dos direitos humanos como algo capaz de impregnar todo o processo educativo, questionar as diferentes práticas desenvolvidas na escola, desde a seleção dos conteúdos até os problemas de organização escolar. Sem dúvida que este não é papel único do docente em sala de aula, mas de uma sociedade que se diz democrática e que pode possibilitar uma educação libertadora.

Ademais, a aceção de educação para alunos com necessidades especiais faz com que o trabalho educativo se amplie, inclusive em relação à equipe pedagógica e não só ao professor, exigindo habilidades para atuar não apenas em torno de conteúdos e nem só de categorias cognitivas ligadas à capacidade de aprender, mas incluindo também dimensões sociais, políticas, antropológicas do contexto que envolve o estudante, o que requer variados domínios de saber e de saber fazer.

A escola deve possibilitar o acesso irrestrito a todos os aparatos da cidadania, a dizer: tudo quanto sirva ao desenvolvimento civilizado, saudável à convivência humana, sustentável ao planeta. Então, se espera que atue não de forma direcionada somente à produção material de riquezas ou ao individualismo, ou à defesa de uma ideologia ou a manutenção de hegemonia de um grupo, mas contribua ao desenvolvimento de personalidades que se relacionem com alteridade e vislumbrem um mundo em que o respeito e a paz configurem a nova utopia.

Com essa constatação o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012, visando à inclusão nos currículos da Educação Básica e Superior do país, a Educação em Direitos Humanos. Evidentemente que esta é uma tendência repetível nos

países democráticos por todo o planeta, embora no cenário educacional brasileiro ainda seja anunciada de forma tímida e com alguma desconfiança, mesmo já tendo passado seis anos.

Isto porque sua efetivação depende do tratamento que cada escola ou unidade pedagógica dá ao tema dos direitos humanos. Direção em que acaba por esbarrar em concepções equivocadas haja vista nem sempre o corpo administrativo e até mesmo pedagógico esteja preparado para tal.

A educação baseada nos direitos humanos evoca a afetividade social, a solidariedade humana e autoestima individual como elementos necessários ao equilíbrio social, à paz e à justiça. Primeiro, porque traz uma mensagem de igualdade e depois porque favorece a um movimento de valorização das pessoas que dela se utilizam para efetivar-se como projeto de humanidade para a nossa geração e às seguintes. O desafio é que se projetem e se imprimam valores considerados essenciais à construção da identidade baseada na ética, na autoconsciência e na crítica, uma vez que inescapável o papel interventivo da escola.

Nisto também se tem uma forma de desenvolver a responsabilidade política que resulte na paz, na democracia, na cidadania consciente e na justiça social. Como tal, a escola possui um protagonismo no projeto civilizador que lhe exige a integral mobilização na realização e efetividade não apenas da instrução, mas principalmente da educação.

2.7. Educação para todos, inclusiva e sustentável

O movimento Educação para Todos surgiu nos anos 1990 mediante a elaboração de um conjunto de políticas internacionais coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo em razão da democratização crescente e do constitucionalismo como substrato dos Estados de Direito.

A Educação para Todos foi impulsionada principalmente por grandes conferências internacionais, nomeadamente as realizadas em

Jomtien, Tailândia, em 1990, e Dakar, Senegal, em 2000. Na assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorrida no Senegal, o pacto firmado previu ações inspiradas em outras conferências internacionais ocorridas anteriormente, como a do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), a Mundial de Direitos Humanos (1993) e a Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), além das cúpulas Mundial pelas Crianças (1990) e a Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995).

O sentido proposto de educação para todos é que a educação possa ser dirigida à totalidade dos cidadãos em cada sociedade, ao passo que quando se concebeu a educação inclusiva já se tratava de especificidades de grupos cujo acesso à escola denotava inviabilidade dos processos educacionais, ou prejuízo no desenvolvimento das capacidades individuais, ou havia uma evidente inadequação entre as necessidades do estudante e as estratégias pedagógicas da escola.

Nesta trilha, a educação para todos e a educação inclusiva fazem uma combinação que reflete muitos pontos da pauta educacional no mundo inteiro, principalmente por estar respaldada nos pressupostos dos direitos humanos. Assim se consignou que a educação deva considerar que todos – crianças, jovens e adultos – são merecedores de receber uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas.

O conceito de educação de qualidade também foi muito importante na inserção de aspectos imprescindíveis para traçar políticas nacionais de educação para todos, adequando desde estratégias de instrução, acesso à escola, acesso à ferramentas didáticas e até algumas estratégias de transformação de modos de vida e autopercepção.

Assim, qualidade e quantidade se complementaram na composição de critérios básicos para a educação que a todos incluísse. Nisto, Gadotti (2013) sustenta que a qualidade é um conceito dinâmico, por isto o conceito relacionado à educação deve se ajustar a um mundo que

experimenta profundas transformações, sobretudo quando qualidade, para pessoas que nada têm, é um privilégio.

O tema da educação para todos se imbrica ao conceito de educação de qualidade tanto quanto às políticas antidiscriminatórias e inclusivas relacionando aspectos sociais, culturais e ambientais como cerne da educação fundada nos direitos humanos. Assim, o que se quer enfatizar não é só o conhecimento simbólico, mas também o técnico e o sensível.

Aliás associar educação a conhecimentos é uma perspectiva de longe superada, uma vez que educar não é somente instalar informações no educando, mas promover transformação e desenvolvimento na pessoa de tal forma que o aprendizado lhe confira avanços intelectuais, morais, tecnológicos etc. A educação oferecida nem sempre é a mais contributiva para essa transformação, pois é pronta e limitada a quem a fornece.

A educação transformadora é aquela orientada pelo conhecimento prévio do educador, mas sem desconsiderar a necessidade de aliar-se ao que o educando sabe e é. Assim, educação sempre deverá ser promovida como um processo interventivo sim, mas passível de acomodação ao contexto do educando.

Um novo paradigma para a educação superar a tradicional e bem arraigada ideia de educação como assimilação e introjeção de saberes considera não apenas o enaltecimento social pela instrução, mas a algo mais complexo que é a abrangência e a sustentabilidade social pela valorização da dignidade da pessoa. Em 2001 a UNESCO assim relacionou educação com qualidade:

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

Desta forma, não é dispensável dizer que o conceito de qualidade não só é abrangente quanto também é dinâmico, por isto impõe níveis de delimitação. Gadotti (2013, p.3) lembra que o Conselho Nacional de Educação-CONAE considerou necessário estabelecer “parâmetros de qualidade” que envolvam as dimensões intraescolares e extraescolares justamente para que a concepção de qualidade pudesse encontrar uma objetiva aplicabilidade segundo as condições internas da escola e o contexto exterior em que o indivíduo se produz.

Nisto, o elemento polêmico da educação com qualidade é a tendência, muitas vezes equivocadas em torno da abertura igualitária, referir-se à um “padrão único de qualidade” diante da diversidade humana, social e política plantada em todos os lugares de modo específico.

Aquele educador catarinense lembra também que “quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural”. Neste sentido, a educação com qualidade se amplia nas questões sociais e culturais, uma vez que “a escola não cria a desigualdade (ela começa muito antes da escola), mas é a educação quem decide quem vai e quem não ser incluído na sociedade”.

Isso significa que é preciso que os governos invistam nas condições que possibilitem o acesso à escola, mas é igualmente necessário que haja uma adequação da escola para enfrentar a diversidade do conjunto de seus alunos para todos encontrem possibilidades de continuar na escola. Tanto assim que apostando na ampliação do conceito de educação Freire (2011) pugna por um novo paradigma, considerando que uma “escola pública popular”, uma escola com uma “nova cara”, deveria considerar que a qualidade não deveria ser pautada apenas pelo saber sistematizado, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados. Em sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania era considerada.

Embora o conceito de qualidade esteja umbilicalmente ligado à universalidade em sua expressão, o destaque à abrangência incondicional nem sempre é a direção que a escola consegue imprimir. Até mesmo em razão de um histórico político em que a educação era moeda de prestígio e elitização, direcioná-la a grupos sociais minoritários como uma forma de suprir sua hipossuficiência acena para que a educação seja estratégia de emancipação destes grupos.

Um sistema educacional inclusivo, que alcance a todos, faz com que esses indivíduos vulnerabilizados por questões que generalizam, como é o caso da ignorância ou a falta de interesse estarem associados à pobreza, ou como é o caso de se atribuir a elementos culturais uma oposição à educação escolar, por exemplo, tudo isto acaba por ser subvertido quando se traz à baila as reais necessidades desses indivíduos como prioridades no projeto societário e à guisa da igualdade legal propugnada na Convenção de Dakar (2001).

A vulnerabilidade desses grupos minoritários envolve diversas questões, como destaca Ainscow (2009, p.11) em relação países economicamente mais pobres são milhões de crianças que nunca viram o interior de uma escola, enquanto em países mais ricos muitos jovens deixam a escola sem qualificações úteis para a sua vida social. Ambos os exemplos demonstram que a educação inclusiva é aquela cuja qualidade satisfaz necessidades básicas para o desenvolvimento individual sem abandonar a diversidade das pessoas.

A pesquisadora ainda adverte que “a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade”. Direção na qual a inclusão se baseia na crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. Todas as pessoas têm direito a desenvolver habilidades suas de modo a poder a partir desse avanço pessoal participar da produção da sociedade e da sua contínua prosperidade.

Objetivando compreender o sentido atribuído ao termo “Inclusão” nos variados países subscritores da Convenção de Dakar, Ainscow (2009, p.15) elencou cinco tendências de definição:

a. Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial.

A autora analisa a eficácia dessa abordagem com ressalva, uma vez que o empenho para aumentar a participação de estudantes com necessidades especiais na maioria das vezes prioriza apenas o campo das deficiências, ignorando ou menosprezando outros setores em que o estudante pode se desenvolver ou melhorar.

Mesmo assim, ela pontua que ao rejeitar a ideia de inclusão vinculada às necessidades educacionais especiais, se levanta o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiências ou de estudantes classificados como portadores de necessidades educacionais especiais.

b. Inclusão como resposta a exclusões disciplinares

Esta tendência é comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais associadas a mau comportamento. Nesta direção, as restrições que se levantam são em razão da sobrecarga que a educação para indivíduos com problemas de adaptação social requer. Assim, não se pode deixar de considerar um tipo de exclusão informal, que classifica estudantes que “cabulam aula” ou até as alunas que engravidam e são desencorajadas a suspender as atividades escolares. Neste caso agrava-se a exclusão de gênero, além da exclusão por comportamento.

c. Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão

Esta perspectiva está associada aos termos “inclusão social” e “exclusão social” e indicam que pode haver processos comuns a diferentes

formas de exclusão que correspondem a estruturas sociais, como posição social, religião, etnia etc.

d. Inclusão como forma de promover escola para todos.

Esta tendência refere-se ao acesso da escola regular de ensino comum para todos, também denominada “escola compreensiva” e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela. No Reino Unido, por exemplo, o termo “escola compreensiva” é geralmente usado no contexto da educação secundária, e foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes com base em sua capacidade aos onze anos de idade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes.

e. Inclusão como Educação para Todos

Relacionar a educação com a instrução favorece às políticas de acessibilidade à escola em algumas das regiões mais pobres do mundo, permitindo com isto repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades.

Embora a diversidade possa ser argumentada a partir das individualidades, a inclusão da diversidade, como conceito, foi acolhida no Parecer nº 17 (2001, p.19) do Conselho Nacional de Educação, do MEC, considerando a ampliação do atendimento escolar, de modo a que qualquer estudante que apresente necessidades especiais durante o processo de aprendizagem possa encontrar resposta à sua necessidade. O documento recomenda a atenção a três grupos de pessoas com necessidades especiais, classificando-as da seguinte forma:

- a. Aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, ainda que estas não sejam vinculadas a uma causa orgânica específica, mas que denotem necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- b. Aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente

os portadores de surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem;

c. Aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e que, recebendo apoio específico, podem concluir em menor tempo a série ou a etapa escolar.

Parece claro que a pretensão é assumir um modelo educacional baseado na interação, na polissemia, na criatividade e na crítica. Sobre estas muitas dimensões da educação Gregory Bateson em sua *Ecologia da Mente* (2006), considerou um processo interativo envolvendo uma complexidade que pode ser assim resumida: várias pessoas interagindo facilitam a identificação dos pontos em que diferem, assim as diferenças podem ser codificadas e com isto acionar novas interações baseadas justamente nas distinções e até nas oposições, gerando novas informações que se incorporarão ao conjunto de significados de cada indivíduo.

Fora do contato com o diferente a mente não assimila novos significados e não se amplia, sendo imprescindível à superação de deficiências identificadas a comunicação e o entrosamento com muitas diferenças para que o ambiente educacional favoreça uma naturalização das limitações humanas e passe a estimular o reconhecimento da diversidade como elemento mais favorável que desfavorável à aprendizagem.

Para o teórico inglês, um indivíduo que ouve normalmente não compreende a cultura surda se não interagir efetivamente com pessoas surdas. Só é possível lidar desembaraçadamente com uma cultura diferente, e aprender com ela, se frequentarmos pessoas e grupos que a cultivem.

Entretanto, não é a simples convivência de sujeitos diferentes ou com deficiências que promove um processo educativo. A interação de aprendizagens depende da atenção às diferenças e da pretensão de envolver-se tanto para ser entendido como para entender o outro, nesta confluência de esforços de cada um e de todos os sujeitos em relação é que o processo criativo se imbuí de formular novos significados.

O processo educativo só se realiza mediante a construção e o exercício de “práticas (linguagens e metalinguagens) dialógicas”, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da confrontação entre os diferentes sujeitos, mas, sobretudo, dos paradoxos entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui.

Vale lembrar o desafio presente nesse processo interativo, pois ele suscita ameaças que nem sempre o educando e o educador estão predispostos a enfrentar. O medo, a insegurança, os anos de preparo e esforço e até a experiência de vida e de profissão passam a ser interpelados e convocados a desenvolver novos processos de cooperação. Ensinar, conduzir, orientar passam a ser incluídos de modo singular e interativo na educação de qualidade e para todos.

A agenda da UNESCO (2016) para realização até 2030 estabelece objetivos bem específicos em relação à educação para o desenvolvimento sustentável. Considera que a educação é um objetivo em si mesmo, mas, principalmente é o sustentáculo para todos os demais objetivos de desenvolvimento humano e social. Dos dezessete objetivos propostos aos estados signatários da ONU, o de nº 4 preconiza “a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Implica dizer que é obrigação do Estado garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio de estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para uma civilização sustentável.

As pessoas devem aprender a entender o complexo mundo em que vivem. Elas precisam ser capazes de colaborar, falar e agir para a mudança positiva (UNESCO, 2016). Entre os comportamentos a serem estimulados e fomentados está a habilidade para aproveitar as oportunidades para a sua própria educação ao longo da vida, e aplicar os

conhecimentos adquiridos em situações cotidianas para o seu desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade. Esta presunção de educação tanto está fundada na cidadania quanto nos direitos humanos.

Ademais, a educação inclusiva transita entre a obrigação prestacional do Estado de garantir que todos os cidadãos e residentes no território nacional tenham acesso à instrução, ao desenvolvimento de capacidades individuais que garantam o exercício dos direitos fundamentais e dos bens jurídicos que lhes são pertinentes como cidadão.

2.8. Formação de professores: ensino, pesquisa e extensão

As transformações sociais processadas no último século fizeram emergir questões importantes em torno das competências e atitudes que o professor necessita frente à realidade tão distinta. Educadores são potenciais condutores da sociedade ao exercício da cidadania, são agentes sociais que devem ser conscientes da sua responsabilidade, precisando de um cenário estimulante e propício para isto.

Tato assim, o contexto de mudanças rápidas e avassaladoras suscita reflexões em torno da formação docente, especialmente porque o professor precisa assumir uma posição em caráter profissional como não lhe era exigido antes, em direção do distanciamento de um diletantismo que mais atrapalhou do que ajudou no seu posicionamento sociopolítico. As reflexões em torno do papel contemporâneo do professor têm revelado, quase em unanimidade, que há necessidade de se imprimir um modelo de formação profissional da docência. Ramalho (2003, p.60) chama a atenção para questões que superficialmente parecem pontuais e individualizadas, como é caso do "status" do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial.

Tanto não é um problema particularizado que o Plano Nacional da Educação-PNE para o período 2011-2020, atenta para a necessidade de melhoria salarial e condições básicas de trabalho e propõe medidas que prescindem a organização da educação em âmbito nacional, a exemplo da criação de um plano de carreira que abranja “o piso salarial nacional para

todos os profissionais da educação”; a “jornada de trabalho em um único turno, com tempo para formação e planejamento de atividades”; a garantia de um “número máximo de alunos por turma” e por professor, dentre outras medias consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento e a valorização do profissional da educação (Brasil, 2010, p. 43).

Nessa consideração entra a discussão em torno da formação continuada do professor, baseada no pressuposto de que este tem que estar preparado para atuar em favor de uma educação mais humana e mais igualitária. Não se trata apenas da predisposição para ensinar os direitos humanos, por exemplo, mas de dispor de um universo escolar erguido como espaço para discussão e mediação, diante dos conflitos que a realidade evidencia, o que faz ver que as práticas pedagógicas compreendem mais do que processos de ensino e de aprendizagem, pois englobam um vasto campo de subjetividades que exigem do professor novas configurações metodológicas e estruturais.

Neste ambiente, a formação do professor se depara com modelos de cursos bastante diferentes dos tradicionais, que agora podem ser presenciais ou à distância em razão das ferramentas de comunicação na rede de computadores, e que podem estar fundadas em duas dimensões: a demanda para a formação e qualificação e a interação que maximiza a cultura da comunicação ampliada entre os sujeitos.

Para tratar da profissionalização do professor é necessário antes considerar que a sua formação é firme, lastreada pelo domínio dos métodos, das técnicas e das informações suficientes para desenvolver uma autoconsciência em torno da atividade a ser desenvolvida, em princípio, para o resto da vida.

Quando se fala em profissionalização estar se querendo aludir a um processo de especialização do saber fazer, ao qual Diniz citado por Lins (2013) chamou de racionalidade formal que remete à submissão do trabalho ao assalariamento, à especialização, à rotinização e à padronização da base cognitiva, em oposição à autonomia no trabalho, à autoridade sobre os clientes, o poder, prestígio e monopólio da tarefa.

Neste caminho a especialização docente se divide em pelo menos duas frentes, a que diz respeito ao professor e aquela que se refere ao professor do professor. Ambos com formação universitária, mas em cujo universo das atividades está a educação fundamental, nos cursos de pedagogia, e a formação do professor nos cursos de licenciatura, no Brasil.

Assim, a análise se bifurca de modo inevitável. As questões que envolvem os professores dos professores têm recebido maior ênfase na abordagem em torno da profissionalização, tanto pelo fato de os centros universitários serem favoráveis à movimentos de organização desses trabalhadores, quanto por serem redutos ideologizados muito mais reformistas que conservadores.

A pesquisa de Morais (2014) revela que os professores da educação fundamental tendem a ser mais conservadores do que os da educação superior. Ela justifica a sua consideração em dados levantados pela FIPE a pedido do INEP/MEC (2009) numa pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar, mostrando que nas escolas menores, com professores mais antigos na carreira e com mais idade, os alunos, a despeito das potencialidades do ambiente em que passam a maior parte do dia, são os mais preconceituosos. Esses professores além de ensinar, atuam numa artesanaria social, agindo ao sabor de suas próprias experiências pessoais ao longo da vida, modo pelo qual tendem a ser conservadores da moral local. Esse conservadorismo, segundo a pesquisa, é balizado por referenciais resistente a novos comportamentos.

A atuação dos professores de professores é, por sua vez, influenciada por diversos fatores, inclusive pelas experiências acadêmicas e sociais fora do seu espaço de atuação docente. Professores dos professores se autorreferenciam em situações de diversidade, tanto na relação com uma multiplicidade de alunos, quanto no enfrentamento da variedade de matérias e de problemas, uma complexidade que os tornam mais reagentes que os professores da educação fundamental. Experiências vivenciadas em cursos realizados em outros centros acadêmicos, muitas vezes em regiões e até em países distantes do seu lugar de origem,

favorecem a reformulação da mentalidade social, interferindo diretamente no *modus vivendi* e, por reflexo, no *modus operandi* da sua relação com os alunos.

Dessa forma, o esclarecimento em torno de sistemas educacionais realmente profissionalizados, mais comuns em países de tradição acadêmica como os estadunidenses e europeus, fomenta nesses professores uma atuação aproximativa do modelo global. Ainda que muitas vezes esse caráter libertário seja captado por segmentos políticos, nem sempre ideológicos, na conjugação de um modelo mais propício a admiração e a influência, passam a ser caracterizados como avançados em relação à convivência com as diversidades.

Conquanto o conceito de profissionalização esteja diretamente relacionado com as políticas públicas dirigidas à educação, a legislação educacional brasileira (LDB), por meio do artigo 87, parágrafo 1º, assumiu o projeto da Educação em sintonia com a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, fazendo com que o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, passasse a estabelecer em suas diretrizes uma sólida formação teórica nos conteúdos programáticos a serem ensinados na Educação Básica. A qual incluiria ampla formação cultural e dotaria a atividade docente de um enfoque mais formativo, que insere na formação a experiência da pesquisa, o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e a capacidade para integrá-las à prática pedagógica, dando especial atenção à formação permanente dos profissionais da educação

Para Brzezinski (2010) essa nova configuração da formação do professor é reveladora do ideário pragmático e utilitarista da educação. A análise da autora é na direção de que para justificar o discurso da centralidade na Educação Básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), se adotam três condições básicas: formar mais e melhor os profissionais do magistério (formação inicial); criar condições de crescimento profissional, perspectivas de aperfeiçoamento e de

continuidade do processo formativo (formação continuada) e promover a melhoria às condições de trabalho (salário e carreira).

Ela adverte que essa simultaneidade implica em assegurar um sistema que promova não apenas o domínio de conhecimentos e métodos pedagógicos, mas, sobretudo, a melhoria das condições de trabalho. Isto quer dizer que o objetivo do Estado, movido pela racionalidade técnica, produtividade e competitividade, passa a privilegiar a questão do mérito e a produzir um novo enfoque, associado ao paradigma econômico.

É oportuno ressaltar que, a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, tem levado à redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento e a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a formação continuada passam a ser vistas como estratégia de combate à crise do ensino e como um fator importante para a promoção de padrões de qualidade, almejados pela educação.

Claramente é do Estado o controle da educação, especialmente quando a Constituição Federal estabelece que a educação é direito fundamental de todos os cidadãos. No campo de realização da educação definir o conteúdo do ensino e os comportamentos a serem cultivados pela escola faz com que esse empreendimento seja atribuído quase que totalmente ao professor. Neste cenário torna-se necessário aparatar a função e seus executores, em razão das habilidades necessária. Assim, a formação em nível de profissionalização é parte da obrigação do Estado de recrutar e contratar um corpo docente dotado da melhor qualificação.

No Brasil o engendramento do perfil da docência está diretamente relacionado ao modelo de escola e do conceito de educação formulado pelo governo. Esse espaço de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento permitem dizer que na história da educação, o professor sempre foi ao mesmo tempo produtor e produto da Escola, como advertem Gondra e Schuler (2008, p.82).

Importante frisar que a formação docente historicamente não foi cunhada pela superação de modelos inadequados de aprender a ensinar,

mas se destaca pela sucessão de conflitos entre professores, intelectuais da educação, e políticos discutindo sobre currículos e metodologias, o que levou a adequações a cada contexto. Vicentini e Lugli (2009, p.29) consideram que a história da docência pode ser entendida a partir de dois pressupostos:

[...] o primeiro, de que cada forma educativa corresponde e se adequa às características da sociedade, modo pelo qual não se pode falar em superação; o segundo está no fato de que a mudança histórica é sempre fruto de conflitos entre grupos sociais envolvidos na produção da sociedade.

Igualmente, o processo de formação docente passou de uma disseminação de saberes considerados legítimos para ser institucionalizados até chegar a formas mais sistemáticas, com currículo e estatuto diferenciados para diplomas em diversos níveis no âmbito do Estado.

O acesso à atividade docente segundo mostram Vicentini e Lugli, (2009, p.30) se estabelece inicialmente como um vocacionato, para o qual a nomeação para as chamadas “aulas régias” derivava do reconhecimento da idoneidade moral atestada pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da comarca, para que o prefeito ou o chefe político nomeasse uma comissão que examinasse o conhecimento das letras, pela leitura e escrita, dos números pelas contas fundamentais e em torno do conhecimento dos dogmas da religião, para que fosse concedida a licença docente.

Um visível modelo rudimentar que os militares cuidaram de sistematizar para que se firmasse um modelo de educação que favorecesse à disciplina entre os soldados e entre a população numa convivência pacífica e organizada. A praticidade desse modelo simplório consistia em poder ser disseminado sem adaptações e alcançar largas faixas da população e de expansão territorial para figurar como política educacional em efetiva realização do direito a ter educação.

As escolas normais surgiram como alternativa neste sentido entre os governos provincianos (séc. XIX). Para minimizar custos com educação o Estado não investiu na educação em larga escala, pois se considerava que

a escola não era uma instituição para a formação da população em geral. Ademais, não se oferecia a educação para crianças pequenas, pois na escola normal o ingresso era somente a partir de 18 anos de idade.

A escola normal originalmente é um modelo surgido na França no século XVII que foi se desenvolvendo até que no século XIX passou a ser considerada escola-modelo, na qual os futuros professores aprenderiam pela observação de classes de crianças as técnicas e atitudes do professor. As escolas normais eram por isto uma extensão da escola primária, onde o futuro professor “treinava” com alunos reais. A expressão profissional estava apenas e tão somente numa aparente institucionalização da atuação do professor, mas não se levava em conta carreira profissional e sim carreira acadêmica.

Mas, fazer o Curso Normal não significava permanecer quatro ou cinco anos ligado a um currículo, seguindo uma sequência de disciplinas, mas estudar sob a tutoria de um professor “experiente” até que este considerasse que o “aprendiz de professor” estava apto para o exame.

Prova de que as transformações na educação resultaram das iniciativas de alguns desses mestres formadores e de alguns aprendizes de professor é que o debate relativo às vantagens da introdução de disciplinas científicas tais como botânica, química, física, zoologia, higiene, de modo separado e em períodos passaram a ser inseridas na formação do professor normalista. Os alunos assim começaram a ter um percurso sistemático e progressivo sob uma inspiração positivista.

Outra característica a ser destacada é a participação feminina no ensino normal. Entre as mulheres o desejo de educar-se para educar gerações obrigou a revisão do espaço escolar já na implantação da república. Assim a divisão dos ambientes para homens e mulheres era consequência de uma sociedade com pudores masculinos.

Não obstante serem alunos do mesmo curso as classes mistas eram consideradas uma aberração moral e por esta razão as classes eram separadas e às mulheres se oferecia economia doméstica em vez de matemática e prendas do lar em vez de Botânica ou Biologia. Aliás,

matemática era considerada uma “ciência masculina”, como mostram Vicentini e Lugli (2008, p.38).

Com esta caracterização não se pode dizer que a escola normal era um centro de profissionalização para mulheres nos moldes atuais, mas um âmbito de legitimação de atividade voltada para as crianças. Aliás, a educação desse período republicano é marcada por uma lenta organização das estruturas burocráticas neste sentido. Conforme Apple e Teitelbaun (1991, p.63).as professoras tinham entre as suas atribuições limpar a sala antes e depois da aula e catar piolhos dos alunos.

Como as escolas normais não eram em número suficiente para formação de professores para todas as localidades, no início do século XX as Escolas-modelo, que eram o lugar de treinamento dos alunos do curso normal, passaram a ser designadas para realizar também o Curso Primário Complementar, uma espécie de curso de formação de professores de modo invertido, já que agora esses alunos poderiam acrescentar um ano de estudos na Escola Normal para um período de treinamento como professor e garantir a sua formação como professor.

Um arranjo precário, pois, para formação de um contingente de educadores que a nação precisava. Denominados “complementaristas”, a sua formação não era equivalente à dos normalistas, pois estes últimos passavam por um exame de admissão e tinham professores específicos para as disciplinas, ao passo que entre os alunos do Curso Primário Complementar todas as disciplinas eram lecionadas por um único professor, num regime de grupo escolar, e bastava ter concluído os estudos primários para realizar concurso para ser nomeado professor.

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, alterações significativas foram implementadas como dispositivo normativo e de controle do magistério. Um período de autoritarismo do Estado Novo não permitiu que fosse uma legislação discutida, mas imposta, ainda que regulasse o limite máximo de aulas por semana, determinasse a obrigatoriedade de contar com manuais pedagógicos destinados à

formação docente mediante métodos e técnicas válidos na época como vantagens inovadoras na educação.

Ademais esse decreto favoreceu a relação entre os diferentes níveis e ramos do ensino, uma vez que articulou o ensino primário com o ensino normal e assemelhou a organização do normal ao curso secundário, que era um curso ginásial, com destinação acadêmica e que se dividia em clássico e científico. Também, um terceiro nível de formação docente foi criado pelo decreto do Estado Novo, que era a formação em institutos de educação. Esses institutos tinham por modelo a formação pedagógica aos professores de ginásio e colegial e passaram a oferecer cursos de especialização nas áreas de educação especial, pré-primário, desenho e artes aplicadas, canto e música, além do curso supletivo.

Como os institutos de educação ofereciam formação num nível mais elevado que o Curso Normal, a legislação determinou que os professores deveriam ter formação em nível superior. A licenciatura curta foi uma solução emergencial para essa exigência, e que serviu para cancelar os professores que já atuavam como polivalentes.

Mas, a consequência dessa qualificação emergencial deu margem à disseminação de uma formação precária, devido à falta de estrutura adequada na maior parte das instituições que ofereciam esses cursos, assim como também restou prejudicada pela pouca disponibilidade de tempo dos alunos desses cursos, uma vez que eram trabalhadores e já não se viam como estudantes. Mas, é possível que a frágil qualificação do corpo docente não revelava preparo para atuar com alunos com esse perfil, sem falar dos currículos com conteúdo insuficiente tanto no concernente à pedagogia quanto a uma formação universitária.

Nos anos 80 os cursos pedagógicos foram submetidos a intenso debate, dentre os profissionais da educação e os técnicos da área da educação do governo federal, especialmente com vistas às mudanças na formação do professor. Vale dizer que em torno da discussão sobre a escola, a educação e a formação pedagógica ficaram de fora a administração escolar, a orientação educacional, a supervisão escolar,

privilegiando-se a formação de professores para as fases iniciais. Para alguns educadores essa tendência submetia todo processo educacional a uma divisão do trabalho e a um modelo de controle do empreendimento capitalista.

Neste contexto marcado pela crítica da educação atrelada ao capitalismo, de um lado, e de outro pela análise das formas de intervenção na prática escolar, que se renova o debate sobre a sistemática da formação de educadores. Concilia-se, neste ambiente, a consideração de que nas sociedades atuais as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo ao espaço escolar e nem à docência.

A partir de 1988, com a nova Constituição Federal, as universidades ficaram obrigadas a obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência faz ver que a Universidade não existe de maneira isolada do ambiente educacional onde está inserida, uma vez que além do ensino, em conjunto, necessariamente terá de fazer pesquisa, ou seja, produzir novos conhecimentos e fazer extensão, que é aplicar e difundir esse conhecimento com a sociedade.

A compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não se restringe a uma questão conceitual ou legislativa, mas fundamentalmente, paradigmática, epistemológica e político-pedagógica, pois está relacionada às funções e à razão de ser das universidades, que se constituíram, historicamente, vinculadas às aspirações e aos projetos nacionais de educação. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão caracteriza-se, de acordo com Rays (2013, p. 73), como “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”, pois se constitui princípio das atividades-fim da universidade.

O princípio da indissociabilidade é de importância tamanha para definição da educação superior que é dito no artigo 207 da Constituição de 1988, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Ademais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, embora isto não seja o pretexto para se perder da compreensão ético-político social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida simplesmente como LDB, dá as diretrizes e bases da educação nacional, e nos artigos 43 a 57 mostra que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo; formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserirem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a iniciação científica, bem como o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a difusão da cultura; suscitar o desejo de aperfeiçoar-se cultural e profissionalmente; propiciar o conhecimento, seja ele de nível global, nacional e regional, estabelecendo com a comunidade uma relação de reciprocidade; e promover a extensão, aberta à participação de todos.

Mas, vale ressaltar que o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania. Isto porque a sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores, tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado, segundo Carvalho (2014, p.436).

Neste sentido, o discurso em torno da cidadania e da democracia não resiste ao confronto com um ambiente propício a atos de

discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas dos direitos humanos. Assim, antes de discursos e informações, são as ações o que realmente fixarão na mente dos estudantes em sua formação docente, reafirmando cada vez mais que uma educação comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição, e estas são enfrentadas na compatibilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa.

Moldada no debate permanente sobre as formas e modos de contribuir para o desenvolvimento da sociedade a formação de professores deve estar balizada no pressuposto de que este profissional é autor e interventor efetivo na realidade social e não mero reproduzidor individual de receituários pedagógicos. Tanto assim, não se pode suprimir das reflexões em torno da formação do professor como um processo da história de vida, da formação universitária, das condições de trabalho e do ambiente em que se desenvolve, como formação continuada das experiências profissionais, que não ocorre somente no espaço da escola, já que a formação acontece durante toda a vida profissional, com toda sorte de influências sociais, como afirma Gori (2010).

A profissionalização do docente se infere na forma como os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto categoria produtiva, levando em conta o próprio esforço para melhorar o status socioeconômico, bem como a dignidade de suas funções, composições, exigências e condições de trabalho, além das representações que a própria categoria cria para si.

Ademais, a história da profissão docente no Brasil ficou no ostracismo político durante muito tempo, só muito recentemente aparecendo no repertório científico bibliográfico. Para Catani (2015, p.586) ainda é uma raridade pensar no professor como um profissional, já que os “estudos históricos acerca da formação, instituição, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério,

ainda não recebem uma visão unificadora das dimensões por que passa na constituição do magistério”.

Outro ponto que merece destaque, refere-se à questão da escola, enquanto contexto de exercício profissional e de construção de saberes típicos que advém de uma prática que se efetiva num lugar concreto. Mas, na medida em que os saberes profissionais devam ser compreendidos como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, que se desenvolvem durante toda trajetória profissional, através de um processo complexo que compreende as práticas sociais e as dimensões identitárias dos sujeitos envolvidos, as inconsistências e incoerências de uma política educacional que propaga um discurso de "valorização e promoção do ser humano", fica exigida de levar em consideração outros diversos conhecimentos socializados no ambiente da escola, sob o risco de não o fazendo afastar-se das soluções demandadas por todos.

É justo acostar-se à consideração de que o docente, muitas vezes, classifica a sua atividade como de natureza essencialmente intelectual, sendo por isso que a visão profissional da docência passa a sum plano secundário e até mesmo inexistente. Neste campo, cabe destacar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são necessárias para a atuação do professor, pois se constituem num efetivo processo do desenvolvimento profissional docente. Nisto, reconhecer os desafios a serem superados sempre foi a marca e determinação das lutas, às vezes buscando consenso e noutras reconhecendo os ganhos da própria diversidade da forma de pensar a educação.

2.9. Pesquisas sobre direitos humanos na educação

O inventário das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos sobre a temática dos direitos humanos na educação demonstra as possibilidades e potencialidades do tema tratado em diferentes frentes de ações – movimentos sociais, institucionalização normativa, produções acadêmicas, sistemas internacionais, dentre outros. Esta característica traz para esta pauta uma profusão de trabalhos que segmentaremos em dois

contextos: o nacional e o internacional especialmente no ambiente anglo saxão.

2.9.1 Cenário brasileiro das pesquisas sobre Direitos Humanos e Educação

Uma característica que predominou tanto na pesquisa por grupos cadastrados na plataforma do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, quanto nas pesquisas apresentadas em eventos de pós-graduação (Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação - ANDHEP), foi a diversidade de temas afetos à educação em/para direitos humanos, numa demonstração da larga abrangência dessa área. Nestas duas plataformas de pesquisas, observou-se que as questões de direitos humanos estão pulverizadas nos diversos campos das grandes áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Multidisciplinar.

As pesquisas aqui trazidas não enfrentam uma hierarquização na seqüência de aparecimento, mas um entrosamento natural de seu objeto e abordagem.

O trabalho desenvolvido por Aline Medrado (2015) sobre educação interdisciplinar e direitos humanos parte do pressuposto de que os assuntos debatidos nos estudos em direitos humanos são da natureza de diferentes áreas do conhecimento. Ela se dispôs a analisar como as temáticas dos direitos humanos são inseridas na educação superior no Brasil e como são trabalhadas no âmbito da pesquisa, com a pretensão de avaliar em que medida o conceito de interdisciplinaridade está presente neste campo e como seus pesquisadores têm tratado esta questão em suas produções científicas.

Neste trabalho os fundamentos teórico-metodológicos acompanham estudos feitos pelos juristas brasileiros Fábio Konder Comparato, Flávia Piovesan e José Damiano de Lima Trindade. Na concepção da questão interdisciplinar a pesquisadora adota um diálogo com os filósofos Georges Gusdorf, Hilton Ferreira Japiassu, Olga Pombo e Enrique Leff.

A característica dessa pesquisa é a combinação quanti qualitativa, em que usa da interpretação teórica sobre os dados, uma forma de subjetivação da pesquisa, mas, também utiliza de esquemas estatísticos na apreciação dos dados levantados.

Para tanto, elegeu como material empírico: os grupos de pesquisas denominados com o termo ‘direitos humanos’, cadastrados do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq; os Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos homologados pela CAPES, em funcionamento; e as produções científicas publicadas nos anais dos oito Encontros Nacionais promovidos pela ANDHEP no período de 2005 a 2014.

O resultado da pesquisa mostra que tanto os grupos de pesquisas que tratam dos temas ligados aos direitos humanos, quanto as produções acadêmicas apresentadas nos encontros da ANDHEP, partem de áreas do conhecimento diversas. A análise dos conteúdos temáticos dos artigos veio reforçar a característica, no mínimo, multidisciplinar do campo, e que a implicação da perspectiva interdisciplinar nas pesquisas proporcionará uma visão mais analítica dos problemas a serem enfrentados em prol da proteção dos direitos humanos.

A pesquisa apresentou um total de 511 grupos de pesquisa atrelados à temática de Direitos Humanos, sendo importante frisar que os quatro primeiros grupos foram criados ainda na década de oitenta. A partir dos anos 2000, houve um crescimento significativo na constituição destes grupos de pesquisa, e no último quinquênio foram criados mais de 283 grupos. A distribuição geográfica dos grupos de pesquisa em direitos humanos demonstrou que as regiões Centro-Oeste e Norte (do Brasil) representam, cada qual, cerca de 10% dos grupos. A região Sul fica na faixa de 18%, e o Nordeste e Sudeste são as regiões que mais possuem grupos denominados direitos humanos, cadastrados no Diretório, cerca de 25% e 36%, respectivamente.

Na direção da multidisciplinaridade um interessante estudo foi realizado por Miriane Barboza (2013) na área da Psicologia Social em torno da relação entre direitos humanos e empatia. O objetivo da

psicóloga era verificar a influência de práticas interventivas sobre as representações sociais dos direitos humanos em alunos de um curso de formação de oficiais da polícia militar.

O estudo focava o conhecimento e as concepções sobre os direitos humanos bem como a sensibilidade empática dos cadetes. Foram administrados escalas e questionários sobre esses direitos além de uma escala de empatia voltada para questões sociais a 176 cadetes de ambos os sexos, nas classes do 1º e 3º ano do curso. Também foi utilizada a técnica da Associação Livre de Palavras.

Os resultados indicam uma correspondência entre o campo representacional dos direitos humanos (DH) e o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), mas revelam também a existência de representações sociais negativas em torno da sua efetividade, mostradas, sobretudo, na baixa sensibilidade empática com relação a certos grupos sociais.

Tendo como referência os conhecimentos oriundos da Psicologia, do Direito e da Educação, a pesquisa reflete as modificações nas representações sobre os direitos e sobre a polícia militar, no aumento dos conhecimentos sobre os direitos e no avançado nível da elaboração de definições associadas a Direitos Humanos pelos cadetes. Estes resultados demonstram que educar em direitos humanos a partir dos métodos da Psicologia, como é o caso de utilizar a empatia como estratégia é uma proposta viável à consecução de resultados favoráveis.

Noutra senda, a pesquisa realizada por Alline Costa e Gercina Novais (2014) teve por objetivo identificar e analisar a noção de direitos humanos e as aproximações das formulações ali contidas com o conceito e a finalidade da educação popular, bem como analisar as implicações do Programa Nacional de Direitos Humanos- PNEDH versão 3, que é voltado para a educação não formal.

Para uma interpretação do referido documento, as pesquisadoras se utilizaram de procedimentos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010). Após a leitura do texto, foram estabelecidos dois eixos de análise:

1º) noção de direitos humanos, educação em direitos humanos e educação popular; 2º) orientações para a formação e práticas docentes.

Suas reflexões sobre “direitos” e “Direitos Humanos” são fundamentadas em que os direitos humanos são prerrogativas comuns a todos os seres humanos, embora as abordagens sigam aspectos diferentes e formulações diversas sobre essa temática.

Partindo do pressuposto da dignidade humana e de que esta sugere a garantia da liberdade e da autonomia do sujeito, o trabalho de Costa e Novais(2014) toma por problema o preconceito e a discriminação de mulheres, negros, índios, homossexuais, portadores de necessidade especiais, e de tantos outros excluídos, e em seus resultados mostra a falta de compreensão da noção da dignidade humana como uma referência que seque se impõe como obrigação de considerar o Outro, de respeitá-lo em qualquer dimensão humana e em qualquer lugar que ele esteja.

A advertência das pesquisadoras é que apesar de a dignidade humana ser o cerne da Declaração dos Direitos Humanos, pois em seu preâmbulo já anuncia e reconhece a dignidade inerente a todos os membros da família humana, essa presunção ainda não encontra eco em certos setores da sociedade. Consideram ainda que para o estabelecimento de relações não violentas e de acolhimento é preciso que haja a compreensão da dignidade humana tal como é considerada na Declaração dos Direitos Humanos, ou seja, como um valor inerente ao ser humano, que nos faz considerá-los como algo diferente de uma coisa, de um objeto.

E, para propagar essas noções é fundamental que essa discussão chegue às escolas por meio da Educação em Direitos Humanos, para que essas instituições possam oferecer uma formação cidadã calcada numa visão crítica de valores, atitudes e relações de respeito e valorização das diferenças, mas também seja pauta de organizações dedicadas à educação informal.

É bom destacar que a preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para os direitos humanos no Brasil ganharam maior projeção em meados dos anos 1990 com a definição, em 1995, da

década da educação em direitos humanos, encerrada em 2004, com a aprovação, no ano seguinte, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos-PMEDH e seu Plano de Ação. Mas esse debate repercutiu no Brasil no mesmo período, especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil.

Em 2003, esse programa ganhou maior institucionalidade com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujas diretrizes nacionais foram desenvolvidas a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1), e que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos.

O PNDH-1 foi revisado e atualizado em 2002 e ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2.)

A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, se difere dos outros dois, pois sua elaboração contou com a participação de diversos sujeitos e se concretizou por meio da necessidade de incorporar as resoluções da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (2006), dentre elas as que tratam da igualdade racial, dos direitos da mulher, do idoso e das pessoas com deficiência, entre outros, como pauta dentro e fora das escolas, mesmo que dentro da perspectiva educacional.

Entre seus avanços destaca-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

Neste sentido, o vínculo entre educação em direitos humanos proposto pelo PNDH-3 e educação popular está orientado pela afirmação do respeito ao outro e pela busca permanente da Paz. Paz que, em qualquer contexto, sempre tem seus fundamentos na justiça, na igualdade e na liberdade, como destacam as pesquisadoras.

As autoras enfatizam que o PNDH-3 é um instrumento orientador e fomentador das ações de educação em direitos humanos, especialmente por parte das políticas públicas nas áreas da educação básica, superior, educação não formal, dos sistemas de justiça e segurança e da mídia. Pois, esse Programa visa, sobretudo, à promoção e difusão de uma cultura de direitos humanos no país. A educação, por sua vez, é entendida como um meio privilegiado para atuar nessa direção.

O referido Programa reconhece o papel das instituições de educação formal e informal na criação de uma cultura pautada pelos direitos humanos. Uma educação pautada nos Direitos Humanos consagra uma cultura de respeito à dignidade humana, do desenvolvimento de sentimentos e atitudes de solidariedade e, principalmente, na percepção das consequências pessoais e sociais de cada escolha. O que seria isso senão os princípios de uma educação crítica, cidadã e popular?

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos e a Educação Popular são sinônimos de educação emancipatória e libertária, como já foi expressivamente anunciado por vários educadores nacionais. Elas se configuram como um desafio em nossa sociedade, marcada pelas heranças do escravismo, autoritarismo, patrimonialismo, poucos investimentos na educação, má remuneração dos professores, violência nas escolas, entre outras mazelas que acabam por criar um ambiente de grandes contradições e de desigualdade de oportunidades.

A Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos podem transpor os muros das escolas e levar o aluno a um diálogo com o mundo e a incitá-lo ao questionamento e ao reconhecimento do outro. Dessa forma, podem contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e de uma consciência de sujeito histórico que pode se libertar de toda opressão e de toda injustiça.

O PNDH-3 é estruturado em eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalização dos Direitos em um contexto de Desigualdade;

Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Indo além, essa noção de educação poderia atender às exigências contidas na Lei de Diretrizes Básicas-LDB (Lei 9394/96) que é a lei orgânica e geral da educação brasileira, que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, e no próprio Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa à formação cidadã do educando.

Nessa perspectiva, a prática docente encontra sentido ampliado e uma dimensão social de formação humana que trata a educação como instrumento de transformação, de exercício e de busca por direitos.

A análise do PNDH-3 mostrou que é necessário educar desde cedo os alunos para a compreensão de que a participação no espaço público não deve se restringir a poucos cidadãos.

Além disso, a luta por direitos, pela igualdade e pelo respeito não deve ser somente dos movimentos sociais organizados ou não, estas ações são de todos. Nessa perspectiva o PNDH-3 pensa a educação e a cultura em direitos humanos como esse “milagre do novo”, pois visa à formação coletiva de uma nova mentalidade para o exercício da solidariedade, do respeito às diferenças e das relações de não violência.

Extraí-se também do trabalho de Costa e Novais (2014) que o referido Programa destaca a necessidade de ampliar mecanismos de produção de materiais pedagógicos e didáticos para a Educação em Direitos Humanos; adoção de critérios de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino, em formato acessível a todos, e o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino para inclusão de educação e cultura em direitos humanos.

Considera-se que a formação acadêmica de profissionais da educação possui duas etapas, a inicial e a continuada. A educação inicial seria aquela adquirida com a conclusão do curso de bacharel ou licenciatura de uma determinada área do conhecimento. Já a educação

continuada pode ser compreendida como a ampliação da formação inicial do profissional, constantemente envolvido em cursos de especializações e outras atividades com o mesmo propósito.

Aludem as pesquisadoras que nessas duas etapas de formação ainda é tímida a temática sobre direitos humanos fazendo parte de disciplinas e currículos das universidades. Nesse sentido, o Programa mostra a necessidade de incluir os Direitos Humanos em diferentes cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária.

A grande contribuição do PNDH-3 para a formação continuada de professores é o fomento à criação de espaços e oportunidades para que eles possam refletir sobre sua prática educativa e, assim, tendo a vida cotidiana como referência contínua, garantir uma educação fundamentada na tolerância, na valorização da dignidade, nos princípios democráticos e na promoção da não violência.

Ainda o PNDH-3 trata a educação não formal como um espaço possível para a educação em Direitos Humanos e orienta para o fato de que é imprescindível que nos programas de capacitação de lideranças comunitárias e nos programas de qualificação profissional sejam feitas discussões pautadas pelos princípios de emancipação e autonomia.

Na relação entre saberes distintos a educação em Direitos Humanos acolhe a Educação Popular, inclusive compartilhando ações e finalidades, pois se orientam pelos princípios da autonomia e da emancipação. Assim, pensar na Formação e prática docentes orientadas pelo Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos é uma aposta na consolidação de uma cultura democrática, cidadã e não violenta, segundo dizem as autoras da pesquisa.

Para tanto, na análise do PNDH-3 fica patente que é necessário incluir na formação inicial e continuada de professores dos vários níveis educacionais a Educação em Direitos Humanos, bem como elaborar e disponibilizar materiais pedagógicos de apoio a essa formação em direitos humanos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, na sua terceira versão, pelo Decreto nº 7.177 de 12 de maio de 2010, dá continuidade ao processo de consolidação das orientações que visam à promoção e defesa dos direitos humanos na República Brasileira, estruturando-se sob o apoio de seis eixos orientadores: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Para a disseminação de uma cultura de paz, a qual se identifica com a mais evoluída geração dos direitos humanos, concebe como de primordial importância a escolarização voltada às práticas e hábitos humanísticos, modo pelo qual o PNDH-3 tem como eixo prioritário e estratégico a Educação e Cultura em Direitos Humanos, visando justamente a proliferação de uma consciência centrada na alteridade, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência.

O modelo de educação lançado em 2003 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, já visaria à situação global da política dos direitos humanos, a incrementação da sensibilidade da temática e os instrumentos internacionais de educação em direitos humanos, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em consonância com o pleno desenvolvimento do indivíduo (<http://www.dhnet.org.br/educar/pnedh/integral/index.htm>), fim máximo da educação previsto na nossa Carta Maior e na LDB, o PNEDH compreende a educação em direitos humanos no sentido de orientar a formação do indivíduo em múltiplas e articuladas dimensões, visando:

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

- b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Este modelo trazido no PNDH-3 se desdobra em cinco grandes áreas de atuação, também chamados eixos, estabelecendo concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação. São os eixos:

- Educação Básica;
- Educação Superior;
- Educação Não-Formal;
- Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública;
- Educação e Mídia.

De antemão cabe estabelecer o sentido atribuído a “eixos” e “áreas de atuação”. Os primeiros são campos temáticos delimitados que evidenciam os conteúdos abrangidos, de modo a controlar a possibilidade de dispersão para temas secundários ou aqueles considerados inoportunos. Nesta medida, as áreas de atuação são âmbitos de abrangência da educação segundo a capacidade dos diferentes segmentos da sociedade.

Em relação à Educação Básica, sabemos que é na comunidade escolar que se dá o processo de interação social e o desenvolvimento

psíquico-cognitivo da criança e do adolescente, através das múltiplas metodologias e práticas pedagógicas.

A educação superior forma profissionais nas múltiplas áreas do saber, divulgando, por meio do ensino, conhecimentos culturais, científicos e técnicos, mas também disseminando valores e paradigmas ideologias provenientes de modelos teóricos. Propensos, dessa forma, ao estímulo do desenvolvimento do espírito científico crítico-reflexivo, através do incentivo à pesquisa, criação e investigação científica e tecnológica.

A questão da justiça e da segurança pública já fora anteriormente abordada em todas as versões do PNDH, de tal forma que, para que houvesse a efetividade dos direitos humanos nesses campos de ações, se faz necessária a educação (ou reeducação) de seus agentes públicos. Justiça e segurança são elementos que estão intrinsecamente ligados aos direitos humanos, por isso, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, tornou-se um dos eixos orientadores do PNEDH.

Já no eixo da Educação não-formal, o PNEDH busca contemplar uma “orientação para a emancipação e a autonomia”. Emancipação que pode significar o ato de tornar-se livre ou independente, o que somente se faz possível, no contexto de sociedades democráticas, no exercício anterior de noções como liberdade, igualdade, autonomia e desalienação.

O PNEDH enfim, possibilita até mesmo que a educação deva ser promovida nas instituições não formais de educação, uma vez que seja potencialmente agentes fundamentais para a formação popular nesses direitos, a começar por ações de mobilização na defesa, proteção e reparação dos direitos humanos dos grupos mais vulneráveis e em situação de risco, pregando a cidadania e a criticidade da atual conjuntura social, de forma que os ensinamentos formais e informais, sobre a cultura de direitos humanos, se comuniquem, bem como as práticas das instituições escolares e organizações sociais se convergem, ativamente, no mesmo sentido de disseminação e desse ideal humanístico.

Outra abordagem reveladora do cenário educacional brasileiro, está na pesquisa realizada por Francisca Matos (2017) em torno da educação formal, a qual teve como finalidade analisar o modo como os direitos humanos são concebidos, efetivados e vivenciados no ambiente educativo de duas escolas públicas do ensino médio do sistema estadual de ensino do município de São Luís, no estado do Maranhão, a partir das percepções dos estudantes e das opiniões dos professores. O estudo propôs-se a verificar, a visão dos jovens e dos docentes quanto à garantia e à vivência dos direitos humanos nas interações do ambiente escolar e suas manifestações nas práticas educativas.

As categorias de análise são: tolerância e respeito às diferenças, diversidades, discriminações e preconceitos em relação à cor/raça, igualdade de gênero (masculino e feminino), atitude de respeito à orientação sexual, às diferenças de idade; preocupação e cuidado com o meio ambiente, vivência em situações de paz e solidariedade, valorização e respeito às diversidades culturais.

A autora alinha à consideração de outros estudos acerca de Educação em Direitos Humanos realizados por diferentes pesquisadores com base nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como, instrumentos internacionais e nacionais, considerando que os direitos neles reconhecidos não são cumpridos na sua totalidade.

As análises dos resultados da pesquisa, tanto nas percepções dos discentes quanto nas opiniões dos docentes, revelam que, no contexto escolar, nas interações que se estabelecem entre professores e estudantes, entre os próprios estudantes, perpassam discriminações e preconceitos, algumas vezes em forma de “brincadeiras” e de “piadas” como estratégias ideológicas de ocultamento e dissimulação das atitudes de desrespeito à dignidade humana, considerada como princípio universal para a efetivação dos direitos humanos.

O ambiente escolar é o lugar onde se movimentam diversidades culturais e diferentes valores sendo, portanto, se fazendo necessário que a

escola fortaleça cada vez mais a educação multicultural no sentido de promover o respeito às diferenças e à dignidade humana.

A pesquisadora sublinha que o estudo se acosta a concepções e princípios internacionais e nacionais definidos em Cartas, Declarações, Acordos, Conferências, Pactos, Programas, Planos e Diretrizes, que passam a requerer dos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal, tomadas de decisões e iniciativas viáveis e adequadas, no sentido das redes e instituições educacionais articularem e adaptarem, possibilidades de implementação da educação em direitos humanos nas orientações teórico-metodológicas e nas práticas educativas.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa e quantitativa, tendo se utilizado do inquérito por questionário aplicado a 45 (quarenta e cinco) estudantes, entrevistas com 17 (dezessete) professores, a partir de um guia/roteiro.

Os resultados da pesquisa apontam que existe um longo caminho a ser trilhado, no sentido de a escola promover mudanças rumo à educação em direitos humanos, a ser efetivado no ambiente escolar, por meio das interações e dos projetos interdisciplinares, desenvolvidos no contexto do currículo escolar e nas práticas educativas.

E nisto temos os valiosos esclarecimentos trazidos pela investigação feita por Luciana Ferreira Lima (2015) em torno das bases legais da política de educação em direitos humanos. Jurista de formação, a pesquisadora justifica a realização da investigação a partir da relevância atribuída à temática para o contexto social e acadêmico, pois vislumbra o papel da educação em direitos humanos para a formação e desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos que a integram nossa sociedade, reafirmando, dessa forma, o compromisso com a disseminação dos próprios direitos fundamentais individuais e sociais.

A proteção constitucional dos direitos fundamentais objetiva garantir à pessoa humana o pleno desenvolvimento de sua personalidade, sem agressões ou injustiças de outrem ou do próprio Estado. É nesse sentido que se deve elevar o direito à educação à categoria de direito

humano, como um direito fundamental da personalidade, ao passo que é por meio do exercício do direito à educação que se vislumbra a evolução e o desenvolvimento da personalidade do indivíduo de forma livre e autônoma, embasada na supremacia dignidade humana e substrato dos direitos fundamentais coletivos.

Nossa Constituição Federal é, reconhecidamente, inovadora em ideias e propostas, destaca a investigadora ao mencionar que a legislação maior do Brasil inseriu o direito à educação no rol dos direitos fundamentais e estabeleceu garantias que assegurem a sua efetividade. Nessa Carta de Direitos, a educação é versada no caput do artigo 6º, que trata dos direitos sociais, e, pormenorizada no título VIII, atinente à Ordem Social, em seus artigos 205 a 214, onde se encontra um arranjo de princípios e preceitos educacionais, que traz desde as indicações curriculares, recursos financeiros, até as competências para o Poder Público atuar e promover o ensino.

Trata-se, pois de um direito difuso, subjetivo, uma vez que equivale a pretensão íntima de cada indivíduo exigir do Estado a execução ou a omissão de certa prerrogativa, em razão da proteção à sua dignidade. Desta forma, preceitua a primeira parte do artigo 205 da nossa Carta Cidadã que a educação é um dever de responsabilidade do Estado e da Família, mas também uma decisão individual em favor do autodesenvolvimento. Trata-se, assim, de um regime de corresponsabilidade social, consagrado no princípio da solidariedade educacional.

Explicativamente, a expressão “pleno desenvolvimento da pessoa” no entendimento de Chalita (2004, p. 126) se refere ao desenvolvimento em todas as dimensões de ser humano, não somente o senso cognitivo, mas a integralidade da pessoa humana em suas funções psicomotoras, emotivas e sociais, priorizando o afeto e o equilíbrio da convivência no seio social. Com relação ao segundo propósito da educação, a expressão “preparo para exercício da cidadania”, consiste em possibilitar ao indivíduo uma consciência de seus direitos e deveres. Finalmente,

“Qualificar para o trabalho é preparar pessoas desde a tenra idade não para um resultado imediato, mas para a realização de objetivo concreto de médio e longo prazo”.

Por igualdade de condições entende-se a inclusão, em sentido amplo, tanto com relação aos deficientes físicos, viabilizando lhes infraestrutura adequada, que possibilite a sua integração ao meio escolar, quanto do acesso a uma educação com relação ao número de vagas e escolas mais próximas das residências dos alunos.

A liberdade de aprendizado e ensino e o pluralismo de ideias dirigem-se no intuito da construção de um caminho pedagógico democrático e autônomo, onde as ideias se divergem em um sentido positivo, possibilitando a reflexão crítica do educando.

O princípio da gratuidade do ensino público corresponde a um direito positivo que impõem ao Estado uma obrigação de fazer, baseando-se na noção de igualdade material, pressupondo que de nada adianta o direito à educação sem condições mínimas de exercê-lo.

O princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei. Entende-se por gestão, considerada no sentido mais amplo que administração, consiste em conduzir os destinos de um empreendimento, a fim de que este possa alcançar seus objetivos, de forma eficiente e eficaz.

Não basta somente assegurar o direito à educação, mas propiciar uma educação de qualidade, com instalações físicas adequadas, não somente com relação às salas de aulas na sua estrutura formal, mas, também, espaços de sociabilidade, ambientes desportivos, auditórios, bibliotecas etc.

A qualidade também diz respeito ao currículo escolar. A transdisciplinaridade é elemento essencial para a construção de um currículo escolar de qualidade, que urge em prol da formação da subjetividade do educando, estimulando o seu desenvolvimento intelectual e moral, de forma crítica e criativa. A valorização do profissional do magistério, os instrumentos garantidores de tal princípio, estão dispostos, de forma regulamentar, na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, incluindo a exigência de concurso público, piso salarial, plano de progressão funcional, outras medidas que contribuem para a melhoria das condições de trabalho.

A respeito desses princípios basilares informadores da educação brasileira, comenta Nelson Piletti e Claudino Piletti (2003, p.219):

São princípios que, sem dúvida, constituem avanços em relação aos textos constitucionais anteriores, que não faziam referência à ‘permanência na escola’, ao ‘pluralismo de ideias e de concepções’, à ‘valorização dos profissionais do ensino’, à ‘gestão democrática’. Garante-se, por outro lado, a existência de instituições privadas de ensino, as quais, de acordo com o artigo 209, deverão cumprir as ‘normas gerais da educação nacional’ e submeter-se a ‘autorização e avaliação de qualidade pelo poder público’.

A consecução prática dos objetivos da educação somente será possível num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal, em conjunto com os atores da educação informal, concretize o direito ao ensino informado por estes princípios e com eles coerente.

O estudo feito pelas sociólogas Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p.982-997) se destina a entender as ambiguidades em torno do lugar social atribuído aos cursos de formação de professores. Elas destacam que o desafio que se impuseram foi o de ultrapassar os “lugares comuns” e o senso comum “douto” que menosprezam a docência como uma profissão, criando assim um quadro muito crítico sobre a falta de identidade do curso. Segundo sua análise, o baixo prestígio desses cursos e da carreira do magistério tem atraído estudantes com formação escolar precária ou fortemente motivados pela ideologia do dom e gosto, que representam as antíteses da profissionalização.

Esse estudo foi feito, segundo as autoras, a partir de diferentes recortes teórico-metodológicos sobre as funções, objetivos, alternativas e características do magistério, incluindo-se as análises sobre as insuficiências das políticas oficiais de formação do magistério, o que as levou a recorrer à sociologia das profissões, na tentativa de construir uma

nova compreensão dos fundamentos e princípios do desenvolvimento da carreira do magistério.

Sua hipótese sobre a inadequação dos processos de formação profissional do magistério está ancorada na pressuposição de uma carreira especialmente ajustada e inspirada nas supostas características afetivas e disposições instintivas do gênero feminino para lidar com as crianças e gerações mais novas. Essas características “naturais”, articuladas a representações sobre um dom natural e, até mesmo, religioso (“magistério é um sacerdócio”) para a ação educativa, configuraram comportamentos sociais ideais a um trabalho considerado eticamente superior ao das outras profissões.

O estudo admoesta que Gouveia (1970) e Pereira (1969) assinalaram a existência de duas orientações ideológicas opostas na sociedade brasileira – uma tradicional e outra moderna. Os dados produzidos indicavam que a escolha pelo magistério era vista, de uma perspectiva tradicional, como profissionalização feminina compatível com o papel da mulher na família e na sociedade.

A inclinação para o magistério encontraria terreno fértil, sobretudo entre moças de formação tradicional que, devido ao baixo capital cultural (“pouco instruídas”, na expressão dos autores), careciam de motivação ou inclinação para o trabalho intelectual. Entre os traços intrínsecos atribuídos ao magistério estariam o instinto maternal feminino, o amor pelas crianças, a compreensão, o jeito, a paciência, etc.; os fatores extrínsecos, entre outros, seriam o salário reputado baixo, as poucas horas de trabalho e férias escolares longas, facilitando a “dedicação ao lar”.

Também destacam o estudo de Pereira (1969), no qual essas características marcariam a diferença entre os graus de profissionalização das carreiras consideradas masculinas e as femininas, como o magistério. Até a década de 1960, a carreira do magistério era representada como carreira “nobre” que, embora mal remunerada, era adequada às jovens de classe média vocacionadas para o trato interpessoal peculiar no magistério.

O estudo também relaciona uma tendência desenvolvimentista nas décadas de 1950-1960, pela qual a modernização, a industrialização e o desenvolvimentismo da era JK, aliados à hegemonia das teorias do “capital humano”, identificavam a educação como motor do progresso econômico e social. Mostrando que segundo essa lógica, o desenvolvimento brasileiro demandava a ampliação e o aperfeiçoamento do sistema escolar, embora o distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais e culturais das camadas populares criasse um abismo entre a norma culta e as exigências escolares e as condições de vida dos setores populares.

O trabalho faz ver que a construção do bem-sucedido método de alfabetização de Paulo Freire, na década de 1960, estabeleceu a ponte entre os dois universos, partindo da valorização da cultura e práticas linguísticas de uso popular. Mas o mito da superioridade da educação, além de ter desviado a atenção sobre a especificidade da formação profissional do professor, alçado à posição superior de “educador”, supôs equivocadamente que o acesso à escolarização independeria de condições infra estruturais de saúde, saneamento, habitação e emprego. Ressaltam também que, ainda hoje, o discurso à prioridade conferida à educação, em sua forma escolar, estaria ancorado no desconhecimento do impacto das condições de vida das camadas populares sobre o desempenho dos alunos na escolaridade básica.

A conclusão a que chegam é que a docência, como profissão, implica na aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizam e potencializam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Mas, o profissionalismo é condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no *habitus* profissional, viabiliza o desenvolvimento de ações razoáveis, profundamente incorporadas no campo profissional.

Ademais, se a formação inicial dá o suporte necessário para o exercício profissional, mesmo considerando que em nenhuma profissão forma-se somente com o curso prévio, é na inserção, ou seja, na atuação

profissional que os elementos para que o professor desenvolva atitudes e habilidades serão desenvolvidos, de modo aprimorado ou improvisado, o que fertiliza certas concepções discriminatórias em torno da atuação no ambiente escolar.

A exemplo desta concepção, a pesquisa desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - FINE, em 2009, intitulada “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, traz em seus resultados informações que são até hoje relevantes. A investigação sobre 501 escolas e 18.599 indivíduos ligados a este meio, mostra claramente que, se por um lado o preconceito muitas vezes independe do meio escolar, por outro ele influi intensamente no desempenho dos seus alunos.

O relatório desta pesquisa subsidiou, por exemplo a análise sobre a educação em direitos humanos feita por Moraes (2014), e salienta que a superação deste quadro de discriminação, que até então tem se perpetuado nas escolas brasileiras, quando projetado para a socialização, remete os indivíduos às suas próprias intolerâncias. Modo pelo qual fomenta uma nova mentalidade que visa não só a valorização da diversidade e da pluralidade, mas também a consolidação de uma cultura de combate à discriminação, ao preconceito e à violência decorrente deste.

A necessidade de renovação do cenário educacional brasileiro tem, recorrentemente, ensejado revisões nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com consequências para as políticas públicas necessárias para o exercício do direito à educação, objetivando os fins específicos do sistema educacional, de acordo com cada esfera do ensino, discorrendo sobre práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais, necessárias a fim de possibilitar a efetivação desse direito, das mais relevantes se tem a inserção na formação de professores a educação inclusiva, os temas de direitos humanos, a interdisciplinaridade e possibilidade da fluidez pedagógica.

Buscando subsidiar a criação de propostas que desde 2009 vem se intensificando na educação em direitos humanos, o estudo parte do pressuposto de que a escola ainda é um dos ambientes mais propícios para

o preconceito e a discriminação. O reconhecimento dessa situação fomenta a hipótese de que, se por um lado o preconceito muitas vezes independe do meio escolar, por outro ele influi intensamente no desempenho dos seus alunos. Pelo que se propõe a identificar as possíveis contribuições da educação em direitos humanos como meio de amenizar este quadro de discriminação que até então tem se perpetuado nas escolas brasileiras.

Acreditando que o aprendizado teórico e empírico em direitos humanos é um forte elemento para auxiliar a mediação de conflitos e desmotivar a intolerância em relação àquilo que é “diferente” e culmine em confronto, hostilidade ou violência, os estudiosos da FIPE realizaram um *Survey*, buscando mensurar crenças, atitudes e comportamentos comuns e específicos entre os diferentes respondentes. A estratégia aparece como uma precaução, haja vista que nas pesquisas quantitativas realizadas sobre preconceito a análise dos resultados é o fator de maior preocupação já que este tipo de comportamento social é eivado de avaliações subliminares. Também porque os percentuais dos dados devem refletir com paridade a realidade concreta observada, e, muitas vezes, a discrepância entre as informações e a sua veracidade se dá simplesmente porque é comum que exista uma diferença entre aquilo que os entrevistados afirmam pensar e fazer, com aquilo que eles de fato pensam e fazem.

Para tanto se utilizaram da escala Distância Social de Bogardus, já que esta técnica serve para avaliar o grau de distância que um indivíduo deseja conservar nas relações entre as pessoas, entre as pessoas e grupos sociais, e entre grupos sociais”, como afirmam Oliveira e Neto (2007, p. 312). A escala criada por Emory Bogardus em 1925, possibilita uma mensuração mais evidente do nível de proximidade que os entrevistados se dispõem a estabelecer com os objetos sociais da pesquisa, quais sejam: pobres, negros, índios, homossexuais, idosos, moradores da periferia e da zona rural, e pessoas com deficiência mental ou física.

Outra característica a ser destacada na aplicação do *survey* foi ter buscado não só pelos dados relativos à intolerância e ao preconceito, mas também obter dos entrevistados informações que referenciassem diretamente as ações preconceituosas, ou seja, relatos que denunciassem a discriminação e a violência decorrente da intolerância. Isto seria fator de compreensão da relação entre os grupos preconceituosos e as ações de *bullying* e violência para com os discriminados, assim como possibilitaria traçar ações mais concretas adequadas para atuar junto a estes grupos.

De modo resumido, a pesquisa da FIPE conclui que os brasileiros têm grande dificuldade para conseguir respeitar de forma integral a escolha e o jeito de ser daqueles que estão ao nosso redor. Motivo pelo qual as ações planejadas a partir desse relatório defendem que a educação em direitos humanos é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos para se afirmar a importância da valorização de princípios que prezem pela coexistência harmônica entre os indivíduos de uma sociedade.

Mais recentemente uma pesquisa realizada em escolar fundamentais do sertão de Pernambuco revelou que aquela região é a que demonstra os mais altos índices de violência grave. Lira (2018) considerou que compreender o porquê de certos conceitos pode trazer luz ao enfrentamento da violência e da intolerância nessa região. O trabalho acabou intitulado de “Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano”.

A autora da pesquisa diz que embora seja imprescindível trazer as questões de igualdade e dignidade humana, a educação voltada aos direitos humanos ainda não faz totalmente parte da prática dessas escolas. Destaca também que embora seja recorrente no discurso escolar o tema de “mais direitos”, “efetividade”, “cidadania”, torna-se premente uma revisão em torno das ações de tolerância à desigualdade e de dignidade humana na pauta escolar.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais comuns, com oferta de ensino desde o fundamental II ao médio, e uma Escola de Referência do Ensino Médio - EREM, cuja característica principal é o

estudo em período integral. Após uma breve explicação da pesquisa, contendo oito perguntas, sendo três de múltipla escolha; a escolha dos informantes foi aleatória, solicitando que participassem voluntariamente da pesquisa. Os participantes tinham entre 15 e 18 anos, sendo 57 do gênero feminino e 43 do gênero masculino.

A primeira questão versou sobre quais direitos os alunos consideravam os principais, solicitando que pontuassem três. Com as respostas, elencaram-se os três principais direitos humanos, conforme os/as alunos/as pesquisados/as: direito à saúde; direito à educação; direito à manifestação de expressão. A concepção de direitos humanos de alunos do 3º ano do Ensino Médio de três escolas públicas localizadas no município de Araripe – PE tem por base a liberdade como princípio inato a todo cidadão, revelando que a sua manifestação e expressão figuram com ênfase entre os três principais direitos. Seguem os direitos à vida e o direito a ir e vir como sendo os outros mais imperativos na concepção desses alunos. Por outro lado, os direitos à família, ao trabalho e à moradia obtiveram três menções cada, aparecendo em plano secundário.

A pesquisa destaca que o direito ao ambiente limpo e sem poluição, bem como o direito ao lazer não foram referidos nenhuma vez, parecendo para a pesquisadora que esses direitos estão à margem, pois lazer, por exemplo, ainda é tido como algo supérfluo. De igual importância é a referência ao direito à saúde para esses estudantes, aparecendo como o mais citado e em primeiro lugar, demonstrando de uma visão ampliada do assunto. Também, é significativa a tendência para considerar uma violação de direitos os itens que demarcavam agressões físicas ou psicológicas. Neste sentido, 97% consideraram violação de direitos o fato de agredir outra pessoa com socos, mordidas, etc.; agredir com armas foi apontado por 80%; e humilhar ou ameaçar por 83% dos/as estudantes. Não houve diferença significativa entre gêneros.

A terceira pergunta analisou a percepção dos “preconceitos” a partir do seguinte enunciado: “Mesmo que não confesse, você tem preconceito com...”. Foram colocadas 12 alternativas, sendo uma com a proposição

“nenhuma das alternativas”. Assim, era possível marcar quantas alternativas quisesse, a não ser que marcasse a última. Neste caso, ficava exposto que a pessoa não considerava ter preconceito com nenhum dos grupos listados. Foram significativos os dados para usuários de drogas, assinalado por 63% dos/as estudantes, e pessoas que cometeram crimes, com 53%. Não houve diferença entre gêneros, sendo essas as duas alternativas mais marcadas para ambos. No entanto, 23% das meninas marcaram “nenhuma das alternativas”. Enquanto entre os meninos essa alternativa tenha sido marcada apenas uma vez. Isso mostra que os meninos expressaram maior incômodo perto de grupos minoritários. Além disso, 20% assinalaram ter preconceito contra praticantes de candomblé. Para católicos e evangélicos, não houve nenhuma marcação.

No tocante à orientação religiosa, ainda é motivo de exclusão. Foram relacionados ainda preconceitos com pessoas com deficiência, índios e católicos, tendo três marcações cada. No tocante ao preconceito contra homossexuais e bissexuais, entre os meninos ficou patente que é entre os meninos a maior recorrência já que o dobro dos meninos assinalou ter.

Na quarta questão, de maneira mais contundente segundo a pesquisadora, foram listadas 10 assertivas para que fossem assinaladas aquelas que eles/as achavam que não se tratava de direitos humanos. Era possível marcar mais de uma alternativa. Ainda havia a última assertiva que dizia que todas as anteriores seriam sobre direitos humanos. Na verdade, as 10 assertivas eram sobre direitos humanos, e tratavam sobre assuntos diversos, como liberdade, tolerância, discriminação, tortura e violência. A maioria dos alunos, quase 60%, marcou a alternativa que dizia que todas eram sobre direitos humanos. No entanto, houve grande discrepância entre gêneros, sendo que as meninas representam mais que o dobro dos meninos nessa parcela.

Outros pontos são apontados por Lira (2018, p.75) como relevantes, como em relação à assertiva que falava sobre prisões, torturas e mortes não serem formas adequadas de punição aos opositores do Estado foi

marcada apenas por 17% dos sujeitos pesquisados; porém, todos do gênero masculino. Ou seja, para os meninos, as torturas e prisões parecem não serem questões relativas aos direitos humanos.

Por último, questionou-se sobre quais estratégias pedagógicas de combate à violência na escola e todas as formas de intolerância à diversidade de gênero, de etnia, social, cultural, religiosa, entre outros, já tinham sido realizadas nas escolas. Poucas ações foram elencadas. Destacam-se ações sobre sexualidade, ainda centradas no uso de preservativos para prevenção de gravidez precoce e contágio de infecções sexualmente transmissíveis (apontada por 34%); palestras sobre bullying (apontada por 41%); e palestras sobre exploração sexual de crianças e adolescentes (apontada por 29%). Não foram apontadas ações sobre diversidade de gênero e orientação sexual, nem sobre intolerância racial religiosa, principalmente sobre religiões de matriz africana.

A conclusão a que chegou foi que a noção de violação dos direitos é estreita, acentuando-se quando apontaram, primordialmente, questões sobre agressões físicas ou psicológicas. A questão da tolerância sobre as diferenças é ponto importante a ser discutido na escola, e uma educação pautada nos direitos humanos pode ser uma solução. Ficou evidente na pesquisa que ainda há preconceitos baseados na orientação sexual e religiosa, bem como contra pessoas usuárias de drogas ou que cometeram crimes.

Fica claro em todas as pesquisas aqui trazidas que a educação em direitos humanos proporciona uma mudança significativa na sociedade, com mais equilíbrio, igualdade e justiça social para todos. Assim, a importância da educação em direitos humanos, sua inclusão e manutenção nos diversos níveis educacionais e sociais é uma consideração pacífica entre os educadores brasileiros.

Quando ao PNEDH, instrumento orientador e fomentador de ações educativas, são os projetos políticos pedagógicos elaborados pelas instituições, os instrumentos eficazes na instalação formal das iniciativas com propósito de gerar uma cultura de direitos humanos que tenha

impacto positivo no Estado brasileiro assim como já é tendência no cenário internacional.

2.9.2. Cenário latino-americano das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos

O cenário latino-americano em relação aos direitos humanos apresenta características comuns a todos os países da América do Sul, não apenas porque a recente história dos regimes políticos denota cenário comum de inquestionável violação da liberdade e da dignidade, mas também porque a própria história desses países é envolvida pela economia política colonialista e escravagista. Essa história aterrorizada por fatos que vêm desde o século XV são no dizer de Aguirre (1997, p.7) tempos de “gritos de açoites, de chibatadas no tronco, de feridas abertas das correntes de ferro fundido nos fundos dos navios negreiros, de sonhos interrompidos pelo desaparecimento dos filhos, dos vínculos e da cultura, enfim, da indignação por tantas violações produzidas”. Também é a história do clamor pela superação, que encontra nos direitos humanos e numa educação baseada neles o refúgio para um contexto de cidadania com dignidade.

Embora a educação em direitos humanos tenha se desenvolvido de forma heterogênea nos diferentes países da América Latina, Candau (2012, p.722) faz ver que todas elas apresentam íntima articulação com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos. Nisto, os pesquisadores são unânimes em afirmar que, em geral, esta preocupação emerge da necessidade de redefinir os caminhos da educação para os contextos políticos jurídicos dos estados democráticos e constitucionais. É possível dizer que em relação à educação formal, os direitos humanos foram assimilados como importante repertório de civilidade e desenvolvimento humano, assim como os repositórios de educação informal deles se utilizaram para fomentar a prática da cidadania consciente.

A pesquisa realizada por Rodino (2016), na Argentina, é generosa quanto à disseminação da educação balizada pelos direitos humanos com eco na internet. Ela fez um levantamento auspicioso de material que é disponibilizado em *web sites* com conteúdo na temática que tanto serve aos projetos pedagógicos formais, quanto aos programas voluntários de educação informal. De modo muito resumido se pode apontar:

- Colección mundial de materiales sobre la DUDH
[<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/UDHRMaterials.aspx>];
- Materiales de capacitación y educación
[<http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx>];
- Ediciones especiales
[<http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/SpecialIssues.aspx>]

Ela apresenta instituições especializadas em questões afetas aos direitos humanos em diversos países, dando publicidade ao trabalho realizado por organizações que não têm o mesmo alcance que têm as instâncias governamentais. A exemplo:

- Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz – IPEDEHP [<http://www.ipedehp.org.pe>]
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico [<http://unescopaz.uprrp.edu/pr>]
- Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, UNAM, México [<http://catedradh.unesco.unam.mx/>]
- Programa Andino de Derechos Humanos – Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador [<http://www.uasb.edu.ec/padh/>]
- TAREA- Asociación de Publicaciones Educativas del Perú [<http://www.tarea.org.pe/>]
- Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad de Chile [<http://www.derechouchile.cl/cdh/>]

- DH-NET: Rede de direitos humanos e cultura
[<http://www.dhnet.org.br/>]

Pesquisas com essas características são importantes fontes inspiradoras para pesquisadores e educadores que querem inserir temáticas e metodologias nessa área. Além disso, se pode verificar numa consulta a *web sites* cujo conteúdo do material disponibilizado é resultante de trabalhos em comunidades e grupos sociais cuja linguagem e semântica dá a conhecer a cultura sul-americana.

Noutra mão, a pesquisa realizada por Magalhães (2010) buscou entender os modos de efetivação do direito humano à educação para os imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Seu principal objetivo se insere no ponto de encontro entre dois debates globais contemporâneos: de um lado o crescimento e a complexidade que assumiram as migrações internacionais e, de outro, as tensões relativas à universalização de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias.

Ao longo da pesquisa a análise da legislação nacional e internacional é complementada com uma leitura da literatura contemporânea sobre migrações internacionais e sua interface com o campo dos Direitos Humanos, em especial problematizando a relação entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos, dado que muitos que integram o grupo em questão vivem em situação irregular no Brasil, o que não lhes tira a garantia da realização de direitos fundamentais.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três eixos analíticos. O primeiro eixo tratou da relação entre acesso e permanência na escola, verificando os obstáculos existentes nesse sentido. O segundo eixo de análise diz respeito à relação entre os imigrantes bolivianos e suas famílias com a comunidade escolar local: direção, professores, e outros alunos brasileiros. Há uma tensão que cerca o debate internacional contemporâneo no campo dos direitos humanos, envolvendo universalismos e particularismos, igualdade e diferença, que foi considerada ao longo do desenvolvimento deste trabalho e, em especial, ao longo deste eixo.

Finalmente, o terceiro eixo foi desenhado sobre as famílias e suas expectativas em relação à escola. Na observação fica evidente que a família imigrante boliviana espera da escola e o que tem a dizer sobre a instituição de ensino brasileira.

Um balanço inicial dessa trajetória mostrou que, numa perspectiva de Direitos Humanos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. A universalização do direito à educação aqui é tensionada por violações de naturezas diversas e pelo silêncio que tangencia pontos de sensibilidade da cidadania, da dignidade e do pleno desenvolvimento humano, os quais são cabalmente trabalhados pela abordagem aos valores de direitos humanos.

Esta pesquisa, exemplarmente, revelou a existência de empecilhos no exercício de direitos fundamentais do imigrante nas mais variadas dimensões do direito humano à educação. O acesso a esclarecimentos sobre direitos humanos é um primeiro fator que põe em xeque seu princípio de universalidade, na medida em que obstáculos emergem em diversos momentos da trajetória dos imigrantes.

Especialmente no caso dos que estão sem documentos e buscam a escola, a burocracia e a falta de informações sobre os direitos educativos evidenciam de imediato o despreparo da instituição para a integração multicultural e multinacional e criam barreiras evidentes. Mesmo quando o estrangeiro consegue sobrepujar as dificuldades iniciais (de comprovação da situação migratória, de aceitação e validação do histórico) e se torna estudante, o modo de realização faz com que a aceitabilidade dessa educação seja eivada de elementos que caracterizam um ambiente de pouca promoção da aprendizagem e desafia os princípios e valores dos direitos humanos.

Assim a escola toma a característica de um ambiente discriminatório e, não raro, hostil à presença dessa população imigrante, na constatação de Magalhães e Schilling (2012, p.43-64).

Este fenômeno em geral reproduz dentro da escola uma relação conflituosa que antes já seria vivenciada no bairro: xingamentos, provocações, episódios de violência. A discriminação aplicada ao

imigrante revela uma relação tensa que se trava dentro da escola com uma urgente necessidade de mediações. Ainda, as tentativas de mediações são fragilizadas porque os professores e funcionários, mesmo quando tenham notado a existência desses tensionamentos, transitam sem saber como agir, com poucos elementos para intervir em qualquer conflito dessa natureza. Assim como não sabem acolher o imigrante, não sabem como tratá-los enquanto integrantes da escola.

No que tange à adaptabilidade desse direito, os desafios parecem de magnitude particular e, nesse ponto, o idioma é uma questão de partida a ser pensada em uma futura agenda de pesquisas sobre o tema, que inclui muitas outras questões em aberto.

Noutro contexto, a pesquisa realizada por Solís (2016) sobre a educação de mulheres indígenas no México explora o princípio da igualdade segundo a ideia de diferença, na direção de saber de sua relação com a educação como um direito humano universal. O trabalho é baseado na Teoria do Discurso, pelo qual o currículo pode ser entendido como produção cultural.

A investigação procurou entender as significações atribuídas à educação de qualidade como mote da política educacional implantada no México, verificando como nessa área, apesar da agenda política estabelecida, acaba favorecendo a exclusão de muitos estudantes ainda quando seja um guião do seu projeto democrático. Desta forma, a pesquisadora buscou compreender o impacto resultante dos processos excludentes, que considerou ser um projeto de homogeneização. Sua hipótese é que a política educacional nesse país até possibilitou amplo acesso à escola, mas parte da população que auferiu acesso à educação não gozou pertinentemente desse direito.

A análise se desdobra sobre as características da população analfabeta, identificada por um estudo oficial do Instituto Nacional de Educação para os Adultos - INEA para a identificação de analfabetas nas localidades com os maiores índices de analfabetismo em 2014. E em segundo lugar, se deteve sobre o comportamento dos interesses dessas

mulheres por alfabetizarem-se correlacionando-os com seus antecedentes educativos, com a finalidade de determinar se o acesso aos serviços educativos foi garantido e qual o patamar de suficiência para com um grupo da população.

Para a pesquisadora, assegurar a educação sem conseguir satisfazer as necessidades particulares desses grupos da população não é garantir o direito humano universal à educação. Ela destaca que a população em condição de analfabetismo coincide com os grupos mais vulneráveis do México: as mulheres indígenas. Comprovando-se que enquanto mais aumenta a idade maior é o número de analfabetas. Também, que existe uma população analfabeta identificada que tem antecedentes educativos, mas que não tem estímulo para voltar ao sistema educativo mexicano.

Ela conclui que é impossível falar numa educação de qualidade universal na medida em que as exclusões estão insistentemente presentes na construção de projetos democráticos sem muitos avanços. As minorias sofrem exclusões que se reproduzem dentro do sistema educativo gerando um sistema de classificação social que torna impossível para essas pessoas desfrutar desse ideal universal.

A partir desses resultados a investigação demonstra que o rosto do analfabetismo coincide com o das pessoas marginalizadas pela sociedade: idosos, mulheres, indígenas são algumas dessas faces. Ela também chama atenção para o fato de que mesmo nesse grupo apenas 31% tiveram o acesso assegurado durante alguma parte de sua experiência educativa.

Outro polo de emergência da educação em direitos humanos toca a questão penitenciária, que é muito parecida em todos os países latino-americanos. A pesquisa-ação realizada por Scarfó, Inda e Dappello (2016) é meritória no sentido de que remete à formação de educadores para o sistema penitenciário argentino. Para o senso comum a educação no cárcere por si só é um privilégio atentatório aos direitos humanos, principalmente porque a segurança pública não é tratada como parte da cidadania. Tanto assim o encarceramento é uma estratégia de controle social que muitas das vezes é tratada com total improviso e sem qualquer

estratégia educacional visando a recuperação e recondução ao convívio social. O encarceramento não tem sido a resposta suficiente ao fenômeno da delinquência, afirmam os pesquisadores (2016, p 644).

Os pesquisadores consideram limitados os avanços neste campo da educação em direitos humanos na Argentina, principalmente, no condizente a intervenção do estado. Muito mais da militância de grupos ocupados no problema das prisões e na promoção do direito à educação pública e livre de pessoas privadas de liberdade, do que por parte de representantes político no congresso e no governo, é que houve progresso tanto na produção teórica quanto na no campo da prática e nas políticas públicas. Mesmo assim, as instâncias de treinamento são quase inexistentes, espasmódicas e esporádicas com relação à formação de educadores e outros profissionais que trabalham nesse terreno.

Importante ressaltar que a *Declaración Final de Cartagena de Indias* produzida na *Conferencia Regional de Educación Superior* - CRES em 2008, pela comunidade acadêmica sustenta de modo contundente que:

La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región.

Este consenso pretendeu influenciar os estados constitutivos da América Latina durante os últimos quinze anos, mas as conclusões a que se chega hoje em relatório produzido recentemente não é alvissareiro, pois o que se mostra é que os resultados e alcances foram desiguais.

Na Conferência da Educação Superior do ano de 2018, ocorrida em Buenos Aires, Axel Didriksson conta que

[...] de acuerdo con el último estudio de CINDA (2017), en América Latina, entre los quintiles más ricos y los quintiles más pobres del grupo de edad escolar correspondiente, hay una diferencia enorme en el acceso y en la posibilidad de permanencia en la educación superior. Es decir que el joven del quintil más rico tiene 50%, 60%, 70% o más de posibilidades no solo de ingresar sino de terminar su carrera y hasta hacer un posgrado, frente al estudiante que simplemente por haber nacido en condiciones distintas no tiene ninguna posibilidad de acceso o de permanencia. Y no solamente se ha agrandado la diferencia entre estos quintiles, sino que

también hay un proceso de absoluta exclusión de grandes masas de jóvenes, los que denominamos genéricamente 'ninis': ni trabajan ni estudian.

Desta forma se pode dizer que os avanços legais na educação resultaram da democratização dos países latino-americanos nos últimos trinta anos, mas, ainda assim, os implementos políticos, fortemente tumultuados nesses países, impedem a efetivação de muitos postulados dos direitos humanos na educação para determinados segmentos da sociedade.

Em 2003, estudiosos do Centro para o Estudo dos Direitos Humanos-CSHR, na sigla em inglês] da Universidade de Colúmbia publicaram um manual de planejamento e avaliação minucioso e altamente especializado, patrocinado pelo Instituto da Paz dos Estados Unidos. *Human Rights Education for Peace Building* é um projeto de pesquisa de diversos autores, que reflete os muitos anos de discussões e trabalhos de campo realizados por J. Paul Martin, Tania Bernath, Tracey Holland e Loren Miller. Eles reuniram materiais educativos e fizeram entrevistas em áreas que haviam passado por conflitos, como El Salvador, Guatemala, México, Libéria e Serra Leoa, e onde a comunidade internacional buscava restaurar a paz.

O resultado, segundo Claude (2005) está relacionado não apenas com a educação promovida nas escolas, mas como uma educação em sentido amplo. Considera que o manual está repleto de lições de humanismo, extraídas dessas zonas de conflito e apresentadas para auxiliar futuros planejadores, administradores e professores a implementar a Educação para os Direitos Humanos em áreas oprimidas pela violência, alvo dos programas de construção da paz. Ele menciona que as lições extraídas dessas zonas de conflito são decisivas para auxiliar planejadores, administradores e professores a implementar a Educação para os Direitos Humanos em áreas oprimidas pela violência, alvo dos programas de construção da paz.

É imperiosa a disseminação da educação em direitos humanos, sobretudo naquilo que mostram Pérez e Lichilín (2016, p. 603), de um

trabalho realizado em continuidade pela Fundação Escola de Paz, que é uma extensão da UNICEF na América Latina. Um projeto coletivo de pessoas comprometidas com a construção de culturas de paz, que arregimenta financiamento de países como o Canadá. Essa atuação é mais um exercício proativo de uma equipe interdisciplinar de profissionais que faz parte de uma ampla rede de instituições nacionais e internacionais reconhecidas que promovem novas Culturas de Paz.

O trabalho da Escola de Paz desenvolvido no município de Soacha, Colômbia, objetiva o incentivo a meninos, meninas, adolescentes e jovens para que sejam felizes, tenham uma vida digna e possam desenvolver projetos de vida no que beneficiam e contribuem para a sua comunidade. Apesar de parecer utópico, na prática, é um esforço pela superação da vulnerabilidade a que estão submetidas essas crianças e adolescentes inserindo-os na vida comunitária mediante a participação pelo acesso a serviços em diferentes pontos da geográficos a fim de que possam expandir e ressignificar a territorialidade e a liberdade de movimento e de interação social.

Dois princípios são associados a essa prática: a sustentabilidade e a sensibilidade estratégica. Ambos estão associados num curso oferecido a adolescentes e jovens em situação de risco, o qual tem metas curto prazo. É na experiência pessoal que se definem os significados do processo de inserção social. A orientação dessas ações estratégicas procura responder a interesses coletivos e públicos de adolescentes e jovens: O que queremos ser? E, para onde queremos ir?

Estudos realizados por Kathryn Sikkink (2013), como bem destaca Zenaide (2016), denotam que cem países que conviveram com ditaduras comprovam que o desrespeito aos direitos humanos tem relação com a não responsabilização dos crimes contra a vida.

Como afirma Sacavino (2009) citada por Zenaide (2016, p.55), a história da educação em/para os direitos humanos na América Latina é resultante de experiências que surgem no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo dos regimes ditatoriais e das

lutas por redemocratização ao longo da década de oitenta. Educadores do Peru, Chile, Argentina, Costa Rica, Brasil e outros, com experiências em educação popular, serviço de paz e justiça, comissão de justiça e paz, cátedras, articulam-se em seminários, oficinas sub-regionais e redes para intercambiar, refletir e multiplicar práticas de promoção e defesa dos direitos humanos, tendo a educação como parte do processo de mobilização, organização, denúncia, defesa e reparação.

Também destaca a autora paraibana que uma outra dimensão da identidade da educação em direitos humanos na América Latina é não dissociar a luta por direitos civis e políticos da luta por direitos econômicos, sociais e culturais, tensionando a relação entre direitos humanos, justiça social e neoliberalismo, no sentido de desvelar as violações sistemáticas aos direitos humanos que naturalizam as relações de opressão e desigualdades. Para isto, foi espontâneo o surgimento de ações educativas em direitos humanos, e por isso se realizaram mais amiúde em modalidades não formais e não escolares.

Modalidades como cursos de educação popular, assessorias jurídico-popular, comissões de justiça e paz, as pastorais de promoção social, os centros de defesa de direitos humanos, foram estratégias de disseminar na população os valores de direitos humanos. Tanto assim, surgiu o Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos, especialmente em 1982, elaborou um Projeto Educação em Direitos Humanos que consistiu em Cursos Interdisciplinares envolvendo países como Argentina, Brasil, Uruguai, Panamá e Costa Rica, com o objetivo de “*desarrollo y la profundización en la sociedad de la conciencia colectiva de los derechos humanos*”.

Ainda segundo Zenaide (2016) na América Latina não só tem havido estudos e publicações sobre educação em direitos humanos, como também tem se realizado eventos promovedores do intercâmbio de experiências, numa demonstração de que a estratégia tem sido contemplada nas esferas acadêmicas.

Também Rodino (2016, p.91) mostra que a educação em direitos humanos tem sido contemplada pelo Instituto Interamericano de Direitos

Humanos (IIDH) desde há muito tempo, suas pesquisas desde 2002 já incluíram países tais como: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai e até a Venezuela.

Seus estudos são baseados em documentos oficiais sobre políticas educacionais, incluindo a análise de leis, regulamentos, decretos, planos, programas, livros escolares, que são “dados concretos” disponíveis. Ela analisou vários domínios do sistema educacional público formal, entre eles: a legislação educacional desses países; o currículo (planos e programas de estudo); alguns tipos de livros didáticos; a estrutura acadêmica da formação de educadores; o planejamento nacional da EDH e as políticas educacionais de convivência e segurança escolar.

Em sua abordagem a pesquisadora da Costa Rica trabalhou uma maneira de comparação inovadora em relação a outros estudos sobre direitos humanos. Sua abordagem se atém às situações de violação de direitos e o contexto de violações em relação ao que determina o sistema legal local. Suas considerações em torno dos avanços alcançados pela educação em direitos humanos têm correspondência com os avanços políticos nos últimos trinta anos, na redemocratização dos governos e na própria experiência com a cidadania participativa.

De tudo isto se extrai que a tarefa de estabelecer os caminhos históricos dos direitos humanos na América Latina, segundo Zaffaroni (1989, p.21) só é possível a partir do “*desciframiento de hechos humanos que fueron condicionando la conciencia de nuestro ser y por ende, de los Derechos que debemos reclamar y que han de sernos respectados*”.

Recorrentemente se aduz aos horrores da Segunda Guerra e às consequências nefastas que levaram às reflexões em torno do destino do mundo se uma providência comum não fosse adotada, modo pelo qual se promoveu a revisão em torno de direitos naturais dos seres humanos como referencialidade para um conceito de direitos humanos. Não obstante, os esforços para instituir nos países signatários da ONU a

democracia e o estado de direito a realidade política vivenciada na América Latina revelou uma larga escalada de violência institucionalizada.

É possível afirmar que todos os países da América Latina sentiram na carne e na alma a necessidade de se educar para nunca mais retornar à violência e opressão humana, como uma dimensão da educação em direitos humanos

2.9.3. Cenário anglo-saxão das pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos

A Unesco, tomando como princípio a internacionalização da educação superior, considera que o intercâmbio entre universidades de diferentes países poderá redundar num melhor entendimento entre culturas distintas além de favorecer à difusão dessas diferentes culturas, concorrendo para a ampliação do conhecimento. Nessa trilha, os mecanismos de cooperação entre os países e suas universidades são de grande importância para o fortalecimento de uma formação ampliada que garanta a inserção nos mercados comuns, como é o caso europeu.

Esta concepção de educação considera que o entrosamento entre os países da União Europeia não despreza o fato de que a diversidade é altamente prezada pelos países e pelos cidadãos; aliás, a diversidade é algo que todos os europeus têm em comum. Não obstante, há uma necessidade crescente de cooperação e mobilidade na educação e na formação de modo que os cidadãos possam se beneficiar dessa diversidade em vez de serem sujeitos a restrições devidas a limitações resultantes de incompatibilidades culturais.

A percepção desta necessidade de cooperação tem registado um crescimento constante na manutenção da integração europeia, sobretudo desde que uma geração de autoridades políticas, professores e estudantes europeus passou a estar cada vez mais exposta a desafios e oportunidades muito semelhantes.

As pesquisas sobre educação na União Europeia (UE) têm uma pauta comum com a realidade brasileira quando se trata da

profissionalização do educador. Na maioria dos países, a carreira de professor perdeu muito do seu status e da sua atratividade. De acordo com o relatório da Comissão Europeia (2014), ensinar de longe perde no ranking das profissões que mais atraem os melhores candidatos e a taxa de abandono de professores jovens ou mesmo dos experientes aumenta cada vez mais devido a condições de trabalho difíceis.

Esta pesquisa revela também que as qualidades e competências nas profissões de ensino, incluindo líderes escolares, estão no topo da agenda política na maioria dos países europeus. Assim, a cooperação europeia em matéria de educação e formação é projetada para ser alcançada até 2020 e inclui questões como recrutamento e seleção de professores, atratividade da profissão, bem como atenção a todas as fases da formação de professores.

O contexto migratório na Europa tem levado os pesquisadores a problematizar a atuação dos professores e o papel da escola nos movimentos por inclusão. Nisto reconhecem, quase unanimemente que ensinar é uma tarefa cada vez mais complexa, incluindo um amplo conjunto de competências e de capacidade para aplicá-las de forma flexível em uma ampla gama de situações.

Para que isso seja eficaz, os professores precisam estar totalmente preparados e desfrutar de autonomia profissional na sua prática (por meio de métodos de ensino e até de avaliação da aprendizagem).

Outrossim, a Conferência sobre a Educação Inclusiva na Europa (2014) definiu como sendo as cinco principais mensagens da educação a serem praticadas:

- a. Os princípios dos direitos humanos e da educação inclusiva devem contemplar as primeiras séries;
- b. A educação inclusiva beneficia a todos;
- c. Há que lidar com profissionais altamente qualificados;
- d. Há que haver sistemas de apoio e mecanismos de financiamento;

e. Há que se divulgar dados confiáveis.

O entendimento extraído é que todos podem contribuir para o tipo de transformação que garanta que os direitos dos estudantes na Europa são respeitados e que a educação inclusiva é promovida.

Na Suécia a estratégia encontrada pelos educadores suecos para disseminação da educação em direitos humanos a partir da educação inclusiva foi a aproximação entre universidades e escolas fundamentais. Esta parceria, segundo Skoglung (2017), mudou mentalidades em ambos os campos educacionais e favoreceu até mesmo a revisão teórica aplicada nos currículos e nas práticas administrativas das escolas.

A partir do conceito de mudança se estabeleceu como objetivo fundamental melhorar a escola ao mesmo tempo que os professores, assim se considerava que o conhecimento e as habilidades seriam aprimorados. Também a pesquisa revela que é amplamente reconhecido que a prática educativa eficaz deve ser informada por evidências e, da mesma forma, as teorias devem ser informadas pela prática. Modo pelo qual se deva considerar as condições locais e culturais.

O estudo relatado aqui ocorreu em duas etapas. A primeira etapa do projeto foi um levantamento de vários esquemas de troca de conhecimento em todos os países da UE. Para a pesquisa, um pedido de informação sobre os esquemas de troca de conhecimento envolvendo escolas e universidades foi enviado a aproximadamente 40 parceiros internacionais do projeto EIPPEE em 2012. A segunda etapa consistiu na revisão de quatro casos dos treze casos encontrados.

Os resultados são que em treze programas em seis países europeus, Bélgica, Alemanha, Islândia, Holanda, Suécia e Reino Unido, foram identificados esquemas de interação entre universidades e escolas fundamentais. Eles indicam que o impacto da colaboração escola-universidade depende das condições localmente identificadas e da qualidade das relações entre os colaboradores. Um fator chave é identificar com clareza a necessidade particular de conhecimento para ajudar a resolvê-lo.

A pesquisa mostra como é importante para a formação universitária ter contato com a teoria aplicada à prática. Pois, capacita o estudante a raciocinar em torno de conceitos e em torno de problemas cotidianos. Esta metodologia na formação de professores é sobremaneira valiosa, especialmente em se tratando da educação inclusiva, como prática, e dos direitos humanos como conceito, valor e teoria.

Já os dados sobre a educação em direitos humanos no Canadá dão conta de que a expansão dos direitos humanos na educação se reflete também no aumento de programas de educação inclusiva, iniciativas de reinterpretação e revisão dos conceitos de cidadania ativa e respeito mútuo.

No Canadá há um forte apoio público para a educação em direitos humanos em escolas públicas. De acordo com o Relatório da Confederação Canadense dos Professores (2010), numa enquête conduzida on-line com quase 2.600 adultos canadenses, os entrevistados concordaram de forma esmagadora (“forte” ou “um pouco”) que as escolas públicas elementares e secundárias devam ensinar seus alunos sobre valores e comportamento ético (96%); Direitos Humanos (96%); proteção ao Meio Ambiente (95%); pacificação (95%); democracia participativa (tendo um papel ativo na democracia, não apenas votando nas eleições) (91%).

E, praticamente todos os professores entrevistados (98%) concordaram que direitos humanos devem ser ensinados nas escolas públicas. Sendo, inclusive, a resposta de dois terços dos respondentes: que “concordam fortemente”.

Também neste sentido o artigo de Diane Richler (2013) demonstra a preocupação entre os estadunidenses quanto às implicações da educação inclusiva. Para ela a educação inclusiva é em si mesma uma tendência dos direitos humanos. Mas, ela também destaca que apesar de o número de crianças excluídas da educação estar diminuindo desde o lançamento da campanha Educação para Todos e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da UNESCO, em 2015, algumas crianças com deficiências e

crianças de minorias étnicas são desproporcionalmente excluídas da escola em relação a crianças americanas brancas e saldáveis (Fundo das Crianças das Nações Unidas - UNICEF, 2013).

Admite que com demasiada frequência, mesmo quando as crianças desses grupos estão na escola elas são segregadas, sendo lhes negada a oportunidade de acessar o currículo regular e de se manter separadas daquelas do sistema *mainstream* (*Inclusion International*, 2009). O estudo conclui que considerar a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos é um desafio para os educadores e, muitas vezes, até mesmo para os defensores dos direitos humanos. A maioria das pessoas acham fácil entender alguns tipos de violações dos direitos humanos e seus remédios, como abolir a escravidão em favor da liberdade ou eliminar a tortura. No entanto, entender a educação inclusiva como uma questão de direitos humanos é um desafio permanente na pauta educacional.

Outrossim, a educação em direitos humanos se mantém como pauta destacada entre educadores e pesquisadores da educação em nosso país assim como também em outros países. O levantamento do estado da arte fez-nos ver que problemas de inclusão social, inserção social, lugar social ainda são frequentes no cotidiano escolar mesmo em sociedades economicamente desenvolvidas e de cultura civilizada.

Assim, destaca-se que a educação em direitos humanos está voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano calcado na cidadania, sendo imprescindível para a sua efetivação estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, além de uma formação sólida, que torne o professor capacitado a intervir em realidades adversas ao desenvolvimento de seus alunos sem temor, com adequada abordagem, com atuação eficiente.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS NA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos da investigação, quais sejam: o desenho da pesquisa, que pode ser definido como a ossatura da pesquisa e vai desde a decisão sobre o tema geral e a elaboração da pergunta até a delimitação da coleta e análise de dados; a perspectiva metodológica, a dimensão que perpassa as questões filosóficas e as expõe ao debate pragmático; e, as estratégias de investigação em suas diferentes fases, que incluem modelos operacionais e procedimentos válidos para geração e análise de dados.

O objeto da pesquisa claramente definido convoca um olhar atento para os caminhos percorridos e os efeitos da implantação da educação em direitos humanos como conteúdo curricular e um âmbito da formação de professores. A intenção é conhecer detalhadamente os avanços e os embaraços encontrados na efetiva incorporação dos preceitos da educação em direitos humanos na formação de professores em áreas científicas diferenciadas, particularmente em alguns cursos oferecidos pela Universidade Estadual da Paraíba.

Esses cursos constituem uma faceta do objeto de pesquisa pois se destinam à formação de professores em nível superior, os quais atuarão em educação fundamental, de nível médio e até mesmo em cursos de igual nível, como estabelece o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) nacional. Para tanto nos arranchamos em cinco cursos de licenciatura, quais sejam: Curso de Pedagogia, Licenciatura em História, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Matemática do Campus I da UEPB.

Importante mencionar que a Universidade Estadual da Paraíba é uma autarquia integrante do Sistema Estadual de Ensino Superior, credenciada pelo Conselho Federal de Educação para atuar na modalidade multicampi e como tal atualmente conta oito *campi* localizados nas cidades

de Campina Grande (Campus I),no qual realizamos a pesquisa, em Lagoa Seca (Campus II), Guarabira (Campus III), Catolé do Rocha (Campus IV), João Pessoa (Campus V), Monteiro (Campus VI), Patos (Campus VII), e Araruna (Campus VIII); e dois museus: O Museu de Arte Popular da Paraíba (MAPP) e o Museu Assis Chateaubriand (MAC), todos na unidade federativa da Paraíba, que fica na região Nordeste do Brasil.

A ênfase da pesquisa sobre documentos institucionais está delimitada a um lapso temporal determinado. O foco de interesse são cursos de licenciaturas, que para efeitos práticos da investigação foram selecionados para análise especificamente os cursos de História, Filosofia, Pedagogia, Biologia e Matemática, a partir de seus projetos pedagógicos, num lapso de oito anos. A investigação incidiu sobre dois projetos por curso, já que o projeto de 2008 foi reformulado em 2016. Excetua-se dessa situação o curso de Filosofia, que não existia no ano de 2008.

A justificativa para a escolha dos cursos investigados parte do entendimento de que a abrangência de saberes científicos por eles envolvidos se dá em profusão, ao mesmo tempo em que essa nítida diversidade é propícia ao testemunho das consequências da relação entre educação e direitos humanos, história e direitos humanos, filosofia e direitos, biologia e direitos humanos e matemática e direitos humanos. Nossa perspectiva investigativa é sobre o curioso engendramento dessas relações, principalmente em razão da exigência posta pela política nacional de educação.

Quanto a escolha das fontes, seguimos o conceito de Hartness (1999) que as concebe como qualquer documento que detenha uma informação específica, que ofereça elementos fundamentais para responder a uma consulta e atender a uma necessidade de informação.

A pesquisa documental reporta à fonte primária, a qual, segundo Lakatos e Marconi (1992, p.43) “são aqueles documentos provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações, cujo acesso é público e reflete processo institucional em que se faz necessária a análise criteriosa e minuciosa para se entender a composição e os seus efeitos”.

Para além da fonte documental, o auxílio da pesquisa bibliográfica sobre fontes secundárias foi de importância destacada, pois como assevera Pinheiro (1999, p. 3), esta tem “a função de facilitar o uso do conhecimento disperso nas fontes primárias [...] apresentam a informação filtrada e organizada de acordo com um arranjo definido. Ademais, as fontes secundárias reúnem as enciclopédias, livros-textos, dicionário, monografias, anuários, manuais, tabelas, revisões de literatura, tratados.”. Estas, foram imprescindíveis para entender os meandros da proposta do Ministério da Educação de envidar a inserção dos direitos humanos na formação escolar desde a fase inicial, revertendo num desafio aos professores.

Para investigar com profundidade o universo de postulados e práticas educativas foram definidas duas hipóteses, que sobressaem da experiência acadêmica em torno da formação dos professores, tanto para a educação de base, quanto para a educação de estudos superiores. Nesse contexto, uma particular concepção emergiu, considerando que a Educação é um conceito de síntese que interage com diversos outros conceitos, inclusive com várias ciências. O percurso teórico assumido em torno da educação é de que seja um valor fundamental, aquela parte do acervo pessoal sem a qual o indivíduo não se desenvolve para viver a dignidade inerente à vivência social. Sendo esta a tônica de nossa concepção teórica que balizou a pesquisa bibliográfica e documental.

Debate permanente e comum aos educadores de todos os lados, a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura também é pautada na investigação, na medida em que o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, alegadamente, reuniu toda a comunidade acadêmica com vistas à execução do plano de consolidação de uma reestruturação das normas e da atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs. A educação em direitos humanos aparece nesse processo sistemático e multidimensional como presença objetiva na formação escolar, na medida em que articula não apenas os conhecimentos historicamente construídos como ciências, mas reconhece na combinação desses saberes a afirmação

de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura enquanto valorização das capacidades humanas.

Sob esse pressuposto a formação universitária promovida na UEPB pretende assumir a direção da consciência cidadã, capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos, bem como no desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva. O fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos é o que se espera de uma educação em direitos humanos.

Isto porque o Conselho Nacional de Educação - CNE, estabeleceu como política educativa que as diretrizes curriculares direcionem os cursos de formação de professores para além do conteúdo específico da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, imbricando conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, consoante definições de Dourado e outros (2016, p. 309).

Nessa direção a lição orientadora da proposta investigativa levou a sério a lição de Fazenda (1994, p.83) quando admoesta:

Trata-se, primeiro, de perguntarmos qual o sentido ‘necessário’ e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida?

A outra questão, mais complexa, a meu ver, é a necessidade de examinarmos com maior rigor qual de fato a novidade que traz hoje a ‘metodologia da pesquisa-ação’. Em que nos ajuda aprofundar o entendimento da pesquisa como crítica, como produção de conhecimento e como sustentação de uma ação

prática mais consequente? Em que, por outro lado, pode banalizar o processo mesmo de apreensão rigoroso dos fatos que analisamos?

Assim, a presente pesquisa abriga uma análise material, que busca pela eficácia pedagógica da educação em direitos humanos e acadêmica em torno dos caminhos assumidos pela instituição, que é pública e tem uma responsabilidade sobre o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade.

Não obstante, a pesquisa empírica se apresenta como a voz viva e presente dos agentes da realidade. Neste contexto se buscou aprofundamento em torno da realidade dos cursos mediante narrativas de alunos, professores e coordenadores de curso, os quais constituem outra faceta da pesquisa, uma vez que sejam sujeitos da problemática no momento presente. O trabalho busca pela análise segundo as balizas conceituais firmadas sobre a educação em direitos humanos, primordialmente, operando sobre um *corpus* representativo da população objeto desta pesquisa.

Para tanto, o conceito de *corpus* assumido nesta investigação acompanha os ensinamentos de Bauer e Aarts (2003), na utilização de um acervo conceitual previamente definido pelo pesquisador e com o qual trabalhará. Esse corpo narrativo inclui desde literatura analítica, teórica, até mesmo documentos de natureza diversa, oficial ou não. No caso presente o corpus utilizado se constitui na bibliografia sobre o tema da educação, dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, assim como da documentação institucional.

Para a perscrutação da problemática algumas suposições emergiram, sendo utilizados como critérios mobilizadores do estudo que ora se apresenta com a pretensão de investigar a inserção da educação em direitos humanos nos cursos de formação de professores na Universidade Estadual da Paraíba. A tarefa também aspira a ser tese para doutoramento em educação, a ser oportunamente disponibilizada mediante a publicação dos resultados à comunidade acadêmica.

3.1 Desenho de uma pesquisa interpretativa

No trabalho acadêmico o desenho da pesquisa constitui-se de três elementos básicos: a orientação filosófica ou paradigma balizador do estudo, o arcabouço teórico que sustentará os achados da pesquisa, além do método e das técnicas empregadas no desenvolvimento da investigação. A orientação filosófica revela os pressupostos teóricos que balizam a ação investigativa mediante concepções básicas bem definidas em relação à abordagem ao objeto pesquisado.

Desta maneira, Merriam apud Teixeira (2003) distingue três orientações filosóficas básicas para conduzir uma investigação científica, que são: positivista, interpretativa ou pesquisa qualitativa e crítica. No presente trabalho, em razão da orientação fenomenológica, se define a pesquisa como interpretativa, também denominada qualitativa ou crítica. Se destaca na presente tarefa a Fenomenologia como paradigma, enquanto traço forte da ideação da pesquisa, considerando que o mundo e a realidade não são objetivos e exteriores ao homem, mas socialmente construídos.

Vale dizer que a potencialidade da pesquisa qualitativa está em favorecer uma variedade metodológica, já que com esta natureza as tipologias de pesquisas são diversas. Assim, optou-se pela classificação emitida por Ludke e Andre (1986), as quais se ocuparam em distinguir as pesquisas quanto à sua natureza, aos métodos (ou abordagens metodológicas), assim também quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

3.1.1. Caracterização da pesquisa quanto à sua natureza

A caracterização básica de toda pesquisa com pretensão científica é ser contributiva, ainda que a aplicabilidade de seus resultados seja temporária e até provisória, pois no terreno da Ciência nada é definitivo e nem permanente. Vale dizer que "pesquisa sem aplicação é um

desperdício", uma vez que "gerar conhecimento é um fim em si mesmo", como aduz Günther (2006).

Segundo uma classificação tradicional o cientista sempre se defrontará com uma bifurcação que leva à pesquisa qualitativa e à pesquisa quantitativa. Assim também Gamboa (2000) adverte que não há conflito entre a pesquisa quantitativa e a do tipo qualitativo, sendo tanto possível quanto necessário racionalizar a articulação dos níveis técnico e metodológico.

De igual modo Günther (2006) adverte que a pesquisa qualitativa nunca é definida por si só, mas sempre em contraponto à pesquisa quantitativa, modo pelo qual insiste na importância de destacar que a pesquisa é, por excelência, um ato subjetivo de construção e que dificilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender as relações complexas.

Ainda vale trazer à lembrança, como faz Silva (2016, p.37) que:

[...] o conjunto de procedimentos que o pesquisador adota para avaliar os dados coletados se sustentam nas preocupações epistemológicas e ontológicas, sendo um equívoco cindir a quantidade da qualidade e vice-versa [...] as técnicas não são capazes por si só de determinar um tipo da pesquisa.

Por isto, admite-se nesta pesquisa o modelo qualitativo, sem prejuízo ao uso de técnicas quantitativas. E neste caminho, sublinha-se a indicação feita por Leick, vonKardorff e Steinke (2000) citados por Günther (2006, p 13-29) ao apresentarem quatro bases teóricas para a pesquisa qualitativa:

- a) A realidade social, como construção e atribuição social de significados;
- b) A ênfase no caráter processual e na reflexão;
- c) As condições 'objetivas' de vida por meio de significados subjetivos;

- d) O caráter comunicativo da realidade social e o refazer do processo de construção das realidades sociais como ponto de partida da pesquisa.

Assim também esta pesquisa pode ser caracterizada de natureza aplicável, prática, uma vez que a análise empreendida se dá sobre um processo em execução, que, por isso mesmo, tende a se aperfeiçoar na revisão das práticas e concepções. Segundo a lição de Prodanov e Freitas (2013, p.51), a pesquisa aplicável é aquela que visa produzir conhecimento por meio de conceitos, tipologias, verificação de hipóteses e elaboração de teorias que possuam relevância no campo acadêmico em que se vê ancorada.

Nisto, a pesquisa proposta é dirigida à clarificação da formação de professores banhada pelos valores humanitários que a realidade convoca. A realidade aqui reportada é a do ambiente universitário, nos cursos de licenciatura no concernente à inserção dos preceitos da política para a educação nacional, modo pelo qual a investigação resultará em compreender os limites dos meios e das formas de dar efetividade à política nacional para educação em direitos humanos.

Para mais, a natureza prática da pesquisa consiste na aplicabilidade de seus resultados. Uma contribuição ao próprio universo investigado, como resposta ao que se vislumbrou como hipótese inicial de trabalho. Assim, pode-se considerar que a análise procedida, isto é a metodologia assumida, tem natureza explicativa fundamentada nas relações causais, a ponto de que essa compreensão possa servir de indicativo daquilo que sendo definido como dificuldade possa levar a inovações necessárias. Assim também a atenção se volta para tudo quanto possa ser considerado como efetividade das práticas possam ser disseminados para outros contextos.

Vale destacar que esta pesquisa erige uma questão-problema que se articula com duas hipóteses de trabalho. De modo assertivo, Lakatos e Marconi (1991) esclarecem que a formulação da hipótese não está

exclusivamente atrelada à pesquisa quantitativa, não precisando dos modelos matemáticos para análise dos dados, mas de:

- **Consistência lógica:** livre de contradições e compatível com o corpo de conhecimentos científicos;

- **Verificabilidade:** devem ser passíveis de verificação;

- **Simplicidade:** ser parcimoniosas em enunciados complexos;

- **Relevância:** ter poder preditivo e/ou explicativo;

- **Apoio teórico:** baseadas em teoria cuja probabilidade de apresentar contribuição ao conhecimento científico venha a ser genuína;

- **Especificidade:** devem indicar as operações e previsões a que elas devem ser expostas;

- **Plausibilidade e clareza:** devem propor algo admissível e que o enunciado possibilite o seu entendimento;

- **Profundidade, fertilidade e originalidade:** devem especificar os mecanismos aos quais obedecem para alcançar níveis mais profundos da realidade, favorecer o maior número de deduções e expressar uma solução nova para o problema.

Nisto, a formulação de uma questão inicial em nada prejudica a formulação de pontos de inflexão a serem confirmados ou superados, as hipóteses. Outro esclarecimento em relação à pesquisa qualitativa com hipótese encontra-se no texto de Silva (2016, p.42), quando diz:

[...] o teste de hipótese é processo no qual os cientistas avaliam sistematicamente a evidência coletada para fazer um julgamento se esta confirma ou não a hipótese. A confirmação de uma hipótese serve como uma corroboração da teoria, mas nunca como uma prova. Se estamos diante de relações probabilísticas, a ideia de testes que atuem como prova definitiva são mais difíceis de se sustentarem.

Então, a pesquisa não se ocupa da triangulação de dados objetivos, como usualmente se faz na pesquisa quantitativa, mas integra formas de coletar diferentes dados, (subjetividades, representações, narrativas orais, discursos institucionais e registros históricos) com a pretensão de atender

aos objetivos propostos sobre o problema levantado, como permite a pesquisa social.

3.1.2 Caracterização da pesquisa quanto à abordagem ao objeto

Conquanto se trate de uma pesquisa qualitativa, a abordagem ao objeto possibilitará uma análise da situação formulada inicialmente através de dados extraídos de documentos institucionais com temporalidade delimitada, qual sejam: dos projetos pedagógicos dos cursos indicados (Pedagogia, Filosofia, História, Matemática e Biologia) no período compreendido entre os anos de 2008 e 2018, considerando que neste lapso temporal esses cursos promoveram alterações, adaptações às novas políticas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação e empreenderam práticas cotidianas.

A técnica utilizada na exploração dessa documentação inclui a compilação de informações a partir de arquivos de Excel do aplicativo Office®, nos quais se registraram, principalmente, pontos de transversalidade dos conteúdos programáticos em cada curso e outras indicações em torno de novas abordagens que incluíam ou poderiam incluir os direitos humanos. Esses dados foram, quando possível, extraídos do campo Base Legal de Estruturação do Curso, também do Ementário das Disciplinas do curso e do Quadro de Equivalência das Disciplinas, tudo isto contido nos PPCs.

O cerne dessa forma de proceder seguiu o que ensina Caulley citada por Ludke e Andre (1986, p.38), sobre a análise documental, pela qual se busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Noutro âmbito, o terreno social onde se assenta a pesquisa se mostra como imprescindível para o levantamento de dados empíricos. Para tanto, o procedimento adotado para com os informantes usa técnicas

para a conversa dirigida por objetivos específicos, buscando pelo entendimento em torno das práticas cotidianas e suas significações.

Outra estratégia que se mostrou adequada foi a definição do *corpus discursivo* da população. A análise do discurso será conduzida pelo acervo conceitual apresentado na revisão da literatura e no estado da arte, composto por termos referenciais como: ciência, educação, formação profissional, cidadania, políticas de educação nacional, universidade etc.

Bauer e Aarts (2003, p.39) admitem que a construção de um *corpus* é o caminho intermediário entre a contagem da população e a seleção sistemática, modo pelo qual consideram que “a construção de um *corpus* e a amostragem representativa são funcionalmente equivalentes, embora estruturalmente diferentes”.

Reforçam argumentando que a pesquisa sobre um *corpus discursivo* tipifica atributos desconhecidos, ao passo que a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social. Nesta linha de entendimento, Bauer, Gaskell e Allum (2003, p.21) indicam a pesquisa social, apoiada tanto na comunicação informal quanto na comunicação formal.

Por isto, no que diz respeito à análise de dados provenientes de informações trazidas nas narrativas de sujeitos envolvidos na problemática investigada, se buscou apoio naquilo que Ludke e André (1986, p.43) afirmam serem cinco as características básicas da pesquisa qualitativa:

- 1) O ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Sobretudo no que inclui o item “1” dessa assertiva, esta investigação se ateve ao ambiente acadêmico do campus de Campina Grande, no qual está a sede da UEPB.

Na teoria de Bernstein (1996), o conceito de recontextualização é explicitado no modelo de discurso pedagógico, o qual auxilia a análise do processo de transformação ou pedagogização de um conhecimento específico em um conhecimento escolar, que está no currículo, nos conteúdos e nas relações pedagógicas.

Pelo exposto, a abordagem ao objeto caracteriza a pesquisa como faz Bauer, Gaskell e Allum (2003, p.21) definindo pesquisa social como aquela que se interessa pelo modo como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre as suas ações e as dos outros. O entrosamento pretendido era que esses pontos de vista pudessem se encontrar com os conceitos previamente assumidos.

3.1.3 Caracterização da pesquisa em relação aos objetivos

A pesquisa apresenta objetivos de compleição descritiva em relação à população, ao contexto e à formação institucional, como ponto de partida para a análise. Sem o referencial descritivo a reflexão não teria a clareza e o realismo exigido na tarefa científica. Por isto mesmo é um estudo de conformação explicativa na medida em que busca pela identificação de fatores que determinam o que se apontou como cerne do problema e que caracterizam o objeto.

Não obstante, a descrição e a reflexão estarem na forma como se envida a persecução dos objetivos traçados para a pesquisa, que aqui são formulados na direção de identificar a presença dos preceitos da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos, dos eixos temáticos em que os cursos pesquisados contemplam a educação em direitos humanos, como objetivos com a marca da descrição.

E para uma inequívoca caracterização da marca reflexiva da pesquisa se persegue uma correlação do conteúdo dos projetos pedagógicos dos

cursos em apreço em relação à formação em direitos humanos, para que se entenda os avanços e os limites enfrentados na efetivação do plano nacional pela educação em direitos humanos. Assim, analisar a efetivação da tríplice atuação da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores são caminhos característicos da pesquisa descritiva-analítica, isto é a pesquisa explicativa.

Como Ludke e André (1986), que definiram a pesquisa com essa interpeleção como sendo descritiva, ao mesmo tempo que é reflexiva, nos objetivos esta pesquisa será também assim classificada.

3.1.4 Caracterização da pesquisa na formulação dos dados

Dados de pesquisa correspondem a um conjunto processado de informações sistematizadas com o objetivo de dar sustentação à compreensão de todo material utilizado na pesquisa de modo que possa servir à apresentação pública aquilo que encontrou. Dado nessa direção é algo obtido com critérios de objetividade e cientificidade.

De acordo com Mattar (1996, p.48) os dados podem ser classificados em primários e secundários. Os secundários correspondem a informações já processadas por terceiros e, comumente são os primeiros recursos utilizados pelo pesquisador. Já os dados primários podem ser definidos como as informações processadas pelo próprio pesquisador, comumente as informações levantadas e obtidas no desenvolvimento da investigação.

A tipologia de dado utilizado ou produzido está diretamente relacionada à natureza da pesquisa. Assim se a pesquisa é de natureza qualitativa, os dados serão apresentados em sua natureza axiológica, descritiva e interpretativa.

Na pesquisa bibliográfica os dados são caracteristicamente compreensivos porque resultam de percepções firmadas pela autora e por terceiros consultados. Já os dados da pesquisa documental são primários, resultado da interpretação empreendida pela autora, não se confundindo

com o conteúdo dos documentos explorados, que são da lavra de terceiros.

No caso da pesquisa empírica os dados são igualmente primários, a observação direta do pesquisador se aplica às informações provenientes de fonte originais.

Conquanto a base de todos os procedimentos de construção de dados advenha de recursos reconhecidamente propícios à pesquisa social importa frisar que os relatos obtidos seguiram as orientações do Comitê de Ética da UEPB, como também foram norteados por pautas temáticas específicas aos conglomerados definidos nesta pesquisa. Assim também ocorreu na compilação das informações provenientes de entrevistas e questionários e para com as informações de documentos institucionais.

3.2. Caracterização da pesquisa quanto aos procedimentos

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 67) “os procedimentos metodológicos incluem tanto as técnicas de coleta quanto as estratégias de análise de dados [...] especificando suas etapas e os procedimentos que serão adotados em cada uma delas.”.

Como anunciado inicialmente esta pesquisa inclui os procedimentos próprios da pesquisa social, sendo certo que para isto se utilizou de recursos peculiares à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo.

3.2.1 A pesquisa bibliográfica

Relativamente à pesquisa bibliográfica a estratégia foi direcionar a atenção à composição de um conceito de educação. Para tanto o parâmetro foi que a educação é uma estratégia de desenvolvimento humano e que não deriva exclusivamente da intervenção escolar sobre os indivíduos, já que a escola também é influenciada pelos movimentos da sociedade e se adapta aos contextos políticos, pelo que intercambia variados saberes e formas de operar transformações.

Nesse contexto a educação se apresenta como um conceito de síntese e a pesquisa bibliográfica ateve-se ao conhecimento produzido em torno da educação escolar, sua contextualização histórica, política, pedagógica.

Firmou-se assim um repertório em torno da educação em direitos humanos, educação para os direitos humanos, educação para a paz, educação inclusiva, assim também como se formulou uma fundamentação teórica em torno da educação básica e continuada, e até mesmo da educação como a profissão do professor. Também, a pesquisa bibliográfica, favoreceu à análise de contextos históricos em torno da educação e da relevância social a ela atribuída até a inserção dos valores humanitários como projeto de civilidade nas diversas concepções de direitos humanos.

Ainda, foi possível conhecer e compreender o panorama evolutivo das pesquisas em torno da educação em direitos humanos nos últimos dez anos. Assim, se buscou conhecer o que tenha sido publicado em torno do conhecimento produzido no Brasil, na América Latina e nos países anglo saxões sobre a educação em direitos humanos, favorecendo a uma detida análise em torno das pesquisas divulgadas. A estratégia adotada foi o fichamento de material bibliográfico de diversas proveniências – artigos em revistas, em anais, em livros, utilizando tanto material físico quanto virtual disponibilizado na rede de computadores - neste caso, privilegiou documentos no formato PDF e que tivesse alguma marca acadêmica.

A pesquisa bibliográfica reverteu em dois artigos publicados. Um, publicado na Revista Acadêmica da UVA/UNAVIDA/ Scire (ISSN 2317 661X) e outro publicado como capítulo do livro “História. Tramas do tempo e impressões do vivido (ISBN 978-85-463-0243-7).

3.2.2 A pesquisa de campo

Como se deduz, uma observação sobre quase dois mil informantes deveria adotar uma estratégia de boa resolução, pelo que se utilizou no desenho da pesquisa da segmentação da população mediante a

definição de três conglomerados: o dos coordenadores de cursos, o conglomerado dos professores e o conglomerado dos alunos matriculados nos cursos investigados. A investigação se orientou pela análise do discurso a partir do conceito de *corpus* linguístico, do qual incide convicções, convencimentos e representações em torno da educação.

Para uma adequada imersão no universo compreensivo dos informantes essa segmentação por conglomerados, partiu da utilização de critérios da amostragem como técnica propícia ao levantamento informações objetivas, mas representativas do universo o qual se define o objeto da pesquisa.

Assim, da técnica da amostragem se extraiu do universo a população da pesquisa constituída nos cursos mencionados. Formou-se, então, três conglomerados específicos: coordenadores de curso, professores nos cursos e alunos matriculados e com frequência nos cursos. Lembrando que a extração aleatória simples, é proporcional ao número de elementos do estrato, também chamada amostragem estratificada, na qual dentro de cada estrato, ou agrupamento, ou segmento populacional, executa-se uma parcela representativa.

Neste sentido, firmou-se uma amostra aleatória dentre os alunos de modo que possibilitasse a participação indiscriminada dos estudantes de diferentes períodos no curso. O espaço de movimentação dos alunos é o ambiente da Central de Aulas, onde funcionam os cursos de Pedagogia, História e Filosofia; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, onde funciona o curso de Biologia; e, o Centro de Ciências Tecnológicas, onde funciona o curso de Matemática.

Já em relação aos professores, foi produzido um questionário constituído de perguntas diretas, cujas respostas ofereceriam variados pontos de vista a serem analisados. Dentre os docentes o quantitativo de professores a ser ouvido era de 146 professores no total dos cursos. O percentual de 10% permitiu a aplicação de um questionário a quinze professores no total, se mostrando medida apropriada em razão da movimentação dos professores em certos horários ser grande, mas em

outros horários ser mais fluida. Assim também o questionário foi o instrumento aplicado ao segmento de alunos, como se verá mais adiante.

Ademais, o ímpeto era para conhecer diferentes práticas e os professores foram selecionados considerando a sua atuação em diferentes disciplinas e alguns casos por participarem também da iniciação científica e extensão, com projetos. Esse percentual de 10% permitiu a aplicação de um questionário a quinze professores no total. Bom frisar que todos os levantamentos foram feitos pela própria autora do estudo e que o tempo precisava ser otimizado.

Diferentemente, no grupo dos coordenadores de curso, todos os coordenadores foram entrevistados a partir de um roteiro temático, buscando obter variados pontos de vista e experiências. Não houve participação de coordenadores adjuntos ou outro tipo de assessoria administrativa, já que todos os titulares se dispuseram a atender ao chamado para informar sobre seus cursos.

Mas, para que não se estabelecesse uma impressão de que a pesquisa era construída apenas sobre relatos opinativos e representações subjetivas, a combinação com a exploração documental foi de excepcional importância, inclusive na condução da abordagem aos depoentes e respondentes.

3.2.3. A pesquisa documental

Uma vez que se adotou como objeto de investigação cinco cursos de licenciatura, se considerou para este âmbito da investigação a materialidade dos projetos pedagógicos desses cursos. É bom frisar que a Constituição Federal em seu artigo 207 estabelece que “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial [...]”, sendo a elaboração e atualização do PPC uma responsabilidade institucional.

Desta maneira, a instituição é obrigada a definir os seus objetivos e formas de atuação em um documento com caráter pedagógico capaz de favorecer a estruturação de estratégias igualmente pedagógicas

relacionadas a diferentes áreas científicas. Neste cenário o projeto pedagógico institucional – PPI, reúne os principais elementos estruturais e organizacionais para que a universidade possa servir de guarda-chuva a diversos cursos.

A Pro-reitoria de graduação editou um documento intitulado “Diretrizes e orientações para a atualização dos cursos de graduação” << <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/projeto-pedagogico-de-curso/> >>, no qual inicia definindo qual o cerne do PPI/UEPB. Assim diz:

O PPI é, portanto, o documento que norteia as ações da nossa Universidade em todas as suas instâncias, além de definir suas relações com a sociedade, à qual pertence e da qual emana, com o Estado, por ser uma de suas muitas instituições, com a realidade social, econômica, política e cultural da Paraíba, porque a diversidade que nela reside é vivida, cultivada, refletida no cotidiano de nossos cursos.

E mais adiante arremata:

Os PPCs podem ser compreendidos, por um lado como um documento de identidade de um Curso dentro de um conjunto maior que é o projeto institucional da IES e o projeto de sociedade que estamos construindo. Por outro lado, o PPC também é um instrumento de gestão no que diz respeito à organização do conjunto de ações de um Curso, pois nele são definidas desde aspectos como número de vagas, carga horária, componentes e atividades acadêmicas; como também a capacidade docente, técnica e de infraestrutura mínima para concretização das atividades do Curso. O processo de elaboração de um PPC necessariamente envolve o diálogo, o debate, o embate de ideias e concepções, de diferentes visões de mundo. O documento tem um caráter de incompletude, sendo necessário o constante (re) olhar coletivo do PPC, a fim de revisá-lo, problematizá-lo e reorganizá-lo a partir do cotidiano acadêmico.

O Projeto Pedagógico do Curso, por isto, guarda uma relação objetiva com o Projeto Pedagógico Institucional, mas é específico à área de conhecimento a qual o curso está relacionado.

A organização curricular é ponto fulcral do projeto pedagógico do curso, já que prevê as ações pedagógicas regulares, tudo em consonância com a legislação nacional voltada para a Educação. Nesta direção, já na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ficam patente a indissociabilidade e a articulação entre “ensino, pesquisa e extensão” como imprescindíveis ao processo de formação profissional dos estudantes. Esta conexão de âmbitos intercorrentes do processo formativo deve ser realizada com flexibilidade curricular e articulação da teoria com a prática.

Outrossim, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 estabelece:

[...] a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação 3 + 1”. (p. 06). Ao tomar tal decisão, reiterada no Parecer nº 02/2015 e na Resolução decorrente em vários de seus artigos, parágrafos e incisos, o CNE estabelece também parâmetros avaliativos e regulatórios aos quais não se pode desconsiderar. Se destaca o contido no parágrafo 2º do artigo 1º da Resolução nº 02/2015 que em sua parte final diz: [...] o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

A normativa faz ver a imperiosa necessidade de distinguir a proposta de um curso de Licenciatura de um curso de Bacharelado, vez que os propósitos e processos formativos de um e de outro são distintos. Para isto a Licenciatura passou a ser fortemente regulada e avaliada em sua articulação com a escola básica.

Na medida em que o PPC é documento de identidade do curso, é único e distinto, personificando os pressupostos presentes na legislação que trata da educação nacional. Nele estão firmados os princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação humana/cidadã e profissional dos egressos do curso. Denominado de “projeto” porque assume uma dinâmica, não é estanque, mantendo clara a possibilidade de atualização e reformulação.

Relativamente aos projetos pedagógicos dos cursos que serviram de objeto da pesquisa, delimitou-se o período 2008/2018, visando

especialmente a identificação das formas/meios/práticas adotadas para efetivação das disposições do PNEDH na formação dos profissionais dessas áreas. A consideração é que nesses documentos tanto os temas/conteúdos transversais quanto os conteúdos primordiais em matérias científicas específicas das diversas licenciaturas se evidenciarão de modo inequívoco.

Para tanto se prospectou o levantamento dos caminhos adotados para a promoção da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos, para que fossem confrontados com os depoimentos dos informantes, na pesquisa de campo, pretendendo alcançar não apenas o que se planeja para o curso, mas também o que se consegue realizar na prática educativa aplicada aos discentes no concernente à educação inclusiva e dignidade humana.

A análise documental sobre os projetos pedagógicos dos cinco cursos indicados faz ver pelo menos três mudanças nos PPC. Uma vez que tenha sido a partir da revisão institucional promovida no ano de 2016 o ápice das mudanças, o lapso temporal definido para a pesquisa se mostrava apropriado para pinçar as alterações processadas nos PPCs para cumprimento da PNEDH.

3.3 O Problema e os objetivos de pesquisa

O problema que se desenha é quanto às expectativas e à efetividade do PNEDH, que já se estende por mais de uma década, no contexto de uma instituição comprometida com a formação de educadores, como é a UEPB. Modo pelo qual o problema de pesquisa, tal como acentuam os cânones científicos, está formulado como pergunta:

Como os preceitos da educação em direitos humanos priorizados no PNEDH têm sido assimilados nas práticas curriculares em cursos de formação de professores na Universidade Estadual da Paraíba?

Esta pergunta sintetiza uma série de questões derivadas de reflexões em torno da prática realização da educação para a cidadania, qualificada como educação em direitos humanos, e do fomento dessa concretização. Também esta pergunta suscita o efeito que o PNEDH teve sobre o grande projeto pedagógico da UEPB em torno da educação inclusiva guiada pelos Direitos Humanos e pelos preceitos assumidos na Constituição Federal do Brasil.

A formulação do problema de pesquisa, iniciada pela conjunção conformativa “como”, remete à compatibilidade dos elementos presentes numa explicação a ser buscada no objeto, do jeito como ensina Cegalla (2008, p 297). Neste caso, o engendramento constitutivo do objeto da pesquisa inclui vários elementos objetivos e subjetivos e nesta perspectiva, as práticas curriculares são a substância do objeto da investigação, ao passo que o corpo de alunos e professores que formam a instituição universitária e que dão realização a tais práticas, é a matéria (elemento objetivo) de onde provirão as respostas (elemento subjetivo) às nossas indagações.

A pergunta que se faz em torno das práticas curriculares frente aos preceitos do plano nacional de educação em direitos humanos, remete ao projeto pedagógico dos cursos selecionados para a obtenção de informações que constituirão dados. Abre-se a consideração de que o PPC é o que orienta, exige e chancela as atividades de ensino, pesquisa e extensão nos quais o estudante se forma. E esse termo é o que se concebe como “prática curricular” a ser submetido à análise e à crítica investigativa e científica.

Assim, a problemática pela qual se interessa nesta pesquisa remete aos elementos compositivos da formação do aluno de licenciatura, especificamente em torno de uma matéria, que pode vir em diversos conteúdos de aula, de pesquisa, de experiência, de palestra, de cursos diversos, e, também de como revertem na construção da identidade do futuro professor. Desse modo o problema envolve um objeto humano e um objeto cultural, documental e institucional.

O que se quer é saber de que maneira a instituição imprime em suas atividades os preceitos e valores advogados pelos direitos humanos e a que ponto isto é entendido pela comunidade acadêmica – estudantes, professores e administração –, de sorte que se possa visualizar como efeito do plano nacional.

Em relação à pretensão de saber sobre a assimilação da proposta de uma educação em direitos humanos é para identificar a integração da UEPB à política nacional de educação, bem como encontrar o sentido atribuído, como resultado da incorporação dessa política educacional. Já em relação aos “preceitos” assimilados, também constituem problemática de interesse da pesquisa na direção do sentido atribuído e da correlação prática entre sentido e ação.

Com esta dissecação do problema a investigação passa pela elaboração igualmente metódica da delimitação dos objetivos, considerando que sejam os caminhos, a sede para onde convergem as respostas para a pergunta em torno do problema. Vale dizer, como Luna (1998, p.35) que os objetivos coincidem com o problema, sendo, pois, necessário trazê-los colados ao problema.

A investigação tem como objetivos específicos:

1. Identificar a presença dos preceitos da Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos de variados cursos da UEPB no período 2008/2018;
2. Detectar os eixos temáticos em que os cursos pesquisados contemplam a Educação em Direitos Humanos;
3. Verificar a correlação que se faz nos projetos de curso entre a área específica de formação e a articulação com a formação em Direitos Humanos;

4. Apontar os avanços e limites concretos desses cursos na efetivação dos preceitos do PNEDH;
5. Analisar a atenção à EDH na tríplice atuação da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores.

O que se pretende é conhecer amiúde os caminhos tomados pelos cursos selecionados frente ao PNEDH, a fim de que se compreenda o alcance e as limitações dessas práticas curriculares em relação à política nacional para a educação. Destaca-se aqui a diferença entre objetivo e meta de pesquisa, sendo o primeiro um intento a ser buscado em sua concretude; o segundo, a meta, é a trilha a ser percorrida para a realização do intento. Se o objetivo é uma pretensão, a meta é a própria realização da pretensão, tal como ensina Kleber Nóbrega (s.d.) quando diz: “o objetivo é um alvo qualitativo, é estratégico, e a meta, um alvo quantitativo, operacional. A meta é a quantificação de um objetivo”.

3.4. Universo, população e conglomerados de informantes

A Universidade Estadual da Paraíba atualmente oferece 56 cursos de graduação. Desses, cinquenta e dois (52) são na modalidade Presencial e quatro (4) no modelo EAD, sendo vinte e nove (29) em Campina Grande (Campus I) e, dentre esses, doze (12) são licenciaturas. Desse universo se destacou, como foco de observação direta, dentre os doze cursos de licenciatura no campus I, cinco (05) cursos, a saber: Pedagogia, História, Filosofia, Matemática e Biologia.

Vislumbra-se nesse universo um contingente fabuloso de pessoas e papéis que, de modo pragmático, pode ser seccionado a fim de se realizar uma observação com acuidade.

Entendendo-se que população é o conjunto de todos os elementos integrantes de um universo em que se pretende estudar, nesta pesquisa esse conjunto está constituído dos alunos, professores e coordenadores dos cursos selecionados. Por conseguinte, se procedeu à amostragem

nesses focos, mediante a delimitação de subgrupos representativos da categoria de coordenadores de cursos, professores e alunos com matrícula ativa.

O contingente da população para a observação direta foi definido num quantitativo relativo, consentâneo aos cursos indicados. Proporcionalmente a pesquisa envolve 41,67 % do total de cursos de licenciatura no mencionado campus I, o que pode ser considerado significativo em razão de que os cursos escolhidos são os que têm maior contingente de professores efetivos e de alunos com matrículas ativas, segundo informações da Pró reitoria de graduação. Outro critério adotado para a definição da escolha dos cursos, foi contemplar diferentes áreas científicas a saber: exatas, humanas, saúde e filosófica.

Constituem conglomerados da pesquisa os informantes restritos aos segmentos constitutivos do universo acadêmico: os alunos matriculados, porque são cursos presenciais e os alunos estariam no ambiente de aulas e atividades do curso; os professores, que são professores de um mesmo departamento, mas, algumas vezes atuam em outros cursos mediante a oferta de disciplinas comuns; e, os coordenadores de curso, porque atuam no âmbito pedagógico de seus cursos, mas, também são responsáveis pela mediação com a reitoria para viabilizar a estruturação do curso mediante participação nos conselhos superiores, que são âmbitos deliberativos e administrativos.

Sob essa perspectiva o trabalho considerou a segmentação dos informantes para definir a amostragem da seguinte maneira:

Tabela 1
População e conglomerados de informantes na pesquisa

Cursos	Alunos			Professores			Coordenadores
	População	Amostra	Números reais	População	Amostra	Números reais	Participantes
Pedagogia	431	43,1	43	43	4,3	4	1
História	387	38,7	39	23	2,3	2	1
Filosofia	156	15,6	16	19	1,9	2	1
Matemática	409	40,9	40	36	3,6	3	1
Biologia	376	37,6	38	43	4,3	4	1
Total	1.759	10%	176	146	10%	15	100%

Fonte: da autora

O contingente da população para a observação direta foi definido num quantitativo relativo, consentâneo aos cursos indicados. Proporcionalmente a pesquisa envolve 41,67 % do total de cursos de licenciatura no mencionado campus I, o que pode ser considerado significativo, em razão de que os cursos escolhidos são os que têm maior contingente de professores efetivos e de alunos com matrículas ativas, segundo informações da Pro-reitoria de graduação. Outro critério adotado para a definição da escolha dos cursos, foi contemplar diferentes áreas científicas a saber: exatas, humanas, saúde e filosófica.

Assim sendo, para uma observação sobre relatos, ante a impossibilidade da abordagem universal, a opção encontrada foi a Amostra. Esta, definida por Lima Filho (s.d.) como um conjunto formado por um subconjunto da população. No método de procedimento denominado Amostra, uma técnica aplicável a estudos como o que aqui se traz é a chamada amostragem estratificada, na qual dentro de cada estrato, ou segmento populacional, executa-se uma extração aleatória simples, mas proporcional ao número de elementos do estrato. É o que ensina Luiz Medeiros de Araújo Lima Filho, do Departamento de Estatística (s.d.)

Neste sentido, firmou-se uma amostra aleatória dentre alunos que possibilitasse a participação indiscriminada dos alunos de diferentes períodos no curso. Mas, como se tem previamente esse quantitativo de alunos, definiu-se que os informantes abrangessem um percentual de 10% dos alunos de cada curso. Esse índice permitiria contemplar não apenas a variação das turmas, mas também dos turnos, já que o perfil do aluno de curso diurno e noturno se caracteriza diferenciadamente. Para extrair informação da amostra por alunos fixamos um local apropriado de circulação comum e ali se empreendeu uma abordagem aleatória como convite a participar da pesquisa.

Já em relação aos professores, foi produzido um questionário apropriado ao docente, constituído de perguntas diretas e cujas respostas ofereceriam variados pontos de vista a serem analisados. Dentre os docentes se considerou que a participação de 10% dos professores por período seria suficientemente representativa, já que a cada período/série são oferecidas oito disciplinas entre obrigatórias e optativas.

No grupo dos coordenadores de curso, todos os coordenadores foram entrevistados a partir de um roteiro temático, pelo qual se buscou variados pontos de vista e experiência. Não houve participação de coordenadores adjuntos e nem de outra assessoria técnico administrativa, já que todos os titulares se dispuseram a atender ao chamado para informar sobre seu curso.

Destaca-se que o objeto da investigação são os cursos, e estes se estruturam em dois âmbitos, o humano e o institucional. O primeiro âmbito, integra o conjunto de indivíduos com as suas participações definidas mediante interesses, expectativas, funções e atribuições. O elemento imprescindível nas pesquisas sociais, já que o elemento humano configura ao mesmo tempo como agente e alvo de toda movimentação.

O âmbito institucional pode ser representado pelos documentos, neste caso constituído por regimentos, normativas setoriais, programas e planos institucionais, projetos pedagógicos, ementários, cartilhas e demais produções que carreguem a marca corporativa.

3.5. Hipóteses básicas e hipóteses secundárias

Na investigação o problema é o ponto de partida em busca de resposta e solução. Resposta apenas se se trata de um problema reflexivo, mas, solução se o problema é propositivo, como bem lembra José Luiz Braga (2005). Quando se trata deste tipo de problema a hipótese torna-se estratégia adequada à elaboração de uma resposta ao problema.

A hipótese figura como uma proposição verificável, para confirmação ou refutação, como indicação de uma solução do problema ou uma saída alternativa para uma situação, é o que também ensina Fachin (2003, p. 63). Ainda, a autora instrui que na formulação da hipótese a ser verificada, a variável indica um aspecto ou dimensão de um fenômeno (ou propriedade desse aspecto ou dimensão) que em dado momento da pesquisa pode assumir diferentes valores.

Conforme o problema tenha sido formulado como pergunta, é possível que algumas respostas possam ser aventadas e com elas a busca por comprovação e confirmação. Na medida em que o problema é formulado “como uma dificuldade sentida, compreendida e definida”, a hipótese toma o caráter de “resposta provisória, suposta e verificável capaz de mobilizar não apenas a experiência do pesquisador, mas até a sua intuição” admitem Lakatos e Marconi (1991, p.104).

Outra lição que antecede e lastreia o que se fez na investigação é que a formulação das respostas provisórias pode conduzir a respostas complementares, como detalhamento do que se supôs na hipótese básica. Assim, se pode falar de hipóteses básicas deste trabalho como sendo:

1. As alterações nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na UEPB baseadas nas exigências do PNEDH alcançaram o preceituado;
2. A assimilação dos preceitos da PNEDH nos segmentos acadêmicos está diretamente relacionada com o tipo de inserção de temas e matérias afetas aos DH.

A primeira, vertida da evidência presente na reforma pedagógica mobilizada pela administração central da universidade, em razão da exigência do governo federal e seus planos para a educação superior, especialmente no condizente à formação de professores. Ora, a reforma encetou nos projetos pedagógicos os critérios indicados na normativa da educação, inclusive reformulando as estruturas dos cursos em tempo de duração e diversificação das ações formativas, a exemplo da inclusão de atividades de pesquisa e extensão e até de atividades culturais complementares. Todavia, mantém-se a indagação fundamental: como tem se dado cotidianamente essa inserção? Que demonstrações de assimilação e que demonstrações de rejeição a população revela ao pesquisador? O que se cogita é a real efetividade das alterações empreendidas nos projetos pedagógicos como preceituado na PNEDH.

A segunda, constatada na prática cotidiana do ensino do conteúdo direitos humanos e do desafio didático e metodológico que a ele adere, justamente pela tradicional formação em grandes áreas científicas, apresentar resistências, ou adesões, a inovações e incitações do mundo moderno ao profissional da educação, nomeadamente aos professores em formação nos mencionados cursos e em suas diversas áreas científicas.

Vale lembrar que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (2019) define como “Grande área” a

aglomeração de diversas áreas do conhecimento segundo a afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais. Área inclui contextos sociopolíticos específicos. Por sua vez, “Subárea” é o que estabelece a segmentação da área do conhecimento estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados. E, a “Especialidade” reflete a caracterização temática da atividade de pesquisa e ensino. Uma mesma especialidade pode ser enquadrada em diferentes grandes áreas, áreas e subáreas. Sendo elas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes.

Mas, repisando o caminho das hipóteses, vê-se que bifurcações aparecem como hipóteses secundárias, sendo:

Da primeira hipótese básica:

- Que a distribuição de temas e matérias afetas aos DH nos âmbitos de formação (pesquisa, extensão e ensino) pode ter sido o que promoveu a sua inserção nas ações didático pedagógicas.
- Que a discussão sobre os novos caminhos da educação entre os segmentos (coordenadores, professores e alunos) que compõem os cursos de formação de professores da UEPB favoreceu o alinhamento ao preceituado na PNEDH.
- Que a formação dos professores não é mais pensada em eixos centralizados pelas grandes áreas científicas, assumindo uma abertura para inovações.

Já no concernente à segunda hipótese básica, outras ponderações ecoam e parecem ser caminhos auxiliares na verificação de uma resposta para o problema. São hipóteses secundárias, pois:

- Que a pesquisa e a extensão privilegiam a semântica humanitária peculiar à EDH.
- Que a preponderância da área científica dos cursos não tem sido incompatível com a PNEDH na formação oferecida.

- Que a consideração de que as temáticas e matérias afetas aos direitos humanos quando tidas como exclusivas do campo jurídico limitam a formação do professor.

Para realizar a verificação da hipótese 1 e das três respostas provisórias formuladas como hipóteses secundárias se optou pela dissecação dos projetos pedagógicos desses cursos, promovendo um esmiuçamento da estrutura curricular, dos temas/conteúdos transversais tanto quanto do conteúdo do eixo central alinhada à matéria científica específica de cada uma das licenciaturas aqui investigadas.

Ainda que a verificação da segunda hipótese secundária vise as intercorrências de expectativas dos alunos com a experiência dos professores, as quais aparecem nas atividades nas quais esses atores se reúnem. O que se vislumbra é a possibilidade do debate sobre temas e questões que reverberarem estímulos possibilitados pelas alterações dos PPCs ao incluírem temas atribuídos aos direitos humanos.

Ainda, quanto a terceira hipótese secundária, o que se considerou para a afirmação de que a formação dos professores não é mais pensada em eixos centralizados pelas grandes áreas científicas, foi uma aparência de que o universo acadêmico se mostra aberto às transformações sociais, que são fundamento para a incidência de inovações educacionais.

3.5.1. Variáveis das hipóteses

Köche (2002) define variável como sendo aqueles aspectos, propriedades, características individuais ou fatores, mensuráveis ou potencialmente mensuráveis, através dos diferentes valores que assumem, compreensíveis em um objeto de estudo, para testar a relação enunciada em uma proposição. Por sua vez, Lakatos e Marconi (2003) vão mais longe e admitem que uma variável pode ser considerada um conceito operacional, que contém ou apresenta valores. Estes valores podem não ser quantificáveis, mas interpretados em seu sentido e significado. Fachin (2003) ratifica, dizendo que variável é um aspecto ou dimensão de um

fenômeno (ou propriedade desse aspecto ou dimensão) que em dado momento da pesquisa pode assumir diferentes modulações.

Deste ponto de vista, a pesquisa qualitativa admite o trabalho com hipóteses, uma vez que as inferências extraídas da verificação das suas variáveis constituem interpretações válidas do problema, sendo proposições para uma resposta ao problema da pesquisa. Neste contexto, as variáveis, como valores, podem ser conteúdos significativos e passíveis de interpretação metodologicamente comprovável.

Assentada nessas lições, se aponta na hipótese 2 uma primeira variação que focaliza a inserção dos temas da educação em direitos humanos na combinação do ensino com a pesquisa e a extensão, pois esses âmbitos possibilitam maior flexibilidade no trato e no contato com questões sociais que se imiscuem com o conteúdo dos cursos ora em destaque.

A resposta à segunda hipótese derivada parece estar na potencialidade da correlação entre a grande área científica e os valores de direitos humanos, tal como é proposta pela política nacional de educação em direitos humanos.

A variação formulada da hipótese 2 enfrenta um discurso de senso comum que considera os direitos humanos específicos das Ciências Humanas, e mais ainda, que se trata de matéria exclusiva da Ciência Jurídica, uma perspectiva política e jurídica mais que uma perspectiva da cultura.

Estas hipóteses subjacentes não têm o condão de confirmação apenas, mas servem para afastar despercebidas preconcepções equivocadas. Para tanto, o percurso a ser realizado é o da revisão conceitual aprofundada em torno da observação e da análise de discurso, de modo a lastrear sem aperto a investigação no seu aporte empírico.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

Segundo Rudio (1986, p. 114) “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados”, ou seja, os instrumentos são artifícios materiais e imateriais utilizados no desenvolvimento da investigação para a obtenção das informações pertinentes ao trabalho. Ainda que intercambiáveis no processo de investigação, técnica e instrumento não se confundem.

Sendo a técnica “um habilidoso trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa”, “a execução do conjunto de operações de um método, que permite confrontar o corpo de hipóteses com a informação colhida na verificação empírica. Neste sentido o mencionado autor, ainda, classifica as técnicas de recolha de dados na “investigação social” como observação, questionário, entrevista, escalas de atitudes e opiniões, análise de conteúdo, análise documental e semântica diferencial.

Comum à pesquisa científica, a observação perpassa toda tipologia investigativa por envolver o próprio pesquisador como instrumento, a saber: a sua sensibilidade não apenas para ver e ouvir, mas também para dispor dos sentidos viscerais para perseguir os resultados da pesquisa.

Neste âmbito a observação é um conceito abrangente, não apenas dirigido à oralidade, mas também à expressividade do informante. Nisto, a aproximação da perspectiva dos sujeitos tem a sua complexidade e exige não apenas tempo, mas sensibilidade com isenção, ao ponto de se revelar como de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos da problemática que fundamenta a pesquisa.

Aliás, a observação é uma técnica/estratégia de coleta de dados na pesquisa qualitativa tida com unanimidade e aqui não foi diferente. Na experiência direta entre a pesquisadora e o informante se revela como o melhor teste de verificação da ocorrência de temas propostos na conversação, mostrando que os conhecimentos e experiências pessoais dos informantes admitidos no processo investigativo seriam percebidos não apenas nas palavras ditas, mas na entonação, nos gestuais e até nos silenciamentos.

Na pesquisa de campo tudo deve cooperar para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta sobre depoimentos favorece a caracterização do tipo de mobilização do corpo docente e discente para esse modelo de educação (EDH).

Assim, a observação foi estratégia escolhida para todas as fases desta pesquisa. Não apenas no levantamento de informações de campo, mas também na análise dos dados obtidos a observação ocorre assessorada pelo fichário, como instrumento. Aliás, o fichário se mostra adequado e útil tanto para a pesquisa bibliográfica quanto para a pesquisa sobre documentos. Assim também o formulário de questões previamente elaboradas, se mostrou igualmente importante como instrumento na compilação de informações.

O formulário, que permite que o respondente possa ser observado em suas reações e entrelinhas, favorece ao detalhamento das respostas emitidas. O formulário se mostrou instrumento apropriado à pesquisa quanto ao objeto e ao objetivo, tendo sido escolhido para ser aplicado junto aos coordenadores de cursos. Entretanto, o formulário também figura como questionário. Como tal foi instrumento apropriado para ser aplicado aos alunos e professores, pois como ensina Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “o questionário é o instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

3.6.1 Instrumentos utilizados na Pesquisa Documental

A pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa na investigação qualitativa, uma vez que documentos constituem uma fonte de informações que mantem traços humanos. Isto quer dizer que ainda que os registros não sejam reativos, eles mantem uma longevidade até maior que a fonte humana.

Aquí a pesquisa documental levou à análise de textos normativos. Orientação buscada na base conceitual erguida na revisão de literatura. O que buscou compreender sobre a educação e a formação de professores

era entender o que propõe o plano nacional de educação em direitos humanos e como a UEPB se apropriou e executou esse plano. Para isto se utilizou de fontes primárias como leis, portarias ministeriais, regimentos e o projeto pedagógico dos cursos:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, presente na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Parecer CNE/MEC nº 17 de 03 de julho de 2001, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto nº 7.037/2009 que estabelece a Política de direitos humanos; Decreto nº 7.177/2010, que estabelece o PNDH-3; Parecer CNE/CP nº 8/2012(a), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Resolução CNE/CP nº 01/2012(b), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Análise das diversas etapas da evolução do projeto de educação em direitos humanos por setores do ministério da educação no Brasil, até a etapa de normatização por parte do ministério da educação.

Em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (História, Filosofia, Matemática, Biologia e Educação), mostraram-se essenciais à pesquisa. Sendo de acesso fácil e irrestrito, uma vez que sejam documentos institucionais são de domínio público. Assim, se analisou, a partir da confrontação entre os projetos antigos Filosofia (2004), História (2008), Matemática (2008), Biologia (2009), Pedagogia (2009 e 2011), o que atualmente se pratica (2016), buscando pela reestruturação da grade curricular.

Constituem peças de interesse na pesquisa:

Os *Planos de disciplinas ou* plano de curso, são documentos constituídos da ementa, dos objetivos de ensino, da metodologia utilizada tanto para ensino quanto para avaliação, além das referências bibliográficas. Por seu conteúdo constitui um importante instrumento a ser apreciado tanto por evidenciar a prática objetiva do professor, quanto pela projeção que a ementa reflete da matéria no PPC. Vale dizer que

foram analisados 28 planos de cursos praticados ao tempo da pesquisa, no conjunto dos pesquisados.

Neles foi possível entender as estratégias didático pedagógicas dos professores. Se buscou nesses documentos compreender a tendência docente de inserir, ou não, dispositivos temáticos e problemáticas associadas às questões da cidadania, assim catalisando valores de humanidade em suas disciplinas e aulas.

Planos de ação extensionista. A extensão universitária recebe a orientação do Conselho Nacional de Educação, o qual considera que as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, tenham a mesma formatação que têm os componentes curriculares para os cursos, isto é previsão de carga horária, conciliação com a formação profissional e acompanhamento pedagógico de professor em forma de supervisão, tal como no estágio. Tudo isto considerando que em seus aspectos se vincula à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

A extensão universitária é baseada na interação com setores sociais visando contribuir no aprimoramento das competências para a mudança que a sociedade enseja ou deseja. Assim, cursos, palestras, grupos de discussão, atividades de intervenção social, etc., são considerados na formulação das ações extensionistas. A pesquisa se guiou para a apreciação desses critérios da atividade extensionista.

Oportunamente, foi possível acompanhar atividades de extensão nos cursos de Biologia, Matemática, Filosofia, Pedagogia e História. As temáticas e estratégias se diversificaram entre grupos permanentes de estudo, debate e intervenção e projetos individualizados de professores e alunos.

Projetos de Iniciação à Pesquisa Científica. A Pró reitoria de pesquisa considera que o Programa de Iniciação Científica da UEPB (<http://proreitorias.uepb.edu.br/prpgp/iniciacao-cientifica/>) tem como objetivos:

- Promover a participação do discente na produção do conhecimento e sua convivência cotidiana com o procedimento científico em suas técnicas, organização e métodos;
- Despertar vocação científica e incentivar novos talentos entre estudantes de graduação.
- Estimular no aluno de graduação o pensar científico, crítico e criativo;
- Estimular uma maior articulação, por meio da pesquisa, entre a graduação e pós-graduação.
- Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa e redução do tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação para titulação de mestres e doutores.
- Estimular pesquisadores produtivos a envolverem alunos de graduação nas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural.

Consoante essa apresentação a pesquisa buscou conhecer os projetos cadastrados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC realizados por alunos e professores nos cursos. Verificou-se uma larga inserção da iniciação científica em todos os cursos, embora não se tenha como eixo central a questão específica de Direitos Humanos, mas valores de inclusão, acessibilidade e cidadania são termos recorrentes nos objetivos desses projetos.

3.6.2. Instrumentos da pesquisa empírica

O modelo protocolar estabelecido pelo Comitê de Ética da UEPB norteou a abordagem aos informantes, tanto nos questionários aplicados entre alunos e professores quanto na utilização de formulário junto aos coordenadores dos cursos focalizados, consistindo numa entrevista guiada, já que as mesmas perguntas foram feitas aos cinco coordenadores, com a possibilidade de ouvir as suas complementações, de forma individualizada.

Assim, essas entrevistas foram pautadas por temas previamente estabelecidos considerando a possibilidade de o informante ficar livre para acrescentar, oscilar, mas não tergiversar. O roteiro de perguntas dirigidas aos coordenadores, constituiu um formulário padronizado com dez perguntas, as quais permitiram ser objeto de uma conversa direta a ponto de se confundir mesmo com uma entrevista, na qual complementações favoreceram a análise do discurso neste conglomerado.

Já com relação aos professores como somente alguns se dispuseram a conversar, preferindo em maioria (11/14) responder ao formulário e entregar na secretaria para recolha e análise. Este instrumento foi escolhido inicialmente tal como aquele aplicado aos coordenadores de cursos, já que permite que o respondente possa ser observado em suas reações e entrelinhas, favorecendo o detalhamento das respostas emitidas. Mas a pretensão não prosperou, sendo utilizado o modelo Google.doc[®]. Com este padrão foi possível formar enquadramentos interpretativos para que todos os informantes fornecessem de modo mais ou menos aproximado, não homogêneo, as suas percepções, condensando o que utilizam cotidianamente para a interpretação e crítica dos problemas sociais.

Relativamente aos alunos, em razão do grande tráfego no espaço de passagem para salas de aula, laboratório e auditório, o procedimento foi selecionar alunos dos cursos investigados no setor de mesas permanentes

e solicitar a leitura e resposta das perguntas do formulário, sem perguntas complementares ou conversa mais prolongada sobre a pesquisa.

3.6.3. Análise dos dados de campo

Recorrendo à recomendação de André e Lüdke (1986, p.45), de que analisar os dados qualitativos significa “exaurir” todo o material obtido durante a pesquisa, seja na pesquisa bibliográfica ou na pesquisa documental, seja na pesquisa empírica, com observações sobre relatos, documentos e as demais informações disponíveis, esta pesquisa seguiu vários estágios desde a definição de seus objetivos específicos.

A primeira fase da pesquisa se caracteriza pela compilação de extratos produzidos a partir da leitura de fontes bibliográficas. Estas serviram para o burilamento epistemológico, o desenho conceitual e o arcabouço teórico proveniente de pesquisas analisadas e que forneceram o estado da arte em torno da educação em direitos humanos seja no Brasil, na América Latina e até nos países anglo-saxões.

Assim, a pesquisa bibliográfica manifesta um exaustivo levantamento de fontes e referências a textos e a autores cujo conteúdo e matéria favorecem a questão da educação como um direito fundamental, sua evolução histórica, os desafios históricos enfrentados pelos educadores, até a formulação do conceito de direito naturalmente humano. Inclui-se aí o direito ao pleno desenvolvimento, no qual a educação é fator indispensável e em cujo conjunto de direitos humanos encontra lugar privilegiado. Também nesta fase, o interesse por estudos atualizados sobre o tema mobilizou um levantamento de problemáticas paralelas, complementares e até consequentes do nosso tema-problema de investigação.

Após seleção vigorosa, a etapa seguinte é de composição de um extrato de seu conteúdo, que permitisse a exposição de modo integral, tanto quanto o engendramento do entendimento formulado e passível de ser explicativo do tema primordial deste trabalho. A composição da ideia de tese se revela nessa etapa, pois é aqui que a abordagem denota sua

imersão acadêmica e científica com toda a necessidade de aprofundamento e elucidação. Para um trabalho descritivo e reflexivo, ainda que seja parte do processo de análise, a construção de dados da pesquisa não deriva exclusivamente de informações publicadas, mas também do que poderia e ainda não foi.

Já a segunda etapa desta investigação se verifica na análise documental sobre material institucional, normativa ministerial, além do exame circunstanciado do PNEDH; toda normativa da instituição Universidade Estadual da Paraíba: PDI, PPC dos cursos discriminados antes e depois da proposta nacional de educação em direitos humanos foi desossado. O trabalho envolveu nove projetos pedagógicos, mais de trinta planos de cursos, e cerca de doze projetos de pesquisa e extensão. Além de toda normativa nacional desde 2006.

O trabalho de campo dirigido a integrantes do universo pesquisado se ateve à análise de subjetividades, pois trabalhou em torno de informação provenientes de relatos e que foram submetidas à base conceitual da educação em direitos humanos, toda ela já reportada neste trabalho. Toda a massa de informação foi submetida a uma compilação capaz de ser apresentada no modo claro para que se entenda a sua complexidade das informações de modo objetivo.

Assim, o exame dos dados assume a análise de conteúdo segundo um corpus retórico estabelecido como referencial significativo. Por corpus retórico temos os referenciais estabelecidos nos objetivos da pesquisa, dos quais sobressai a “assimilação”, “efetivação”, “estimulação”, “rejeição”, “inserção”, “assunção”, como termos referenciais, para não falar em palavras-chave, os quais serviram para agrupar respostas que permitiram compor um panorama compreensivo – retórico mesmo – em torno das relações macro e micro da educação com a escola.

Optou-se pela análise retórica admitida. Sua validade científica, como adverte Leach (2003, p.293 e segs.), é possível levando-se em conta que os discursos acadêmicos “altamente profissionais e [que] fazem uso de estruturas de argumentação clássica, apelos à emoção e à credibilidade”

são potencialmente favoráveis ao entendimento da realidade. De acordo com o Dicionário Oxford (1989) um corpus linguístico é “um material escrito ou falado sobre o qual se fundamenta uma análise linguística”. Uma vez identificado este conjunto retórico, serviu de referente discursivo para a análise do tema da educação e da formação do professor.

Para um enquadramento epistemológico é possível caracterizar essa pesquisa consoante o método analítico crítico, ou método compreensivo, ou ainda método fenomenológico, que sendo próprio da pesquisa social permite um tipo de abordagem muito valiosa para os estudos sobre educação. Segundo Bernstein (1996) esse modelo analítico é capaz de recontextualizar a complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com contextos sociais mais amplos.

Assim, toda a inflexão conceptual tem por referência as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos-DNEDH. E, estas, por sua vez estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Por conseguinte, as diretrizes do PNEDH têm como fundamento os seguintes conceitos: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental e a educação para a paz.

A interpretação dos dados se realizou como um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de novas explicações e interpretações ao problema insculpido.

A pesquisa empírica se realizou no ambiente acadêmico dos cursos e se dirigiu aos segmentos que compõem os cursos, excetuando-se os servidores de secretaria, de segurança e de zeladoria, posto não se perceber uma relação com as questões formativas, senão de interação humana, que especificam o objeto da pesquisa. Foram produzidos instrumentos hábeis para coletar informações de coordenadores, professores e alunos.

O modelo protocolar estabelecido pelo Comitê de Ética da UEPB e Plataforma Brasil para a pesquisa com seres humanos norteou a abordagem ao tema da Educação em Direitos Humanos nos questionários aplicados entre alunos, professores e coordenadores dos cursos focalizados, restringindo-se basicamente a dois protocolos, para além do cadastramento do projeto da pesquisa segundo uma estrutura estabelecida. O primeiro consistiu num compromisso do pesquisador de que os benefícios da pesquisa possam retornar aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; o outro protocolo consistiu na fixação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluindo informações sobre as circunstâncias sob as quais o consentimento será fornecido mediante a explicação do responsável por obtê-lo e a natureza da informação a ser fornecida aos participantes da pesquisa.

A análise documental se prestou a um incisivo levantamento da fundamentação normativa dos projetos pedagógicos a ponto de estruturar a grade curricular, orientando-se por aqueles preceitos e temáticas relativas a direitos humanos no quadro de disciplinas. Para tanto foi procedido um exame detido dos PPCs de cada um dos cursos de licenciatura destacados nesta pesquisa, sendo o projeto pedagógico antes da reforma institucional e o resultante da reforma institucional.

Cabe registrar que essa documentação foi manuseada no ambiente da Pro-reitoria de graduação. Os projetos pedagógicos de curso, os mais antigos foram disponibilizados no setor de arquivos pedagógicos em pastas do tipo AZ, em modo datilografado em modelo padrão. Os mais recentes estão disponíveis em site oficial da instituição UEPB, cuja busca pode ser feita em «menu>centros>cursos>documentos».

Além disso, o PDI e PPI também são documentos disponíveis no site da UEPB em busca por «menu>institucional>conselhos>resoluções consuni». O Plano de Desenvolvimento Institucional, é um instrumento de gestão sob a forma de planejamento flexível pautado em objetivos e metas para um período reitoral.

Já os planos de curso foram gentilmente disponibilizados em modo impresso pelo coordenador do curso, quando as disciplinas solicitadas eram do curso, ou quando se tratou de professor de outros departamentos os próprios professores solicitadamente disponibilizaram em modelo institucional impresso. Vale dizer que os planos de curso atualmente são virtuais, sítidos no sistema de controle acadêmico e apenas a Pro-reitoria de Graduação, os professores atribuídos às referidas turmas e os alunos matriculados têm acesso mediante login e senha.

4. A Reforma Pedagógica e as expectativas consequentes

A reforma promovida pela direção geral da UEPB alcançou a todos os cursos, sendo esta investigação direcionada a perceber as suas consequências nos cursos de formação de professores. Os resultados aqui trazidos representam o esforço em prol de uma resposta ao problema levantado e suas consequências, especialmente mediante a verificação das hipóteses levantadas inicialmente. Para isto, se faz oportuno o destaque dos pontos cardeais desta pesquisa, principalmente para que haja compatibilidade deste com os demais capítulos deste trabalho.

Para isto, o desenho da pesquisa aparece de modo sintético, assim: o problema (identificado como **P**); os objetivos (**Og**, indicando o objetivo geral, e **Oe₁**, **Oe₂**, **Oe₃**, **Oe₄**, **Oe₅**, indicando os objetivos específicos); as hipóteses (**Hb**, abreviando Hipótese básica, e **Hd** abreviando Hipótese derivada); e, **V** indicando as variáveis de verificação. Esta composição indica as sendas da investigação. Sendo:

P = Como os preceitos da educação em direitos humanos priorizados no PNEDH têm sido assimilados nas práticas curriculares em cursos de formação de professores na Universidade Estadual da Paraíba?

Og = Diagnosticar como têm sido assimilados os preceitos do PNEDH nas práticas curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba.

Oe₁ = Identificar a presença dos preceitos da Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos de variados cursos da UEPB no período 2008/2018;

Oe₂ = Detectar os eixos temáticos em que os cursos pesquisados contemplam a Educação em Direitos Humanos;

Oe₃ = Verificar a correlação que se faz nos projetos de curso entre a área específica de formação e a articulação com a formação em Direitos Humanos;

Oe₄ = Apontar os avanços e limites concretos desses cursos na efetivação dos preceitos do PNEDH;

Oe₅ = Analisar a atenção à EDH na tríplice atuação da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores.

Hb₁ = A **reforma pedagógica** da UEPB atendeu à exigência do projeto nacional de educação em direitos humanos - PNEDH e inseriu nos cursos de licenciatura o postulado de educação em direitos humanos.

Hd₁ = a exigência do governo federal para com a implementação da educação em direitos humanos na educação superior fomentou um processo de mudanças nas licenciaturas.

V = As alterações nos **projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura** na UEPB alcançaram o preceituado no PNEDH.

V = refletiu **novos modos de ensino/aprendizagem** nas licenciaturas.

V = favorece ao enfrentamento de **questões de cidadania** trazidas ao ambiente escolar.

Hb₂ = A inserção do conteúdo direitos humanos suscita nos professores e alunos o debate baseado em polos extremos de compreensão sobre os valores de direitos humanos.

Hd₂ = a reforma pedagógica empreendida pela administração central da instituição teve consequências diretas na formação do professor para atuar como agente de transformação da sociedade.

V = põe na berlinda a tradicional formação em grandes áreas científicas.

V = aponta extremadas compreensões sobre os valores de direitos humanos tanto nos professores como entre os alunos.

V = revela um conceito de cidadania ainda distanciado da razão docente.

Assim, os resultados serão expostos seguindo a mesma ordem investigativa, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo.

4.1. Resultados da pesquisa bibliográfica

Com a finalidade de fundamentar os propósitos da pesquisa consoante o panorama teórico em torno da educação a pesquisa bibliográfica revela-se indispensável. Visivelmente, a literatura dedicada ao tema possui uma variedade ampla e abrangente e nisto mostrou-se enriquecedora para o conhecimento da pesquisadora, especialmente fomentando ponderações intrínsecas ao objeto de estudo. Como tal, foi possível mobilizar um acervo diverso e próspero em reflexões.

A pesquisa bibliográfica integrante deste trabalho buscou, mediante uma perspectiva interdisciplinar, identificar na literatura acadêmica o cenário educacional, verificando que os processos históricos produziram transformações radicais sobre o conceito de educação, de pessoa humana, de cidadania e de sociedade, para não falar de outras tantas variações que podem ser incluídas nesses conceitos e categorias teóricas. Assim também os contextos acadêmicos em que essas transformações ocorreram chegam até o contexto presente eivado de sentidos, os quais se necessita compreender para o trabalho de análise.

A pesquisa, então, denota uma conduta fenomenológica, trilhando para o terreno da evolução de processos históricos nos quais o humano é o fundamento dos questionamentos e das cogitações. Desta forma, a literatura das Ciências Humanas considera que todo ser humano tem a prerrogativa natural da proteção ao seu pleno desenvolvimento, seja em âmbito espiritual ou material. E nisto se busca pela educação enquanto categoria analítica.

Este preceito universal e atemporal tem se identificado com outra categoria analítica denominada direitos humanos. Em conceito apertado, esse direito natural de existir humanamente indica que todos os seres humanos, independentemente da localização geográfica, da nacionalidade,

da etnia, da raça, do idioma, da religião, do sexo, da capacidade física ou qualquer outra condição, devem ter garantida a proteção das instituições e dos governos de agirem de determinadas maneiras ou até de se absterem de certos atos, a fim de promover o pleno desenvolvimento individual e coletivo, e, principalmente, a vida com dignidade.

Neste sentido, a literatura mostra, de modo claro ou nas entrelinhas, a educação como elemento primaz da cidadania, como projeto coletivo; da civilidade, como atitude consciente do indivíduo; e, da preservação da espécie humana, em contenção de suas próprias tribulações. A educação é, neste terreno, direito de cada pessoa e, de modo difuso, de todos os indivíduos. Uma meta de civilidade que se constitui num desafio para cada pessoa, para a escola e para a sociedade.

O debate sobre a educação fundado nos valores dos direitos humanos demonstra que o tema tem sido uma pauta prioritária na formação dos professores na atualidade, consequência de esforços diversos por reconhecimento e evolução por estar diretamente relacionada ao resultado do seu mister. Em relação à educação superior este desiderato tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo, formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento com competências para atuar no cenário de diversidade e adversidade entre os segmentos constitutivos da sociedade na atualidade e contribuir em quase todos os processos sociais. Neste contexto, o tema da educação inclusiva tem lugar nos direitos humanos, já que em sua realização humana e social acaba por imbricar vários saberes e atitudes, desde os científicos até aqueles exclusivamente empíricos.

Por isto, foi possível cunhar a definição de conceito de síntese em torno da Educação já que as interpretações teóricas que a ela dizem respeito ou a ela se referem, se renovam pela contradição e pela contribuição de diferentes modos de explicação sobre aspectos da vida cotidiana dos seres humanos que estão diretamente influenciados pela educação.

Conceber a educação como síntese de muitos saberes e variadas facetas culturais permite reabrir a discussão exaustivamente debatida sobre a interdisciplinaridade, promovida nos anos 2000. Isto porque a síntese é parte de um processo dialético, que, reconhece a importância e influência da antítese, isto é, da contraposição ao que é posto como ponto de interesse (a tese). Sendo assim, a educação não é em si mesma excludente, mas dialoga com a contradição em busca da síntese, numa evolução peculiar ao propósito da civilidade e do desenvolvimento humano.

Vale destacar que em 2000, Edgar Morin propôs que o paradigma da interdisciplinaridade fosse tratado sob o prisma da construção do conhecimento, submetida a uma percepção integrada dos aspectos inerentes ao contexto global, visando a valorização de sua multiplicidade dimensional e sua real complexidade.

O epistemólogo francês argumentava que para dar conta do contexto seria necessário situar as informações e os dados em sua trama natural para daí poder revelar o sentido que lhe fosse próprio; o global seria contemplado mais pelas partes que compreendem o todo, do que pelo efeito inverso do geral para o particular, já que não se conhece o todo sem conhecer as partes; com relação à multiplicidade dimensional, seria necessário considerar que as unidades são complexas e multidimensionais. Entendendo-se complexidade como imbricamento de elementos constitutivos e dimensão múltipla como gradação de efeitos do imbricamento.

Neste sentido, a interdisciplinaridade convoca a mediação entre saberes ou campos científicos específicos em seu enfoque metodológico, podendo o objeto ser partilhado de modo a concorrer para um conhecimento que será comum às esferas de suas particularidades.

Se extrai que a educação como processo promove direcionamentos que acolhem acepções e conceitos de diversas ciências, modo pelo qual é ponto comum na construção de um pensamento em perene abertura. Essa abertura só pode ser entendida se mobilizar a síntese, sob o risco de ser um pensamento disperso e não cumulativo.

O tema da educação catalisa a relação de muitos saberes, assim como é característico da cidadania e do humanismo jurídico. Revela-se aí a influência e a confluência de uma educação em abertura, que é o que pode ser considerado como promotora de uma síntese.

A pesquisa bibliográfica em muito favoreceu uma visão panorâmica da abordagem conceitual em torno do tema da Educação e sua relação com os Direitos Humanos, envidando uma reconstituição histórica em torno do papel da educação em diversos contextos. Esta tarefa serviu para firmar uma compreensão do processo de maturação de alguns formatos pedagógicos que influenciaram diretamente as concepções atuais em torno da institucionalização da educação, inclusive como obrigação do Estado. O que se revelou definitivamente esclarecedor.

Na trilha do percurso histórico viu-se que o conceito de educação passou por avassaladoras transformações com os complexos processos da modernidade, em que velho e novo foram confrontados com todas as suas características: a secularização, o individualismo, a cultura laica, o Estado moderno, a nova ciência, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista. A concepção antropocêntrica do humanismo aliada ao sentido de liberdade e de inovação se reforçou com o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética. Mas também a atenção à natureza, ao macrocosmo, considerada uma forma antiga de ciência, ganhou mais técnica sob o primado da observação e da dedução.

Nesse contexto, a escola foi radicalmente renovada, delineando-se como um “sistema escolar” orgânico e submetido a controle público, no qual os programas de ensino, acolheria as novas ciências, as línguas nacionais e os saberes úteis. A didática abriu espaço para processos de ensino mais científicos nos quais a empiria e o pragmatismo eram considerados. Especial atenção foi dada à alfabetização e à difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo, que se liga mais tarde à imprensa e à difusão do livro, também para os grupos populares.

O século XX foi drasticamente afetado em todos os âmbitos do conhecimento, dos costumes, do comércio e das relações internacionais com as novas tecnologias de informação, para além das repercussões das guerras e revoluções políticas espalhadas pelo mundo ocidental. De fato, as novas tecnologias de informação introduziram na Educação a necessidade de outras competências e habilidades para explorar o conhecimento, tais como utilizar os recursos tecnológicos e usar estrategicamente a informação.

No final do século XX o conceito de educação denotou severa influência da política econômica Neoliberal que permeava o Ocidente, especialmente no tocante à presença do Estado nos desígnios da sociedade. Neste cenário o Estado Mínimo tangenciaria reformas educacionais que levariam a uma nova forma de submissão da educação à Economia, cuja consequência mais evidente é a profissionalização da atividade docente.

Por sua vez, a Constituição brasileira promulgada em 1988, possibilitou a enunciação do direito à educação como um direito social, e não como um direito individual apenas. Vale dizer que na medida em que a educação é concebida com um direito humano nenhum indivíduo pode abdicar da prerrogativa, mas, principalmente, o Estado não pode se furtar da obrigação de garantir, proteger, estimular o seu aperfeiçoamento e a ampliação de seu alcance. Enquanto direito difuso, a educação integra o objetivo do Estado, pelo qual nenhum grupo no governo pode se eximir de promovê-la de modo efetivo.

No século XXI, o conceito de Educação restou atrelado inteiramente ao princípio da dignidade da pessoa humana. A educação para a cidadania passou a integrar o paradigma dos direitos humanos tanto porque a abrangência dos Direitos Humanos, como conceito, se assenta na premissa da diversidade entre os humanos e se referem às prerrogativas próprias de cada indivíduo, tanto porque nesse contexto se acentuou a tendência de valorização das relações de alteridade.

A literatura explorada é chancelada por ilustres educadores. Vale resgatar a enunciação de Aquino e Danelli (2016, p 3-37) afirmando que a educação para os direitos humanos fomenta a estética da convivência, uma vez que harmonia e beleza rescendem dos atos de convívio social apoiando-se na ética e no respeito à dignidade humana. Educar para os direitos humanos é preparar para enfrentar os desafios da realidade não por doutrinação, mas por reflexão e crítica.

E nisto, educação tem na transdisciplinaridade a marca da interação entre saberes específicos, assim como interliga laços individuais relacionados à cultura, à ética, à autorresponsabilidade e tudo que aspira viver melhor em sociedade. Deste modo, o acesso e a permanência na escola estão presentes nas discussões que permeiam os direitos humanos voltados à educação, uma vez que um dos maiores empecilhos ao desenvolvimento individual está no acesso à informação, pois ela tem se constituído instrumento de poder e manipulação social, e a sua ausência ou limitação ataca a capacidade de crítica à realidade.

Neste sentido a escola é ferramenta propícia ao processo de compreensão e assimilação dos valores que sustentam a sociedade. A educação para todos e a educação inclusiva fazem uma combinação que reflete muitos pontos da pauta educacional no mundo inteiro.

Por isto mesmo, o inventário das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos sobre a temática dos direitos humanos na educação faz ver as possibilidades e potencialidades do tema tratado em diferentes frentes de ações – movimentos sociais, institucionalização normativa, produções acadêmicas, sistemas internacionais, dentre outros.

No cenário brasileiro foi possível destacar as pesquisas de Aline Medrado (2015) sobre educação interdisciplinar e direitos humanos. Já na direção da multidisciplinaridade um interessante estudo foi realizado por Miriane Barboza (2013) na área da Psicologia Social em torno da relação entre direitos humanos e empatia. Noutra senda, a pesquisa realizada por Aline Costa e Gercina Novais (2014) analisa a noção de direitos humanos e as aproximações das formulações ali contidas com o conceito e a

finalidade da educação popular. Assim também a pesquisa realizada por Francisca Matos (2017), na qual analisa a lógica percepção dos estudantes e as opiniões dos professores quanto à garantia e à vivência dos direitos humanos nas interações do ambiente escolar e suas manifestações nas práticas educativas em duas escolas públicas do ensino médio do sistema estadual de ensino de São Luís/MA, no Brasil. Igualmente valiosos foram os esclarecimentos trazidos pela investigação feita por Luciana Ferreira Lima (2015) em torno das bases legais da política de educação em direitos humanos.

No cenário latino-americano foi possível destacar as pesquisas de diversas tendências sociopolíticas. Partindo do Brasil, a pesquisa realizada por Giovana Magalhães (2010) buscou entender os modos de efetivação do direito humano à educação para os imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Noutro contexto, a pesquisa realizada por Solís apud Ana Rodino (2016) sobre a educação de mulheres indígenas no México explora o princípio da igualdade segundo a ideia de diferença, na direção de saber de sua relação com a educação como um direito humano universal.

As pesquisas sobre educação na União Europeia (UE) apresentam uma pauta comum com a realidade brasileira quando se trata da profissionalização do educador. Na maioria dos países, a carreira de professor perdeu muito do seu status social e da sua atratividade. De acordo com o relatório da Comissão Europeia (2014), ensinar perde de longe no ranking das profissões que mais atraem os melhores candidatos e a taxa de abandono de professores jovens ou mesmo dos experientes aumenta cada vez mais devido as difíceis condições de trabalho.

Por sua vez, no Canadá, estudos realizados dão conta de que a expansão dos direitos humanos na educação se reflete também no aumento de programas de educação inclusiva, iniciativas de reinterpretação e revisão dos conceitos de cidadania ativa e respeito mútuo. A consideração é de que um forte apoio público para a educação em direitos humanos em escolas públicas é bastante promissor.

Ainda, a pesquisa de Diane Richler (2013) demonstra uma preocupação entre os estadunidenses quanto às implicações da educação inclusiva. Para ela a educação inclusiva é em si mesma uma tendência dos direitos humanos. Mas, ela também destaca que algumas crianças com deficiências e crianças de minorias étnicas são desproporcionalmente excluídas da escola em relação a crianças americanas brancas e saldáveis.

De modo geral, vê-se a priorização do tema da educação inclusiva, civilizatória e politicamente crítica na pauta da educação e das pesquisas que a ela se dedicam como forma de conhecer e refletir sobre a evolução dos contextos e da realidade cotidiana. Mesmo quando se consideram as peculiaridades dos países e dos continentes os estudos revelam a importância dada pelos educadores em torno da formação do professor incluir competências e aptidões para lidar com a diversidade social e com os potenciais conflitos sociais. Assim também se verifica que a escola tem sido o lugar da acolhida e da permanência com vistas à formação do cidadão produtivo e responsável.

No atendimento aos objetivos da investigação, a pesquisa bibliográfica está diretamente relacionada com a percepção em torno dos preceitos da Educação em Direitos Humanos, de grande valia na análise dos projetos pedagógicos de curso. Com isto, os **Oe₁**, **Oe₃** e **Oe₅** foram percorridos e atendidos mediante a pesquisa bibliográfica.

4.2. Resultados da pesquisa documental

A pesquisa documental reporta à fonte primária, definida por Lakatos e Marconi (1992, p.43) como “aqueles documentos provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações, cujo acesso é público e reflete processo institucional em que se faz necessária a análise criteriosa e minuciosa para se entender a composição e os seus efeitos”.

Por sua vez, Hartness (1999) concebe a pesquisa documental como aquela que tem por objeto de análise qualquer documento que promova uma informação específica, constituindo-se de elementos fundamentais

para responder uma consulta, buscar e preencher uma necessidade de informação.

A pesquisa documental se dá como ponto fulcral deste trabalho, sem que as demais sejam menosprezadas ou hierarquizadas, apenas sequenciadas, uma vez que se relaciona a todos os objetivos específicos (**Oe₁**, **Oe₂**, **Oe₃**, **Oe₄** e **Oe₅**) assim como a **Hb₁** e suas variáveis (**V**).

Desta maneira, a pesquisa documental visa contemplar os quatro objetivos específicos desta investigação. Para tanto, se buscou a verificação das hipóteses (**Hb₁** e **Hb₂**), consignando que os cursos de licenciatura foram submetidos a reforma pedagógica da UEPB em atendimento à exigência do projeto nacional de educação em direitos humanos - PNEDH de inserir preceitos da educação em direitos humanos foram. Em tese, incluídos.

4.2.1. Análise do corpus normativo da Reforma Pedagógica

A análise documental se realizou mediante incisivo levantamento da fundamentação normativa que ensejou alteração nos projetos pedagógicos. A pretensão era entender de que modo a reforma curricular foi influenciada a ponto de estruturar a grade curricular alinhando-se a preceitos e temáticas relativas a direitos humanos no quadro de disciplinas e no perfil do aluno.

Alterações que inclui estratégias de interação entre departamentos, a cláusula do pré-requisito para algumas disciplinas, a titularidade das turmas foi abolida e a oferta de vagas aumentada. Verifica-se que algumas dessas reformulações dos cursos são consequência de exigências legais. É o que se destaca na documentação normativa analisada:

Tabela 2
Conjunto normativo sobre Educação no Brasil.

Legislação Federal	<p>Constituição Federal (1988)</p> <p>Lei 9394 - LDBEN (1996)</p> <p>Decreto nº 7.037 (2009). Estabelece a Política de direitos humanos.</p> <p>Decreto nº 7.177 (2010). Estabelece o PNDH-3.</p> <p>Resolução CNE/CP nº 01 (2012). Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</p> <p>Resolução CNE/CP nº 02, (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior</p>
Portaria Ministerial	<p>Portaria nº 98 (2003) institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p>
Parecer Ministerial	<p>Parecer CNE/CP nº 08, (2012) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.</p>
Regimento interno da UEPB	<p>RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/068/2015. Regimento geral da graduação</p>
Outras	<p>ONU. (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p>

A análise reporta-se à Educação em Direitos Humanos.

No tocante ao exame da legislação, esta documentação é considerada pelo registro prescritivo que contém. Como tal, impõe uma tarefa em variadas fases, que vão desde o contexto de sua promulgação até aos alcances e consequências sociais. Em relação ao problema desta investigação, a análise de documentos normativos é trabalho paralelo à exploração dos projetos de curso e de disciplina, pois são recursos de esclarecimento e de compreensão dos termos assumidos pela instituição UEPB.

Verifica-se na Constituição Federal promulgada em 1988 uma tendência a assumir os preceitos de valorização da pessoa humana, protegê-la e orientá-la para o seu desenvolvimento. Por esta razão ficou conhecida nessa geração da democracia brasileira como a Constituição Cidadã. A análise das partes onde o tema da educação está presente mostra uma constante, desde o preâmbulo até as disposições gerais e transitórias.

Na enunciação do artigo 5º que elenca os direitos fundamentais individuais, a educação figura como direito subjetivo exigível, indicando que numa face está a prerrogativa individual de recebê-la e desenvolvê-la e na outra face da mesma moeda está a obrigação do Estado em garanti-la, fornecê-la e protegê-la. Tanto assim, a educação é competência privativa da União, de modo a que não haja disparidades da prestação entre as regiões ricas e as regiões mais pobres do país. Por isto também, toda prestação em matéria de educação está vinculada a uma legislação nacional, homogênea e pacífica no entrosamento ente os entes federativos.

No condizente aos direitos sociais, coletivos e difusos, a educação aparece como direito de grupos, de segmentos ou classes sociais, o que imprime a perspectiva de educação como projeto de sociedade. O artigo 6º da Constituição assenta a educação no rol das prioridades do Estado, um direito com paridade à saúde, ao trabalho, à habitação, à seguridade social. Também uma forma de proteger a infância, a maternidade, a velhice, como fases da vida de qualquer cidadão na qual a educação possa

se aquisitiva. Assim, a educação fundamental é anunciada como gratuita e obrigatória na busca pela universalidade da população.

Importante conteúdo jurídico está nos artigos 205 e 206, pois indicam os princípios e direções que a educação deve assumir. O artigo 205 abraça a educação como meio de desenvolvimento individual, de vitalidade da cidadania e de preparatória para a produtividade e engenho humano. Já o artigo 206 afirma a igualdade de acesso à educação e permanência na escola e a imperiosa valorização do profissional da educação. O conteúdo do artigo 207 tem matéria que chama a atenção para a educação superior, pois estabelece a autonomia didático-científica das universidades e nesta senda engata a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (matéria que aderiu pela Emenda Constitucional nº 19 de 1998).

A educação também é acolhida no artigo 208, no qual se dá caminhos mais específicos do papel do Estado na sua concretização. Como uma cláusula ratificadora, este artigo anuncia a obrigação para com a oferta universal da educação fundamental gratuitamente, como obrigação do cidadão, da família e da sociedade; assim também o ensino médio gratuito como esforço pela universalização da população escolarizada; garantia de atenção especializada na escola para portadores de deficiência; a oferta de creches e pré-escola como lugar de sociabilidade e cuidados com a infância; incentivo ao acesso e desenvolvimento da educação superior com ensino pesquisa e extensão; também, prevê a obrigação do estado para com a publicação de material didático, transporte escolar e alimentação na escola.

Como a matéria da educação é abrangentíssima, a Constituição/88 pauta a competência legislativa, nos artigos 22, XXIV e 24, IX para a Educação; as especificidades de como proceder, como prover e como converter os recursos materiais e morais para o seu atendimento por parte das diferentes esferas do poder público e dos entes federativos.

Como matéria infraconstitucional é a Lei 9394/96 que define as bases e as diretrizes da educação nacional. A LDB, como é mais conhecida,

inaugura o artigo 2º admitindo a inspiração constitucional designando no conceito de educação os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana e prevê que a sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Enquanto legislação regulamentadora a LDB visa a práxis da educação. No tocante a organização, a lei prevê em seus artigos 8º até o 16 as atribuições e competências administrativas dos entes federativos, a saber as responsabilidades da União, estados e municípios, assim como ao Distrito Federal, para com as instituições de ensino. Assim também, diz no artigo 13 quais são as atividades próprias dos professores. E dispõe nos artigos 14 a 18 sobre os diferentes sistemas de ensino público nestes entes federativos, especialmente em relação a educação de base e diferencia as instituições de educação enquanto públicas, privadas e comunitárias.

A LDB inscreve os deveres de educar nos artigos 4º, 6º e 7º aduzindo a uma sacralidade do direito à educação, dispondo a obrigação das autoridades de cuidar para que nenhum cidadão seja impedido ou tenha inviabilizado o direito à educação, seja escolar ou comunitária. Tal é a priorização da educação para a cidadania que a lei incumbe de uma responsabilidade penal a autoridade que deixar de agir em garantia desse direito.

A educação superior é conteúdo dos artigos 43 ao 59. Esse capítulo da lei interessa especialmente para os propósitos desta pesquisa. Observa-se que nele o conceito de educação superior embute uma complexidade, sendo por isto que o seu processamento é restrito às instituições peculiares, isto é, Instituições de Educação Superior. Estas devem ser voltadas a uma cultura de transformação, que se revela como uma forma avançada para trabalhar conhecimentos, atitudes, valores. Por outro lado, trata-se de uma educação para aperfeiçoar competências voltadas ao mundo do trabalho, modo pelo qual a pesquisa tem em seu DNA o interesse social. Ao Estado compete, como prerrogativa o dever de reger e fiscalizar esse nível de educação

Neste sentido, a liberdade de cátedra é potencialidade para decidir sobre as metodologias, não se confunde com liberdade irrestrita já que a tarefa científica de que se ocupam tem suas próprias exigências. Ademais, essa liberdade é controlada para que o objetivo de formação do cidadão cômico seja alcançado. Vincular ideologias ao poder político tem sido em geral o maior dilema enfrentado no ambiente acadêmico, quando até mesmo o conceito de ideologia tem sido objeto de profundas reflexões e ardorosos embates e enfrentamentos.

Nesse terreno a política nacional de Educação em Direitos Humanos interligada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDBEN ou LDB, alinhadas à Constituição Federal de 1988, institui o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Vale dizer que a sigla PNEDH é utilizada pelos documentos oficiais brasileiros para se referir ao programa nacional de educação em direitos humanos.

Resultado de vários compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. A temática dos direitos humanos foi setorizada no Decreto de nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, e a educação gerou um programa amplo, o qual foi discriminado no Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos, cujas diretrizes são:

a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;

b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;

c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;

d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e

e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

Vê-se que a inclusão da educação não formal é uma sinalização aos movimentos de valorização do cidadão, direciona a educação para os direitos humanos, as implicações do seu exercício ou da inviabilidade do seu exercício. O Decreto 7.037/2009 denota um teor político, mas político na direção do poder da cidadania e não de ideologias que visam a governação. Com isto, os valores prevalentes dos direitos humanos ressaltam o papel social do professor como agente de transformação.

Os programas de educação em direitos humanos mantem aderência à interdisciplinaridade num conjunto de ações que visam ao exercício da cidadania como uma das finalidades da educação. Principalmente, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.2º). O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), apoia variados documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE, foi sancionado pelo Congresso Nacional pela Presidência da República sem vetos, resultando na Lei nº 13.005/2014, a qual inaugurou uma nova fase das políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE contém 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, definem as estratégias e os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais nos entes federativos. Nelas, devem ser consideradas a educação em geral, mas, em

particular, um destaque se faz para as licenciaturas por serem a base da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão.

Tais metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como define a Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério.

Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente.

A análise das resoluções e portarias ministeriais se fez oportuna, uma vez que esses documentos têm caráter normativo, são protocolos de execução da atividade ministerial.

Assim, foi objeto de estudo a Resolução CNE/CP nº 01 (2012), na qual o conselho de educação estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Resolução CNE/CP nº 02, (2015) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior. É legítimo frisar que o trabalho do Conselho Nacional de Educação é desenvolvido em duas câmaras, uma dedicada à educação básica e outra dedicada à educação superior.

A resolução nº 01/2012 tem o escopo de definir a assunção dos valores de direitos humanos como eixo de sustentação da educação nacional, articulando conceitos como “educação para a mudança e a transformação social” a valores essenciais como: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, formação

integral dos sujeitos de direitos. Assume taxativamente no artigo 5º o objetivo de “educar 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 e nacional”.

Interessante dicção está no artigo 6º desta resolução relativamente ao modo transversal como devem ser inseridos esses valores e preceitos de direitos humanos 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.

O conceito de transversalidade temática, segundo Menezes (2017), sinaliza para:

[...] temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.

Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana, de acordo com o tempo e lugar. Tanto assim, as instituições de educação têm autonomia para escolhê-los para que integrem as áreas científicas convencionais. Tanto assim, o artigo 7º combinado ao artigo 8º daquela mencionada resolução, objetiva a inserção afirmando a possibilidade da presença desses temas transversais em qualquer área do conhecimento. Desta forma, todas elas estarão presentes para relacioná-las às questões da atualidade e de modo que sirvam de indicativos para o convívio escolar. Aduz:

Art.7º: 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:

I - Pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no Currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser **admitidas na organização curricular das instituições educativas** desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

E,

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá **orientar a formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais da educação**, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos (as) os (as) profissionais das **diferentes áreas do conhecimento** (Grifos nossos).

Os destaques indicados favoreceram o entendimento de como a reforma pedagógica da UEPB, no ano de 2016, instituiu o Regimento da Graduação depois da reformulação dos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação, em atendimento a tais predições.

É no artigo 12 que a resolução de 2012 (CNE/CP) remete às 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.

Assim também a análise da Resolução CNE/CP/02, de 2015, serviu para compreender o sentido atribuído ao termo educação continuada, posto que aparece, *prima facie*, como expressão carregada de exagero. Assim, formação básica do educador consiste na escolarização na

qual se deu o processo de instrução suficiente para exercer o ofício de educador. Pode suscitar uma percepção de formação precária, se estanque, sobretudo considerando que a expressão elide o caráter processual costumeiramente atribuído à educação; já o termo educação continuada compreende um investimento escolar com vistas a uma completude que também parece inadequada para a educação superior.

O capítulo IV da Resolução 02/2015, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, designa (art. 9º, I, II, III) os cursos de graduação de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados, e os cursos de segunda licenciatura. Preconiza essas modalidades de cursos o que introdutoriamente se diz nos “considerando” da resolução: a justificação da necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

Oportuna reflexão fez Canário (2013, p.32) sobre os termos do introito resolutivo, ao aduzir a uma “flutuação terminológica” com o emprego indistinto das expressões “educação continuada” e “formação continuada”. O educador português faz ver que, nesse panorama, educação significa principalmente um processo formal de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma instituição constituída para tanto, por meio de profissionais qualificados para fazê-lo, enquanto o conceito de educação continuada se aproxima mais de uma lógica “escolarizante”, de transferência de conhecimentos. Ele ainda diz que, em sentido oposto, a formação continuada se desenvolve menos sob a perspectiva de um programa escolar e mais de acordo com uma vertente de treinamento, para a qual se pressupõe que os educandos devem e podem ser treinados a fim de melhorarem seu desempenho.

Noutra forma de dizer, Castro e Amorim (2015, p.40) explicam:

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos

cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício profissional de cada atividade.

Retornando a LDB (Lei 9394/96) no capítulo V, Título VI, que trata dos profissionais da educação, detecta-se uma possibilidade conceitual. Ao tratar das características da formação dos profissionais da educação, o artigo 61, alude “a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”; e, no artigo 62, após definir que a formação de “docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, com a manutenção da formação na modalidade Normal.

E, nos parágrafos 2º e 3º, dispõe que:

“A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância [...]” e que “[a] formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância [...]”.

O texto se ocupa primeiro da formação continuada e da capacitação, para só depois tratar da formação inicial. Nessa direção, considera admissível para o conceito de formação continuada o aproveitamento de eventuais experiências com o ensino, atribuindo valor a estas.

O que se entende é que a formação continuada abrange a escolarização e a profissionalização, já que podem ser consideradas “as experiências desenvolvidas no local de trabalho e o estudo em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...]” (Parágrafo Único do Artigo 62). Neste caso, também se nota uma evidente perspectiva de formação continuada como complementação/capacitação, inclusive com a inserção do termo

“educação profissional”. Denota, com isto que a formação do professor perpassa uma participação social, da qual cada vez mais se exigem habilidades para lidar com a promoção do exercício dos direitos e da cidadania.

A análise documental não deixou de fora a septuagenária Declaração Universal dos Direitos Humanos, tanto porque convoca a humanidade a perceber a importância da educação, quanto por pactuar os governos em todos os cantos do planeta a investir nela. Vale dizer que historicamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é marco divisor do conceito de dignidade da pessoa humana e em relação à educação (art.26) afirma que:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.

O direito à educação como todos os outros direitos é o resultado de lutas e de conquistas, originado a partir das condições internas e externas de um espaço e de uma época. Se no passado foi tempo de ampliar as liberdades democráticas, agora temos uma expansão dos direitos e garantias. E nisto o exercício dos direitos fundamentais precisa de meios de viabilização.

A DUDH é documento referência para a formação básica, mas também é para a formação continuada. Inclusive, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão tem alcance do que essa carta da humanidade propõe. Ressoa no artigo 206 da CF/88 o sentido atribuído para a educação no documento de 1948, onde princípios de liberdade, de solidariedade humana, de universalização da educação, a equidade, a

obrigatoriedade e a gratuidade, o pleno desenvolvimento do educando, são valores trazidos deste documento.

Pode-se dizer que o trabalho com essa documentação normativa aclarou muitos dos conceitos trazidos como imprescindíveis ao trato e levantamento dos demais documentos da pesquisa. A propósito, a análise do PPI, PPCs e PCs remeteu a uma terminologia que só tem sentido quando se busca no contexto de sua aparição no cenário acadêmico o sentido atribuído no corpo normativo que o embala.

A análise que em seguida se apresenta foi orientada pela apreensão dos significados constantes na legislação, mas é importante dizer que não há hierarquia e nem proeminência de nenhuma das fases dessa investigação, sendo por isto que a opção da sequência da apresentação dos dados é mera organização do pensamento em direção ao cumprimento do projeto de investigação.

4.2.2. Análise dos projetos pedagógicos de curso

Neste caso, a pesquisa sobre documentos opera sobre registros acadêmicos da Universidade Estadual da Paraíba, especialmente Plano Pedagógico de Cursos de Licenciatura. Em sua natureza qualitativa a investigação se orientou pela análise do conteúdo dos seguintes documentos:

Tabela 3
Projetos Pedagógicos Cursos pesquisados

Curso	Documento	Atualização
Licenciatura em Pedagogia	Projeto Pedagógico do Curso	2008/2016
Licenciatura em História	Projeto Pedagógico do Curso	2008/2016
Licenciatura em Filosofia	Projeto Pedagógico do Curso	2005/2016
Licenciatura em Matemática	Projeto Pedagógico do Curso	2008/2016
Licenciatura em Biologia	Projeto Pedagógico do Curso	2008/2016

A análise reporta-se a inserção da matéria dos direitos humanos nesses cursos da UEPB.

Fonte: PROGRAD/2018

Na análise dos Projetos Pedagógico dos Cursos se verificou que era possível administrar o tempo de pesquisa concentrando o olhar em dois projetos por cada curso. Isto porque a reforma acadêmica anteriormente empreendida ocorreu em 2008, incluindo o período anual e a metodologia de componentes curriculares ao invés de disciplinas.

Nessa reforma, os componentes curriculares ensejavam a intersecção de conteúdos, sendo para isto abolidos os conteúdos de “pré-requisito”. Estrategicamente se buscava a superação de uma possível defasagem na formação dos alunos, tanto mais que se trata de um contexto em que houve larga entrada de professores visitantes com a experiência do mestrado acadêmico.

O trabalho com os PPCs de 2008 se deu com documentos físicos, datilografados em tipografia própria das máquinas elétricas e constavam anotações nas margens, ora feitas com lápis grafite ora com caneta esferográfica. Destaca-se dessas anotações a identificação de detalhes como distribuição do tempo em horas aulas, identificação do titular, a sublinhar objetivos do curso, status do professor atribuído para ensinar a disciplina e a proveniência por departamento. Estrategicamente as disciplinas constantes de alguns projetos de curso são identificadas sinalizando uma titularidade, numa composição administrativa que estruturava a carreira docente desde o professor titular até o professor substituto.

Anexados a alguns PPCs, alguns planos de curso puderam ser explorados, pois para o bem e para o mal a chegada do sistema eletrônico favoreceu ao extravio de documentos físicos sem o necessário registro em mídia utilizada para arquivos longevos de documentos, numa evidente inconsciência em torno da importância da memória acadêmica. Esta, que tanto ensina e que é silenciada pelo discurso do benefício tecnológico!

Destaca-se como ponto alto dessa reforma que a atividade de ensino tradicionalmente desenvolvida na instituição em um período semestral foi estendida para períodos anuais. As disciplinas nos projetos pedagógicos de 2008 apresentam carga horária de até 132 horas. Outro

destaque a ser trazido é relativamente a estruturação das disciplinas por eixos fundamentais nos projetos pedagógicos dos cursos. Comparativamente com planos de disciplinas é perceptível a estratégia da abertura em eixos e não em matéria, que nem sempre foi aplicada, como se verificou em alguns planos de curso anexados nas pastas dos cursos. Não se observa, por exemplo, no componente curricular Sociologia da Saúde do Curso de Licenciatura em Biologia uma conexão inteiriça na bibliografia utilizada, denotando que a temática da saúde era assessória e não a primordial.

Mas, o projeto de 2008 foi reformulado em 2016. Excetuando-se o curso de Filosofia que iniciou a primeira turma em 2005 e por estar em desenvolvimento da primeira turma não foi sujeito à reforma de 2008. Com isto, a peculiaridade deste curso em relação aos demais é ter recebido reformulações apenas em 2016. Ademais disto, todos os outros cursos objeto desta pesquisa foram submetidos a pelo menos duas reformulações pedagógicas no lapso entre 2008 e 2018.

Inovações e correções foram intentadas não apenas para reordenação metodológica, mas também para atender exigências do contexto social e político estadual e da universidade fomentada por recursos públicos.

Verifica-se na confrontação do novo projeto de curso com o anterior que o período letivo anual foi substituído por período letivo semestral. Com isto a carga horaria dos cursos diminuiu, contraindo a quantidade de disciplinas e a estruturação da prática pedagógica a partir do segundo semestre do curso. Atividades culturais foram assimiladas como carga horaria, para além da pesquisa e da extensão que ganharam lugar importante na formação do professor.

Assim, para além do conteúdo específico da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, os cursos de formação de professores inseriu conteúdos relacionados aos fundamentos da educação política, da educação em direitos humanos, especialmente privilegiando o desenvolvimento de competências para lidar com a

diversidade etnicorracial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; necessidades especiais de surdos e mudos pela obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

No tocante à educação direcionada a adolescentes e jovens submetidos a medidas socioeducativas não se observou inserções no âmbito do ensino/aprendizagem em nenhum dos projetos pedagógicos analisados, senão algumas atividades de pesquisa e extensão, como se verá mais adiante.

No tocante à reforma pedagógica de 2016, observamos que os projetos pedagógicos tenderam, em medidas variadas, a adotar as predições normativas dirigidas à Educação em Direitos Humanos, principalmente quando se trata dos conteúdos programáticos (ensino). A primeira incursão foi no sentido de dissecar os projetos de curso de 2016 a partir da organização curricular, em que se definem as dimensões formativas dos componentes curriculares dos cursos de graduação.

Nisto, foi possível traçar uma correspondência entre a organização curricular sob o conceito de eixo temático. A perspectiva que se adota é de que a organização curricular inclui eixos de distribuição dos conteúdos ao longo dos anos, inclusive fazendo referência às linhas de pesquisa e de extensão.

A integralização curricular se dá por eixo básico e eixo complementar assim distribuídos: a) Componentes Básicos; b) Componentes Complementares; c) Componentes Livres. Sendo:

- A) COMPONENTES BÁSICOS, são assim considerados aquelas disciplinas obrigatórias que vão desde o início do curso até o último, mas que se dividem em dois (02) grupos que se relacionam e se complementam: Básico comum, são disciplinas denominadas preparatórias aos estudos em nível superior. São oferecidas em todos os cursos quase sempre com a mesma nomenclatura (metodologia científica, redação acadêmica, sociologia, antropologia, política, etc.; Básico específico, organizam-se em torno da grande área (CNPq);

- B) COMPONENTES COMPLEMENTARES, que contribuem para a formação profissional, classificando-se em:
Eletivos - que cumprem diferentes finalidades, como instrumentação ou nivelamento; especialização em linha de pesquisa; desenvolvimento de competências e habilidades complementares;
Atividades Extracurriculares - onde se concentram as atividades de natureza acadêmico-científico-cultural (participação em minicursos, cursos e oficinas extracurriculares, encontros, seminários, simpósios, congressos, projetos de pesquisa e extensão, programas especiais, entre outras atividades afins).
- C) COMPONENTES LIVRES são todos e quaisquer componentes curriculares cursados pelo/a estudante, no seu percurso acadêmico individualizado, que sejam ofertados pela própria instituição ou por outra IES, desde que não ultrapassem o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, sejam eles básicos ou eletivos.

Consoante o Regimento da Graduação ((UEPB/CONSEPE/068/2015) as disciplinas livres podem ser cursadas em qualquer departamento ou até mesmo em outras instituições. Essa normativa facilita uma abstenção em relação ao esforço metodológico e pedagógico do curso, numa perspectiva de priorização da especialidade, mas favorece ao entrosamento com outros discursos e outros ambientes acadêmicos, que são elementos favoráveis na vida acadêmica dos alunos de licenciatura

Uma compreensão em torno dessa classificação ocorreu mediante um exame detido do quadro de equivalência das disciplinas do projeto de 2008 e 2016, cuja presença no PPC favorece ao aluno aproveitar disciplinas cursadas segundo a grade curricular anterior. Para os propósitos desta pesquisa o quadro de equivalência serviria para conhecer e entender as substituições e até a eliminação de algumas disciplinas.

No concernente a estrutura de conteúdos programáticos adotada na reforma pedagógica se verificou o seguinte:

Curso de Biologia

Inserção de 03 (três) disciplinas em cujo conteúdo programático se contempla as temáticas relacionadas aos direitos humanos. São elas:

Tabela 4

Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Biologia seguindo a RCNE nº 1/2012

Disciplina	Ementa	Carga horária	Seriação
Direitos humanos, diversidade e inclusão	Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades	60 horas	5º período
O que nos faz humanos: considerações anatômicas	Sem ementa	Sem carga horária	Eletiva para qualquer período do curso
Bioética	Criação e histórico da Bioética. Bioética e medicina. Bioética e seus contextos. Princípios da bioética. Bioética e interdisciplinaridade. Os grandes códigos e leis da humanidade. Ética e moral. Direitos humanos e desenvolvimento científico e tecnológico. Campos de ação da bioética. Ensino e pesquisa da bioética. Pesquisa com seres humanos e animais. Comitês de ética. A bioética em seu sentido amplo.	30 horas	10º período

Fonte: UEPB/PPC/Cursos

A inserção operada no Curso de Biologia incidiu na criação de quatro novas disciplinas para o curso. A disciplina denominada “Direitos humanos, diversidade e inclusão” a ser oferecida como obrigatória no 5º semestre, ministrada pelo Departamento de Sociologia; por outro lado, se observa que a disciplina “O que nos faz humanos: considerações anatômicas” não fixa uma ementa, proporcionando a abertura para qualquer abordagem, quando oferecida para composição de carga horária.

Uma temática em que se pode explorar tudo e nada ao mesmo tempo, inclusive servir a propósitos militantes.

O Curso de Biologia atende ao propósito de inserir conteúdos de direitos humanos com a criação da disciplina denominada “Direitos humanos, diversidade e inclusão” a ser oferecida como obrigatória no 5º semestre. Mas, observa-se uma defasagem em relação ao corpo docente não assumir o conteúdo programático. Desta forma, a disciplina foi claramente uma criação protocolar, na medida em que ficou consignado que seria ministrada pelo Departamento de Sociologia.

Por outro lado, se observa que a disciplina “O que nos faz humanos: considerações anatômicas” não fixa uma ementa, proporcionando a abertura para qualquer abordagem, quando oferecida para composição de carga horária. Uma temática em que se pode explorar tudo e nada ao mesmo tempo, inclusive servir a propósitos militantes.

A disciplina Bioética tem na ementa um direcionamento para questões éticas essenciais ao profissional que atua sobre questões do corpo e da mente e cuja intervenção, em qualquer modo, pode gerar atentado à dignidade do indivíduo.

Curso de Filosofia

Inserção de 01 (uma) disciplina em cujo conteúdo programático se contempla as temáticas relacionadas aos direitos humanos. Sendo:

Tabela 5
Componente curricular inserido no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em
Filosofia seguindo a RCNE nº 1/2012

Disciplina	Ementa	Carga horária	Seriação
Ensino em direitos humanos	Direitos Humanos: origem, essência, natureza e finalidade. Direitos Humanos e minorias. O Estatuto do Idoso. Direitos Humanos e sistema penal. Sistema de proteção internacional dos Direitos Humanos.	60 horas	Eletiva para qualquer período do curso

Fonte: UEPB/PPC/Cursos

A inserção da disciplina Ensino em Direitos Humanos na composição curricular do Curso de Filosofia apresenta uma dubiedade na nomenclatura, que poderia ser sanada pela obediência ao PNEDH, o qual privilegia a Educação em Direitos Humanos. O nome atribuído remete, em nosso entendimento à formação para ensinar Direitos Humanos ao passo que uma disciplina nomeada de Educação em Direitos Humanos indicaria a preparação do professor para educar consoante valores de direitos humanos e não apenas ensinar direitos humanos. Não obstante a questão exegética, a ementa alcança temas de direitos humanos e por ser uma disciplina de alto teor filosófico e ser do quadro de disciplinas eletivas já teve oferta no curso, segundo as palavras do coordenador.

Curso de História

Naquela licenciatura não encontramos nenhuma disciplina nominada ou com uma ementa indicativa da temática, que contemple claramente o ensino de Direitos humanos. Mas, as disciplinas que foram inseridas na reforma pedagógica merecem atenção. São elas:

Tabela 6
Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em História seguindo a RCNE nº 1/2012

Disciplina	Ementa	Carga horária	
História contemporânea I	As especificidades das transformações geopolíticas do século XVII até a primeira metade do século XIX: a invenção do mundo burguês, do ideário iluminista e as novas sensibilidades.	60 h/a	5º Período
História Contemporânea II	A belle époque e a transição do século XIX até a primeira metade do século XX. As transformações revolucionárias, tecnológicas e a internacionalização da política, da economia e da cultura.	60 h/a	6º Período
História contemporânea III	A multiplicidade cultural do mundo contemporâneo, compreendendo seus limites e perspectivas, seus dilemas político, seus impasses econômicos e suas expressões culturais	30 h/a	10º Período

	pós II Guerra Mundial.		
História e interdisciplinaridade	Diálogos interdisciplinares da História com a Educação, com a Antropologia, com a Filosofia e com a Psicanálise.	60 horas	Eletiva para qualquer período do curso

Fonte: UEPB/PPC/Cursos

Interessante providência se verifica no curso de História, o qual não inseriu disciplinas com abordagem aos temas de direitos humanos, preferindo abrir um largo leque de linhas de pesquisa e extensão nos quais, segundo a coordenadora, favorece a trilha da educação em direitos humanos. Embora a composição curricular tenha recebido uma disciplina denominada “História e Interdisciplinaridade”, com 60 horas, a ser cursada no 5º período, terceiro ano do curso, e as disciplinas “História Contemporânea I” , “História Contemporânea II” , “História Contemporânea III” com 60 horas cada uma, a serem cursadas nos 7º 8º, 9º e 10º período do curso, observa-se nas ementas que temas como a Segunda Guerra, a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição Federal, a globalização dos mercados, revolução sexual e feminismo, são temáticas contempladas e que denotam potencialidade para estudar sob o enfoque dos direitos humanos.

Curso de Pedagogia

Ressai interessante a estrutura curricular adotada no PPC do Curso de Pedagogia uma vez que tenha mantido uma tendência do projeto anterior em que se primava pela organização em eixos temáticos básicos e derivados.

Tabela 7
Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Pedagogia seguindo a RCNE nº 1/2012

Eixos fundamentais	Disciplinas	Ementa
<p>1. Básico comum: educação e sociedade;</p> <p>2. Docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional</p>	<p>Direitos humanos, diversidade e inclusão (60h/p.3 integral Ou 30h/p2 noturno).</p> <p>Educação especial I (60h/p7)</p>	<p>Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades.</p> <p>Evolução histórica da educação especial. Políticas públicas referentes às pessoas com deficiência. Conhecimento das etiologias das deficiências. O processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e mental), condutas típicas e altas habilidades.</p>

Educação especial II (30h/p.8))	Desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas com deficiência nas escolas regulares e em outros contextos. Recursos pedagógicos especiais. Avaliação na educação especial.
Educação Popular (30h/eletiva)	Educação e sociedade, problemas da sociedade contemporânea, dimensão teórica e prática da Educação Popular, o pensamento de Paulo Freire, subjetividade e cultura, movimentos populares, Universidade Popular, Pesquisa e Extensão Popular.
Educação e etnicidade africana (30h/eletiva)	Disciplina eletiva, oferecida pelo departamento de sociologia, a ementa está no PPC do Curso de Sociologia
Educação e etnicidade afro-brasileira (30h/eletiva)	Disciplina eletiva, oferecida pelo departamento de sociologia, a ementa está no PPC do Curso de Sociologia
Educação e etnicidade indígena (30h/eletiva)	Disciplina eletiva, oferecida pelo departamento de sociologia, a ementa está no PPC do Curso de Sociologia

Fonte: UEPB/PPC/Cursos

O Curso de Pedagogia inseriu a disciplina “Direitos humanos, diversidade e inclusão social” com duas cargas horárias diferentes (sendo por isto diferentes na prática execução), “Educação especial I”, “Educação

especial II” e “Educação Popular” no eixo primordial do curso, modo pelo qual são da formação básica, obrigatória, e disciplinas como Educação e Etnicidade Africana, Educação e Etnicidade Afro-brasileira e Educação e Etnicidade indígena, eletivas que privilegiaram a abordagem sociológica, sendo por isto, segundo a coordenadora do curso, atribuídas aos professores do departamento de Sociologia.

Curso de Matemática

Inserção de 04 (quatro) disciplinas em cujo conteúdo programático se contempla as temáticas relacionadas aos direitos humanos. São elas:

Tabela 8
Componentes curriculares inseridos no PPC/2016 do Curso de Licenciatura em Matemática seguindo a RCNE nº 1/2012

Disciplina	Ementa	Carga horária	Seriação
Sociologia da educação	Contexto histórico do surgimento e desenvolvimento da Sociologia. Correntes clássicas do pensamento sociológico. Relações educação e sociedade no Brasil. Análise sociológica dos problemas educacionais. Temas da educação escolar brasileira. A democratização da escola pública. Escola e desigualdades sociais. Escola, direitos humanos e democracia. O trabalho docente.	30 horas	1º período
Filosofia da educação	Desenvolvimentos de habilidades e conhecimentos para possibilitar: 1) A compreensão da natureza da atividade filosófica ligada à educação; 2) O desenvolvimento da consciência crítica e investigadora do professor; 3) A articulação das reflexões filosóficas com a pedagogia; 4) A explicação dos pressupostos dos atos de educar, ensinar e aprender em relação a situações de transformação cultural da sociedade.	30 horas	2º período
Introdução à educação especial	Desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas com deficiência nas escolas regulares e em outros contextos.	60 horas	Eletiva para qualquer

	Recursos pedagógicos especiais. Adaptações curriculares e as pessoas com deficiência. Avaliação na educação especial. Formação de professores e a educação especial.		período do curso
Educação popular	Concepção de educação popular e cidadania. Fundamentos de educação emancipatória e popular. Aspectos históricos a educação popular como geradora da consciência crítica e ferramenta de apropriação cultural. Princípios do pensamento de Paulo Freire com a prática educativa com jovens e adultos.	60 horas	Eletiva para qualquer período do curso

Fonte: UEPB/PPC/Cursos

As disciplinas inseridas no projeto pedagógico do Curso de Matemática são ministradas por docentes lotados nos departamentos de Educação e Sociologia, destacando-se que o departamento de matemática não atribui aos seus professores essas disciplinas.

Relativamente a **Hd1** se verifica que o cumprimento do preceituado no projeto federal para com a implementação de matéria relacionada ao conhecimento dos valores de direitos humanos na educação é visível. Todavia, emerge peculiaridades importantes para a efetividade desse projeto educacional quando se observa que nem todos os cursos relacionaram a tríplice formação ensino/pesquisa/extensão.

Especialmente nos cursos em que a formação humanitária foi buscada se percebe o aumento das chances de o aluno assimilar com acuidade a relação entre o mister do professor e a cidadania, desenvolvendo uma postura particular com apropriação teórica e metodológica. Os cursos nos quais as problemáticas atreladas ao fomento dessas competências são estimuladas somente pela via da pesquisa ou somente da extensão são visivelmente excludentes da imprescindibilidade do ensino. Assim também nos cursos em que a pesquisa ou a extensão não adentram ao universo da educação para a cidadania, pela via dos direitos humanos, a formação é igualmente restritiva.

Quanto às alterações promovidas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na UEPB, é justamente a escolha feita pelos colegiados entre o ensino/pesquisa/extensão o que deu maior ou menor efetividade ao preceituado no PNEDH. Essas escolhas refletem modos conservadores de ensino/aprendizagem nas licenciaturas e podem comprometer o enfrentamento de questões de cidadania trazidas ao ambiente escolar.

Faz lembrar o que afirma Moita e Andrade (2009) que “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. Na medida em que alguns cursos de licenciatura direcionaram a inserção dos direitos humanos só para o ensino, ou só para a pesquisa e a extensão, deixaram de promover a prescrição do artigo 207 da Constituição Federal (1988) sobre a indissociabilidade do ensino/pesquisa/extensão na educação superior, a qual é a base fundamental de todas as políticas educacionais do estado brasileiro.

Comungamos o entendimento dos autores paraibanos (2009, p. 269) quando ensinam que:

[...] se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

Historicamente as práticas isoladas nunca resultaram em avanços e aprimoramentos, sendo por isto que em nosso entendimento os dados obtidos imprimem uma incongruência de forma, como um passo titubeante no atendimento da exigência do projeto nacional de educação

em direitos humanos – PNEDH. A Hb1 restou parcialmente confirmada na medida em que a reforma projetou nos cursos de licenciatura o postulado de educação em direitos humanos, mas de um modo impreciso favoreceu a que a interação ensino, pesquisa e extensão fosse tratada segmentadamente e não conectivamente, sobretudo quando considerou-se as variáveis (V) “novos modos de ensino/aprendizagem nas licenciaturas” e “questões de cidadania trazidas ao ambiente escolar”.

4.2.3 Pesquisa e Extensão universitária

O levantamento em torno das linhas de pesquisa e das atividades complementares relacionadas ao conceito de direitos humanos pontuou a concretização de uma evolução progressiva da abordagem em todos os cursos. Verificou-se que:

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas, para atender ao requisito legal e à normativa do Parecer CNE/CP nº3 e a Resolução CNE/CP nº1, justifica que

[...] proporcionará através de cursos e conferências via EAD, de forma institucional, a temática das Relações Étnico-Raciais. Tais cursos serão de Dimensão Básica Comum a todos os cursos da Instituição. Da mesma forma, serão criados de forma institucional cursos com as temáticas História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. (PPC 2016, p.42).

Uma vez que a oferta depende da Pro-reitoria de Educação à Distância, essa providência suscitou curiosidade, pelo que se dirigiu, informalmente, uma indagação à Pró-reitora, tendo esta afirmado que “a normativa tem sido cumprida e que muitos eventos nessa área têm sido promovidos e com grande número de participantes”. Não obstante, como não apresentou nenhum documento ou caminho institucional, se buscou no site da instituição, mas nada que efetivamente confirmasse a alegação foi encontrado além de duas conferências online na abertura e

encerramento dos cursos de EAD. O que se depreende que a divulgação dos “eventos” não tem sido suficiente para chegar aos cursos presenciais.

Ainda nessa seara o que resta aos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPB é participar de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por docentes da instituição, e que contribuam para resolução de problemas científicos e sociais (PPC 2016, p.41).

Já o PPC do Curso de licenciatura em Filosofia, curiosamente, faz menção às metodologias consoante uma expressão ética, aduzindo que

O convívio na escola deva ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados a perspectivas de uma ‘vida boa’. Assim, os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade e poderão integrá-los às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los” (PPC 2016, p.54).

Nesse passo a pesquisa e a extensão em Ensino de Filosofia e em Filosofia da Educação mantêm, talvez, [segundo o documento] a relação mais direta, mais libertária e mais inventiva possível com a educação, uma vez que trazem nas suas reflexões as questões relativas aos valores que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais chamam, dentro dos Temas Transversais, de Ética. (PPC 2016, p.54)

O exame do PPC do Curso de licenciatura em História fez ver que este oferece nove linhas de pesquisa e extensão que se revezam entre temáticas que alcançam problemáticas contemporâneas, e, em especial, da inclusão, da singularidade, da diferença dos grupos sociais e da forma como constroem a sua história. Denota com isto uma tendência para compensar a omissão no âmbito do ensino relativamente às diretrizes da educação em direitos humanos (CNE/ Resolução nº 1/2012). Tanto assim os temas de pesquisas assumem uma “concepção de história que prima pela desnaturalização de temas e de conceitos hegemônicos, fundamentados em conceitos cristalizados que muitas vezes levam a pré-conceitos contra grupos socioculturais”. Como se vê:

Áreas de pesquisa do Curso de História:

Área 1. TEORIA E METODOLOGIA: dedica-se ao aprendizado sobre o ofício do historiador.

Área 2. EURO-ÁSIA: todos os componentes curriculares que visam o conhecimento sobre a história ocidental e oriental.

Área 3. DIDÁTICO PEDAGÓGICA: os componentes curriculares voltados para orientação e para a prática do ensino, destinados à atuação pedagógica desde o ensino básico ao ensino médio.

Área 4. ESTUDOS DO BRASIL: Agrega os componentes curriculares relativos à história do Brasil e das Américas e da África, bem como componente de História Ibérica, por conta da ponte obrigatória com a história da América e do Brasil.

Linhas de pesquisa do Curso de História:

Linha 1. Cultura e Sociedade, imaginário e linguagem:

Eventos culturais e suas múltiplas linguagens, ritos e rituais que configuram a identidade de uma comunidade ou de um grupo; movimentos sociais e seus desdobramentos imagético-discursivos; utopias, distopias, heterotopias e suas conexões com as tramas sociais e culturais nas quais emergem, etc.

Linha 2. Relações de Poder, Subjetividade e Cultura Política:

Podem ser estudadas as múltiplas formas de relações de poder – religiosas, familiares, educacionais, hospitalares, trabalhistas, comunitárias, etc. e seus lugares de produção de efeitos sobre o sujeito, inscrevendo condutas, normatizando corpos, instaurando performances sociais.

Linha 3. História e Narrativa: Explorar a narrativa a partir do seu lugar de produção, apropriação e reinvenção dos signos e sentidos postos no social. A partir da chamada “virada linguística”.

Linha 4. Crenças e Manifestações religiosas: Aborda as múltiplas instituições religiosas e as vivências do religioso, apontando para as

apropriações, para as produções de subjetividades e para a criação de espaços heterotróficos.

Linha 5. Gênero, Sexualidade e Corpo:

Agrega propostas temáticas relativas às relações de gênero, sexualidade e corpo num vasto campo espacial e temporal, podendo ser estudadas no âmbito da educação, do cotidiano, das micropolíticas, mas também do desejo, do amor, da sensibilidade, dos afetos.

Linha 6. História e Imagens: Podem ser estudadas as pinturas, esculturas, fotografias, impressas, filmadas; imagens que criamos na imaginação, imagens verbais, etc.

Linha 7. Cidade: Memória e Patrimônio:

Estudar a edificação das cidades através de suas memórias e de suas construções simbólicas.

Linha 8. Ensino de História: Debruça sobre aspectos relativos à cultura escolar e à produção do saber histórico sobre arquivos e instituições escolares.

Linha 9. Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

Congrega pesquisas sobre as vivências nas comunidades indígenas e quilombolas ressaltando as práticas culturais, religiosas e educacionais.

Vale destacar que o CNPq, através do Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação, distingue “área de pesquisa” de “linha de pesquisa”. Sendo “Linha de pesquisa” um campo específico de conhecimento, que constituirá o objeto de estudos, representando temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si. Por sua vez, a “Área de concentração” é o que abrange linhas de pesquisa pelas especificidades que apresentam. Na definição de Borges-Andrade (2003) uma área de concentração deve compreender um

campo bem delimitado de certo (s) ramo (s) de conhecimento (s), atividade (s) ou competência (s).

Tanto assim, é perceptível que as temáticas assumidas pelo PPC tanto foram direcionadas para a pesquisa, para a extensão e para as atividades culturais no curso de licenciatura em História. Não obstante, é visível a sua pertinência no âmbito do ensino e nas temáticas da história local, regional e global.

Consoante a formação do professor de História, a tarefa deste se faz em três momentos diferentes, de acordo com Levi (2014): o trabalho nos arquivos, o trabalho de compilar e o trabalho de narrar. A ausência de desenvoltura em qualquer dessas tarefas imputa vício de formação, o que quer dizer que existe uma conexão necessária entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A formação em Pesquisa e Extensão no Curso de Pedagogia, assim se estrutura:

Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (AACC):

Atendimento de interesses individuais dos/das estudantes, resultantes da participação em eventos diversos e áreas afins da educação, como: seminários, simpósios, congressos, colóquios, encontros, semanas pedagógicas e atividades de comunicação oral e/ou pôsteres, grupos de estudos, oficinas, minicursos, projetos de ensino, iniciação científica, monitoria, extensão, estágio curricular eletivo, que serão desenvolvidas ao longo do curso.

Linhas de Pesquisa e extensão:

Ação pedagógica;

Diversidade cultural e inclusão social;

Educação infantil; educação e mídias;

Políticas educacionais e processos educativos;

Educação de jovens e adultos.

Observa-se o que acima se traz, que além de pesquisa e extensão outra modalidade de atividade complementar são as atividades acadêmicas científicas e culturais - AACC, cujo escopo é ampliar o reconhecimento de atividades que os alunos realizam durante o curso. Estas, em nosso entendimento são mais facilmente reconhecidas naquilo que contempla as diretrizes da educação em direitos humanos.

De mais a mais, são oferecidas as seguintes linhas de pesquisa, as quais também se aplicam aos projetos de extensão:

1.AÇÃO PEDAGÓGICA. Investigação de temas relacionados à Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como: relação professor-aluno-saber, processo ensino aprendizagem, planejamento, avaliação, mediação pedagógica, relação escola família comunidade, formação e profissionalização docente;

2.DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL. Elaboração e acompanhamento de projetos educacionais, políticos e filosóficos na perspectiva da diversidade, considerando temáticas como: gênero, sexualidade e saúde coletiva, teoria feminista e ações afirmativas, políticas inclusivas, ensino de libras, direitos étnico/raciais, geração e cidadania, comunidades religiosas e rurais, história afro descendente e indígena, direitos humanos e violência social nas tecnologias da informação;

3.EDUCAÇÃO INFANTIL. A pesquisa com crianças e no contexto da Educação Infantil.

4.EDUCAÇÃO E MÍDIAS. Tendências da educação e NTIC. Integração de tecnologias ao trabalho de sala de aula – projetos e aula na rede;

5.POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS. Estudos e pesquisas acerca das Políticas

Educacionais e do impacto dessas políticas na formação e práticas docentes. Currículo e formação de identidades. Gestão educacional e coordenação pedagógica. A cultura institucional;

6. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Os processos de investigação, planejamento, intervenção e avaliação da ação docente na EJA. (PPC, 2017, p.61)

Assim, infere-se que a normativa CNE/CP nº 02/2015 que trata da formação de professores para a educação básica não recebe uma acolhida generosa. Especialmente no referente às áreas de pesquisa para o campo da Matemática ou da Filosofia ou da História, observa-se uma tendência ao tradicionalismo temático, numa demonstração que se mantém uma proeminência de certas matérias.

A Dimensão formativa praticada é estruturada por componentes curriculares teóricos e práticos, incluindo-se aí o estágio e possíveis experiências profissionais no ambiente escolar, tais como: auxiliar de biblioteca, auxiliar de creche, digitador, etc. Os temas como eixos básicos são elencados na Resolução CNE/CP nº 01, de 30/05/2012 (Diretrizes nacionais da Educação em Direitos Humanos).

Ainda que seja possível dessumir que os efeitos dessa reforma curricular foram diferenciados, seja porque a ênfase adotada pelos cursos ainda sofre influências bacharelescas, de valorização científica mais que uma influência pedagógica, ou mesmo interdisciplinar com intercorrência em outros campos do saber acadêmico, apropriadas à formação de professor.

Destaca-se que no Curso de Licenciatura em Matemática, para além das atividades em laboratório, o PPC não aduz a linhas e temas de pesquisa e/ou extensão. São as atividades em laboratório que fazem a vez de ensino prático, pesquisa e extensão ao mesmo tempo, e, em cujo conteúdo, apesar da potencialidade dos recursos, pouca relação se faz com uma EDH:

- Introdução à ciência da computação (30h);
- Introdução ao Látex (15h)
- Investigação em educação matemática na sala de aula (30h)
- Tendências em educação matemática (30h).

Fundamentalmente, a alteração empreendida no PPC da Licenciatura em Matemática ocorre na inclusão das 200 horas de atividades acadêmico-científico culturais. Estas são definidas como sendo “Atividades Extracurriculares”, que de acordo com o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB é possível incluir Atividades de Ensino, Atividades de Pesquisa e Atividades de Extensão. Possível considerar uma sensível flexibilização quanto a esse tipo de atividade ficar associado a deliberações casuísticas no Colegiado do Curso, o que pode fragilizar o investimento do próprio curso neste aspecto formativo do professor de matemática já que depende da iniciativa do aluno em torno de questões pouco discutidas no cotidiano do curso.

4.3. Resultados da pesquisa de campo

Esse âmbito de pesquisa foi aventado desde o início deste trabalho, uma vez que a observação direta sobre depoimentos permitiria entender o tipo de mobilização acadêmica existente na instituição em volta desse modelo de educação (EDH). Com este propósito a coleta de informação é oriunda dos segmentos acadêmicos, compostos de coordenadores, professores e alunos.

Considerando que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves. 2001, p.67).

Se desse que uma observação sobre quase dois mil indivíduos integrantes do universo pesquisado, absolutamente dotados de potencial como informantes, exigiria a adoção de estratégias com boa resolução, pelo que se delimitou no desenho da pesquisa a segmentação da população, mediante a definição de três conglomerados: o dos coordenadores de cursos, o conglomerado dos professores e o conglomerado dos alunos matriculados nos cursos investigados.

Assim, a população objeto da pesquisa foi submetida à técnica da amostragem, mediante a segmentação por conglomerados. Da utilização dessa técnica da amostragem se extraiu do universo a população da pesquisa, três grupos específicos: coordenadores de curso, professores nos cursos e alunos matriculados nos cursos. Lembrando que a extração aleatória simples, é proporcional ao número de elementos do estrato, também chamada amostragem estratificada, na qual dentro de cada estrato, ou agrupamento, ou segmento populacional, extrai-se uma parcela representativa sobre a qual será procedido o levantamento de dados.

Neste sentido, firmou-se uma amostra aleatória dentre os alunos de modo que possibilitasse a participação indiscriminada dos estudantes de diferentes períodos no curso.

Dentre os docentes o quantitativo de professores a ser ouvido era de 146 professores no total, considerando os cinco cursos analisados. O percentual de 10% permitiu a aplicação de um questionário a quinze professores no total, se mostrando medida apropriada em razão da movimentação dos professores em certos horários ser grande, mas em outros horários ser mais fluida. Este questionário é constituído de perguntas diretas, cujas respostas ofereceram variados pontos de vista a serem analisados. Assim também um questionário com essas características foi o instrumento aplicado ao segmento de alunos, como se verá mais adiante.

Ademais o ímpeto era para conhecer diferentes práticas e os professores foram selecionados por atuar em diferentes disciplinas e alguns casos por participarem também da iniciação científica e extensão,

com projetos. Bom frisar que todos os levantamentos foram feitos pela própria autora do estudo e que o tempo precisava ser otimizado.

Diferentemente, no grupo dos coordenadores de curso, todos os coordenadores foram entrevistados a partir de perguntas em sequência temática, buscando obter detalhamento dos projetos pedagógicos dos cursos, além de buscar conhecer variados pontos de vista e experiências. Não houve participação de coordenadores adjuntos ou outro tipo de assessoria administrativa, já que os titulares se dispuseram a atender ao chamado para informar sobre seu curso.

Neste cenário, os grupos de informantes por estratos serviram como fonte para o trabalho de análise de discurso a partir do conceito de *corpus* linguístico, do qual se analisaria as respostas considerando que nelas se expressam convicções, convencimentos e representações em torno da educação. Se considerou uma necessária flexibilização dos critérios de análise dos dados uma vez que o processo de produção dos discursos é idiossincrático e como tal não pode ser submetido a critérios rígidos e homogeneizadores.

Desta forma, para favorecer as expressões individuais, ainda que estas sejam amostras de uma real generalidade, optou-se por perguntas abertas, as quais tornam possível a abordagem da temática num ambiente em que claramente há diversidade de visões de mundo. Destaca-se ainda que a flexibilização da abordagem garantiu que a análise sobre as informações de natureza subjetiva servisse para objetivamente se definir o quadro de respostas.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, atendendo ao protocolo estabelecido pelo Código de Nuremberg (1949) em relação à pesquisa envolvendo seres humanos.

Este órgão possui características interdisciplinares e tem independência para analisar e ratificar (ou sugerir, se for o caso) o trabalho de observação direta e indireta, mediante a clareza da questão ou questões que a pesquisa pretende responder, a duração do estudo, a forma e os critérios de recrutamento de informantes, o ambiente no qual os

informantes serão abordados, a seleção da amostra (critérios de inclusão e exclusão), o tamanho da amostra, bem como as técnicas de estatística necessárias para estabelecer a validade dos dados.

O modelo protocolar estabelecido pelo Comitê de Ética da UEPB submeteu o projeto desta pesquisa aos critérios estabelecidos pelo Código de Nuremberg em todos os seus pontos, sendo ratificado principalmente em relação ao propósito da pesquisa, o alcance de seus resultados, a relação favorável benefícios-riscos para os sujeitos da investigação e o formato de seleção dos participantes. Nisto, as presunções de gerar conhecimento, assim como o cuidado na prossecução desse conhecimento, foram consideradas em acordo com os critérios de admissibilidade que a pesquisa requer.

Vale registrar que a chancela desse comitê de ética sublinha o traço inafastável do respeito ao participante da pesquisa. Também cabe registrar que é perceptível que o aspecto volitivo, em relação aos participantes, não é única baliza para o trabalho de investigação envolvendo seres humanos. Mais que uma mera conversa, é preciso estar atento e fortemente convicto dos propósitos de que os resultados da pesquisa reverterão auspiciosas contribuições.

Assim, alinhamos à consideração emitida por Krippendorff (1990, p.28) de que a análise de conteúdo deva possibilitar “inferências reprodutíveis e válidas dos dados ao contexto da pesquisa”. Por isso, a proposta de interpretação qualitativa dos dados obtidos se guiou pelo quadro teórico de modo geral, considerando uma diacronia semântica dos direitos humanos como sustentáculo da formação dos professores.

Com esta diretiva, temos por entonação conceptual as diretrizes da Política Nacional para a Educação em Direitos Humanos (PNEDH). São essas diretrizes que configuram a política de governo em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Como se trata de política de governo, no campo normativo recebem a definição de “diretrizes” e não

“leis”. No caso da LDB o que se tem é um arcabouço legal incluído de predições constitucionais, cívicas, ministeriais e até internacionais.

Por conseguinte, as diretrizes do PNEDH têm como fundamento conceitos tais como: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a interdisciplinaridade, a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. Esperar que estas temáticas estivessem assim contempladas nos projetos pedagógicos decerto levaria a resultados equivocados principalmente por uma “ausência conduzida”.

Considerando que a população seria constituída por um contingente acadêmico formado pelos coordenadores, professores e alunos de cinco cursos, a universalidade desses informantes, decerto, seria inviabilizada em razão do tempo de sua realização, modo pelo qual se optou pela seleção aleatória de informantes mediante aplicação de questionários.

Para isto a opção assumida para a obtenção de informações diretas dessa população foi a Amostragem, na modalidade amostragem simples, que é a técnica pela qual se define uma parcela representativa da população total, mas a escolha dos informantes é aleatória.

A técnica da amostragem foi utilizada em relação à população constituinte dos cursos mencionados e retirada a partir de três conglomerados: coordenadores de curso, professores e alunos. A análise dos dados obtidos se dá em comunhão com a base teórica elegida na formulação da problemática.

O método da amostragem por conglomerados é usual quando a população pode ser dividida em grupos homogêneos e os informantes selecionados aleatoriamente. Para esta pesquisa a amostragem aleatória simples foi procedida sobre conglomerados uma vez que todos os coordenadores foram informantes e entre os professores um percentual de 100/10 foi considerado na produção de dados, bem assim com os alunos, na proporção de 100/10.

Tais ferramentas se mostraram apropriadas à composição de dados originados dos sujeitos ativos e passivos da política nacional de educação em direitos humanos, a saber:

São os coordenadores de cursos de formação de professor que presidem os Núcleos Docentes Estruturantes, celeiros de toda reflexão em torno da efetividade do Projeto Pedagógico dos Cursos, inclusive com a sugestão de alterações por inclusão e exclusão de atividades e conteúdos temáticos. Em meio a abrangência da problemática a eles endereçada o questionário tornou a abordagem cabal e delineou o pensamento e a ação em torno da temática ora trazida.

No caso dos professores, como executores do PPC, tanto no ensino coletivo em sala de aula, quanto na orientação individualizada na pesquisa e na extensão acadêmica, se considerou que as perguntas seriam dirigidas para verificação de como operam a inflexão do curso e o modelo de formação de professor, a reboque ou ao largo da PNEDH.

Por sua vez, os alunos refletem as habilidades e competências desenvolvidas pela estimulação do estudo e este mediante concepções axiológicas. A educação nunca deixará de ser interventiva e pragmaticamente axiológica.

4.3.1 Conglomerado de Coordenadores de Curso

A presença dos coordenadores de curso como informantes para esta pesquisa se dá por serem agentes facilitadores de mudanças no curso, no comportamento dos docentes e da equipe administrativa. Suas atividades envolvem funções políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. Politicamente o coordenador sugere ao departamento o perfil acadêmico do professor para lecionar determinada disciplina ou alguma atividade de extensão, necessitando não apenas conhecer o quadro docente em profundidade e de modo atualizado, mas manter o clima de urbanidade para com os professores no curso.

Assim também, o coordenador de curso é responsável por manter a relação professor/aluno em harmonia e pacificação dos conflitos e em

atendimento aos interesses e reivindicações discentes. Tanto assim, o coordenador de curso é escolhido pelos três segmentos do curso (professores alunos e técnicos administrativos), dentre os professores efetivos com dedicação exclusiva e grau de mestre, de acordo com o artigo 78 do Estatuto geral da UEPB.

As perguntas direcionadas a coordenadores compõem um formulário com dez perguntas, de modo a favorecer explicações e comentários do informante, como se vê abaixo:

Figura 1 – Formulário aplicado aos coordenadores dos cursos pesquisados



Educação e Direitos humanos. Perscrutação da efetividade do Projeto Nacional de Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Educação da UEPB.

Formulário – Coordenador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória, ainda que forneça valiosa contribuição científica, por isso a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisa, nem com a pesquisadora e nem com a UEPB. Em nome da confidencialidade de suas informações os dados levantados não serão identificados. Se concordar em participar da pesquisa, que trata de "Educação, Direitos Humanos e a efetividade do PNEHD em cursos da UEPB", por favor responda ao pedido de agendamento para entrevista segundo o questionário abaixo.

Assinatura:

Qual é o seu curso?

Quando ocorreu em seu curso algum evento fundamentado no conceito de Direitos Humanos?

- Neste semestre
- Neste ano
- Nos últimos 2 anos
- Há mais de dois anos

Qual a abordagem específica do evento?

Quantos alunos participaram do evento?

- 0 – 20
- 21 – 40
- 41 – 60
- 61 – 80
- 81 – 100
- 101 ou mais.

Quantas disciplinas do curso estão relacionadas a Educação em Direitos Humanos?

- 0 – 2
- 3 – 5

Quando ocorreu a última revisão do Projeto Pedagógico do Curso?

- Há menos de um ano
- Há menos de dez anos
- Há mais de dez anos

Quais as mais importantes mudanças no PPC a referida revisão implementou?

Em sua opinião, qual a tendência conceitual dos Direitos Humanos?

- Legal. DH são exclusivamente uma matéria de lei.
- Política. DH são balizas para proteger interesses sociais.
- Econômica. DH influenciam as relações econômicas e definem posições sociais.
- Cultural. DH são valorizações peculiares à cada sociedade sobre pessoas.
- Nenhuma das alternativas coincidem com o meu entendimento.

Todos os coordenadores dos cursos objeto desta pesquisa, em número de cinco, responderam às perguntas apresentadas no formulário e complementadas quando preferiram.

A primeira questão pretendia saber como o curso mobiliza eventos capazes de reunir grande parte do corpo acadêmico do curso. Assim, a pergunta se reportava ao tempo em que o informante estava no posto de coordenador de curso.

A pergunta era: **Quando ocorreu em seu curso algum evento fundamentado no conceito de Direitos Humanos?**

O resultado foi o seguinte:

Neste semestre, 02 – Biologia e Pedagogia

Neste ano, 03 – História, Filosofia e Matemática

Nos últimos 02 anos, Ø

Há mais de 2 anos, Ø

Dentre os que consignaram a realização de evento, todos se referiram ao Congresso Internacional de Educação Inclusiva (2018) como o mais destacado. Este evento ocorre a cada dois anos, tendo o de 2018 ocorrido em Campina Grande, sede do campus I da UEPB.

Como tal, teve o apoio institucional da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e da Universidade do Chile, embora seja originariamente uma realização do Centro Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa (CEMEP).

Vale dizer que o evento se estruturou por grupos de trabalhos que abordaram temas como: educação ambiental e inclusão; TDICS, educação e inclusão digital; currículo e educação inclusiva; dificuldades de aprendizagem e políticas públicas de inclusão educacional; educação infantil e inclusão; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; educação de surdos; educação inclusiva e a temática etnicorracial; políticas educacionais: gestão escolar, formação docente e inclusão; educação, inclusão e envelhecimento;

Para os objetivos desta pesquisa, o ponto culminante do incentivo a participação num evento deste porte inclui a existência de grupos de trabalho específicos sobre a EDH. Nomeadamente, direitos humanos e educação inclusiva; educação popular e inclusão; educação de jovens e adultos (EJA) e inclusão; práticas de leitura, escrita, literatura infantil e inclusão; ensino de ciência, educação matemática e inclusão; educação inclusiva e diversidade religiosa; educação do campo e inclusão; história da educação e inclusão; psicologia escolar, educacional e inclusão; inclusão: gênero e práticas culturais; espiritualidade, educação emocional e inclusão.

Os informantes não dispunham de informação sobre a participação de alunos nesses grupos de trabalho sobre EDH, mas apenas da participação no evento. Essa informação, se obtida, seria deveras esclarecedora, implicando num detalhamento que incidiria decisivamente na verificação das hipóteses e suas variáveis.

Em adição, referiram a um evento interno, que é o Encontro de Iniciação Científica (ENIC). O evento já consta no calendário acadêmico desde longa data, já na 25ª edição. Neste, todo aluno bolsista tem o compromisso de apresentar os resultados de suas pesquisas e a organização é por grande área (CNPq), modo pelo qual inviabilizou a identificação de pesquisas de alunos de licenciatura afetas à EDH. Evento de Iniciação à pesquisa do ano de 2018 contou “mais de 1.500 estudantes das diversas áreas do conhecimento” e teve como tema principal “Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia”, segundo informou o Pró-reitor de Extensão no site daquele setor (<http://www.uepb.edu.br/25a-edicao-do-encontro-de-iniciacao-cientifica>).

Especificamente o terceiro evento referido pelos coordenadores, foi mencionado o Colóquio Nacional Biopolítica e Filosofia, organizado pelo Núcleo de Estudos em Biopolítica e Filosofia Contemporânea, ocorrido na abertura do período 2018.2, no Centro de Educação, com o tema “Diálogos contemporâneos: respeito às singularidades e às diferenças”.

Relativamente à pergunta “**Quantos alunos participaram do evento?** ”, esta não constava do formulário e foi dirigida aos coordenadores que indicaram algum quantitativo diferente de zero, sendo indicado que alunos participantes de projetos de PIBIC, por serem bolsistas de iniciação científica foram os que mais participaram. Sendo:

Tabela 9
Quantidade de alunos que participaram do
Encontro de Iniciação Científica (ENIC/2018)

Pedagogia	Biologia	História	Matemática	Filosofia
86 alunos	54 alunos	14 alunos	04 alunos	05

Fonte: PRPG/PIBIC

Tabela 10
Quantidade de alunos que participaram do
Congresso Internacional de Educação Inclusiva.

Pedagogia	Biologia	História	Matemática	Filosofia
60 alunos	42 alunos	+/- 20 alunos	04 alunos	Indicou não saber (Ø)

Fonte: Coordenadores dos cursos pesquisados

Tabela 11
Quantidade de alunos que participaram do
Colóquio Nacional Biopolítica e Filosofia.

Pedagogia	Biologia	História	Matemática	Filosofia
Indicou não saber (Ø)	Indicou não saber (Ø)	04	Indicou não saber (Ø)	80

Informação de coordenadores dos cursos pesquisados

Os dados indicam que há afluência de alunos para a pesquisa de iniciação científica, embora o levantamento da participação no ENIC/2018 por cursos tenha sido dificultada porque os projetos muitas vezes incluem alunos bolsistas, identificados pela PRPG/PIBIC, mas também envolve alunos voluntários.

Relativamente ao evento do Departamento de Filosofia, a localização geográfica das coordenações de curso em proximidade de vizinhança, pode ter sido o fator decisivo para a participação dos alunos do curso de História. Todavia, não se pode desconhecer um potencial interesse pela temática do evento por parte dos alunos de História, para além dos alunos de Licenciatura em Filosofia, ter sido "Diálogos contemporâneos: respeito às singularidades e às diferenças".

Vale dizer que alguns dados que aqui se traz, passaram pela confirmação de alguns setores especificamente relacionados com a organização dos eventos, ante a inconsistência das informações proveniente de registros nas coordenações de curso.

Sobre a questão: **“Quantas disciplinas do curso estão relacionadas a Educação em Direitos Humanos?”**, obtivemos os seguintes dados:

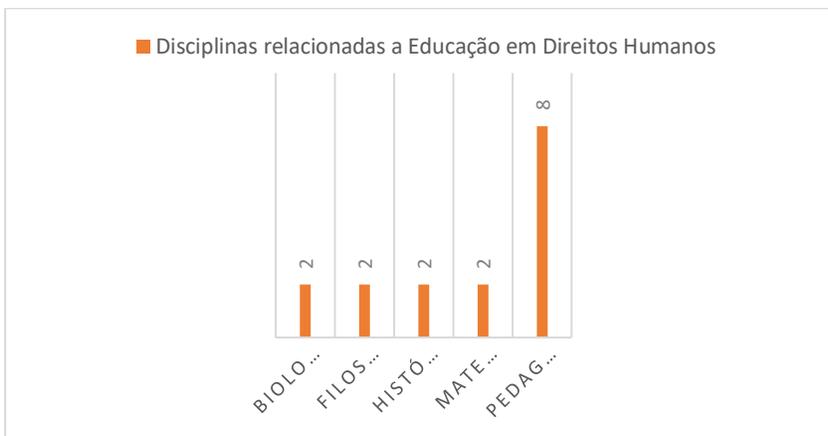


Figura 2 - Disciplinas relacionadas à Educação em Direitos Humanos

Das coordenações de curso se extrai o seguinte:

Pedagogia, indica que oferece entre 8 e 10 disciplinas, inclusive para outros cursos, contemplando essa temática.

Filosofia, indica que até 2 disciplinas são oferecidas pelos professores do Curso (e não de outros departamentos).

Ciências Biológicas, informa que o curso oferece até 2 disciplinas a partir do seu departamento, isto é, com professores da área da Biologia.

História, informou que até 2 duas disciplinas podem ser oferecidas pelos professores do Curso contemplando essas temáticas.

Matemática, informou que pode oferecer até 2 disciplinas eletivas contemplando essas temáticas.

A representatividade destes dados em relação ao conceito de “assimilação do PNEDH” diz que os cursos com maior inserção nos eixos fundamentais tornam-se referência na integralização das disciplinas a serem oferecidas no período letivo. Inclusive, no caso do Curso de Pedagogia, é o curso que é mais requisitado para atribuir professores e até disciplinas.

A recorrência de outros departamentos aos professores do Curso de Pedagogia indica que há valorização da formação desse corpo docente, capacitado para adentrar conteúdos humanitários, até mesmo em razão de uma múltipla disciplinaridade de sua formação em estudos avançados (conforme se verá mais adiante).

Perguntados sobre **“Quantas disciplinas do curso relacionadas a Direitos Humanos fazem parte do eixo fundamental?”**

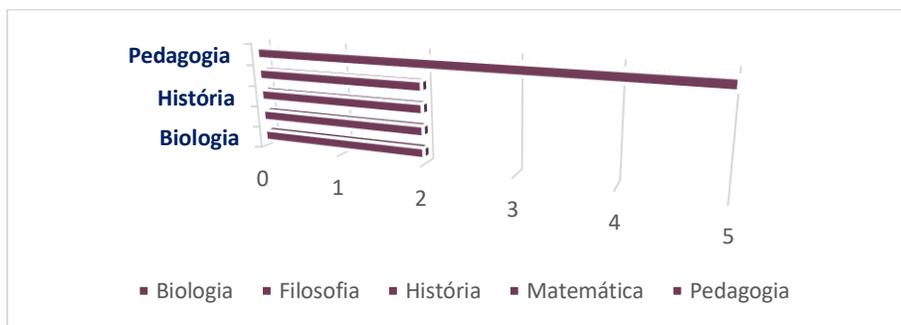


Figura 3 – Disciplinas do eixo fundamental com conteúdo que contempla temas de direitos humanos

Assim do que os coordenadores de curso responderam se extrai: Ciências Biológicas indica que até 2 disciplinas do eixo fundamental contemplam essa temática.

Filosofia indica que até 2 disciplinas contemplam essa temática. História indica que até 2 podem contemplar essa temática.

Matemática indica que até 2 disciplinas podem contemplar essa temática.

Pedagogia indica que oferece entre 3 e 5 disciplinas que contemplam essa temática.

História indica que oferece até 3 disciplinas com potencialidade para contemplar essa temática, como ficou demonstrado na pesquisa documental.

Vale repetir que, consoante dados da pesquisa documental, a organização curricular classifica os componentes curriculares dos cursos de graduação, a partir de uma organização em torno de: a) Componentes Básicos, comuns e específicos; b) Componentes Complementares; c) Componentes Livres. Neste sentido os coordenadores esclareceram que as disciplinas aqui mencionadas devem figurar nas classes de componentes básicos, comum e específico, assim como complementares.

Neste sentido, as respostas indicam que essas disciplinas incluídas ou potencialmente incluídas podem ser identificadas, acumuladas ou imbricadas, no grupo dos componentes básicos. Direção em que a definição de eixo indica temas mediadores (eixos temáticos) como pressupostos para a produção do estatuto epistemológico para o campo de formação de professores. Estes podem ser percebidos no conjunto do projeto pedagógico do curso, distribuídos entre componentes básicos comuns e básicos específicos, enquanto eixo fundamental e eixo complementar.

Perguntados sobre **“Quantas disciplinas do curso relacionadas a Direitos Humanos fazem parte do eixo complementar?”**



Figura 4 – Disciplinas do eixo complementar com conteúdo que contemple temas de direitos humanos

Os dados que acima figuram, expressam que:

Ciências Biológicas indica 2 disciplinas com tendência a contemplar essa temática é do eixo complementar.

Filosofia indica que 2 disciplinas com tendência a contemplar essa temática é do eixo complementar.

História indica que 2 disciplinas do eixo complementar podem contemplar essa temática.

Matemática indica que 2 disciplinas que podem contemplar essa temática são do eixo complementar.

Diferentemente, Pedagogia indica que há entre 3 e 5 disciplinas que contemplam essa temática e que são do eixo complementar.

Acompanha a definição de eixo complementar as respostas emitidas, considerando que as disciplinas eletivas e as disciplinas livres, que podem ser cursadas em outros cursos e até em outra instituição, são direcionamentos feitos no Regimento da Graduação - UEPB/CONSEPE/068/2015.

Perguntou-se: Quais as mais importantes mudanças do PPC a referida revisão implementou?

Todos os informantes afirmaram que o seu curso teve modificações provenientes da instauração do regimento dos cursos de graduação. Sendo estas derivadas da reforma pedagógica da universidade.

Sublinha-se a correspondência com a HB₁, especificamente no concernente às HD_{1,2,3}, pelas quais se considerou inicialmente que:

1. A distribuição de temas e matérias afetas aos direitos humanos nos âmbitos de formação (pesquisa, extensão e ensino) pode ter sido o que promoveu a sua inserção nas ações didático pedagógicas;

2. A discussão sobre os novos caminhos da educação entre os segmentos (coordenadores, professores e alunos) que compõem os cursos de formação de professores da UEPB favoreceu o alinhamento ao preceituado na PNEDH; e,

3. A formação dos professores não é mais pensada em torno das grandes áreas científicas, assumindo uma abertura para inovações.

Em relação às principais mudanças, as respostas foram as seguintes:

Tabela 12
Principais alterações no PPC/2016, segundo o coordenador do curso

Cursos	Respostas
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Inserção de disciplinas e inserção de conteúdos em disciplinas seguindo a RCNE.</i> ✓ <i>Adequação das linhas de pesquisa às linhas de pós-graduação.</i>
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Inserção de disciplinas e inserção de conteúdos em disciplinas;</i> ✓ <i>Adequação das linhas de pesquisa aos interesses de pesquisas dos professores do curso.</i>
História	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Adequação das linhas de pesquisa aos interesses de pesquisas dos professores do curso.</i> ✓ <i>Adequação das disciplinas às tendências teóricas no cenário mundial.</i>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Inserção de disciplinas e inserção de conteúdos em disciplinas;</i> ✓ <i>Adequação das disciplinas às diretrizes nacionais da educação.</i>
Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Ênfase no protagonismo social do professor;</i> ✓ <i>Novas tendências epistemológicas;</i> ✓ <i>Inserção de disciplinas para acolher alunos de outros cursos.</i>

Observa-se que os informantes, coordenadores de curso que atuaram diretamente na reforma pedagógica, coincidiram na afirmação de que a revisão operada na organização curricular privilegiou no âmbito do ensino a inserção de novas disciplinas; no âmbito da pesquisa, a ampliação

das linhas e áreas peculiares aos objetivos dos cursos; e a extensão ficou um campo aberto para as demandas da sociedade paraibana.

Neste ponto, ficou evidenciado que a reforma não ficou restringida ao âmbito do ensino, mas influenciou enfáticas modificações na pesquisa de iniciação científica como distensão do ensino e como fomento ao trabalho extensionista.

A pergunta sobre: **“Qual a tendência conceitual dos Direitos Humanos?”**, tinha opções de resposta que poderiam ser cumulativas. A pretensão era que este anunciasse o seu entendimento mediante a associação de uma palavra-chave que mais se aproximasse de seu entendimento sobre os direitos humanos como matéria pedagógica.

As respostas foram debatidas e sintetizadas com autorização do informante. Apesar de terem sido apresentadas opções de respostas, a pretensão era que este anunciasse o seu entendimento, pois como tem grande influência na pauta do colegiado do curso pode mobilizar caminhos para uma prática educação em direitos humanos.

As opções de resposta poderiam ser cumulativas. As respostas foram debatidas e sintetizadas com autorização do informante. Ficando assim:

Tabela 13
Definição pessoal dos coordenadores de curso sobre o
Conceito de Direitos Humanos

Opção de resposta	Síntese da justificativa	Curso
Legal	Direitos Humanos são: exclusivamente uma matéria de lei; predições constitucionais e requerem conhecimento especializado; discurso de direitos individuais e obrigações estatais.	História Biologia Filosofia Matemática

Política	Direitos Humanos são: balizas para proteger interesses sociais; artifícios de manipulação ideológica; interesses de pessoas em relação a atuação do estado;	História Biologia Filosofia Matemática Pedagogia
Cultural	DH são valorações peculiares à cada sociedade sobre pessoas	Filosofia
Econômica	DH influenciam as relações econômicas e definem posições sociais.	Ø respostas
Nenhuma das alternativas	As alternativas não coincidem com o meu entendimento	Ø respostas

A pergunta foi formulada como provocação dirigida ao coordenador do curso. O que se pretendia era que este anunciasse o seu entendimento, pois como tem grande influência na pauta do colegiado do curso, pode mobilizar caminhos para uma prática educação em direitos humanos seja pela promoção de eventos com indicação dos palestrantes, pela dinâmica de minicursos, por ações extensionistas ou até mesmo na sugestão de alteração na composição curricular integrante do PPC.

O desafio intrínseco dessa pergunta fez deslindar aquilo que inicialmente definimos como *corpus* linguístico, pelo qual se poderia conhecer algumas convicções, convencimentos e representações em torno da educação por parte do que seria a cabeça do curso e que se afigura no posto de coordenação. As respostas emitidas favoreceram a análise das informações obtidas neste segmento. Sendo assim que se apresentam:

Os informantes denotaram compreensão ampla sobre direitos humanos e sobre a educação em direitos humanos. Todavia, na combinação das respostas que consideram “uma matéria eminentemente legal”, há uma evidente limitação sobre o conceito de direito, que se limita à legislação como ferramenta da justiça. Enquanto legislação, os direitos

humanos foram conquistas históricas dos segmentos produtivos da sociedade, mas ainda são considerados como dado pelo Estado. A análise das respostas ratifica um pensamento ainda em construção no discurso dos informantes.

Observa-se que todos os respondentes apresentaram em suas percepções sobre direitos humanos um direcionamento para o traço técnico, mais que para os aspectos social e cultural que lhes revestem, especialmente quando indicam a necessidade de um saber especializado. Essa percepção restringe e reduz a educação em direitos humanos a um campo condizente à cidadania, que necessariamente deve constar na formação do professor do modo mais nítido possível, sendo imprescindível fomentá-lo em inteireza.

Como matéria de lei, os direitos humanos incidem na atuação esclarecida, que é o objetivo da formação universitária. As predições constitucionais são a síntese do que a sociedade convencionou como certo e aceitável, pouco tem a ver com o saber especializado. Por seu turno, conciliar direitos humanos com as prerrogativas individuais reverte numa tendência democrática, ao passo que considerar como obrigação do estado permite, nas entrelinhas, entender o posicionamento do respondente enquanto funcionário público em cumprimento do serviço estatal.

Ainda, se verifica nas narrativas contidas nas respostas à pergunta da pesquisa que a representante do curso de pedagogia convergiu com exclusividade ao sentido político ínsito aos direitos humanos. Nesta direção emerge na análise que a dedicação histórica dos educadores pela educação inclusiva cria o discurso de ênfase política, em que a educação é ato político, a cidadania é exercício do poder político, a política é a vida em sociedade. Em tudo há política, inclusive na educação inclusiva, emancipatória, irrestrita, libertária, etc.

Conquanto o direito seja associado à ideia de política, essa concepção tende a ser abrangente da interação social e não apenas da ideologização das relações sociais. O exercício de direitos constitui o

próprio movimento da sociedade, podendo ser caracterizado como política.

Outro destaque do quadro acima é a exclusividade do representante do curso de filosofia, o qual indicou unicamente uma concepção de direitos humanos eivado de elementos políticos, legais e culturais. Essa tríade é tão abrangente quanto querem os estudiosos dos direitos humanos e, inclusive, acentua o caráter pluriteórico e interdisciplinar.

Seguindo o raciocínio expressado por alguns teóricos quando analisam o direito à memória, salientamos o que disse Pierre Nora apud (2009, p.6):

Em todo o mundo, estamos experimentando a emergência da memória [...]. Durante os últimos vinte e cinco anos, todos os países, todos os grupos sociais e étnicos, passaram por uma profunda mudança, mesmo uma revolução, no relacionamento tradicional que tem mantido com seu passado. Essa mudança tem adotado múltiplas e diferentes formas, dependendo de cada caso individual: uma crítica das versões oficiais da História; a recuperação dos traços de um passado que foi obliterado ou confiscado; o culto às raízes, ondas comemorativas de sentimento; conflitos envolvendo lugares ou monumentos simbólicos; uma proliferação de museus; aumento da sensibilidade relativa à restrição de acesso ou à exploração de arquivos; uma renovação do apego aquilo que em inglês é chamado de *heritage* e em francês *patrimoine*; a regulamentação judicial do passado. Qualquer que seja a combinação desses elementos, é como uma onda de recordação que se espalhou através do mundo e que, em toda a parte, liga firmemente a lealdade ao passado- real ou imaginário – e a sensação de pertencimento, consciência coletiva e autoconsciência.

Assim também Andreas Huyssen (2000, p.9) ao referir-se à “sedução pela memória” no século XXI, diz que:

[...] um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos anos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas das sociedades ocidentais. [...] a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta”

E, arremata Oriá Fernandes (s.d.), especificamente em relação ao movimento de valorização do direito à memória em nossa Constituição Federal:

No Brasil, a cada dia presenciamos a criação de novos museus, centros de pesquisa e documentação, desenvolvimento de projetos de história oral em associações comunitárias e de histórias institucionais por parte de órgãos do governo e empresas. Por sua vez, desde meados dos anos 1980, os movimentos sociais populares, encetados por novos atores sociais na cena política (mulheres, índios, negros, sem-terra, homossexuais, etc.) veem no “resgate” de sua memória um instrumento poderoso de afirmação de sua identidade e de luta pelos direitos de cidadania.

A combinação de resposta “Legal + Cultural” para definir a tendência axiológica dos direitos humanos expressa uma compreensão ampla da Política como movimento da sociedade, e uma compreensão de direito como enquadramento conceitual, não como prerrogativa e potencialidade de autorrealização.

A opção em que se fazia uma relação entre os direitos humanos e a Economia não foi indicada por nenhum dos respondentes. A formulação de que “**DH influenciam as relações econômicas e definem posições sociais**” necessitaria de uma interpretação sobre o que alcançam as relações econômicas, como definem a realidade social e como os papéis sociais têm direta relação com dominação, hegemonia, preconceito, marginalidade, pobreza, consumo, riqueza, autonomia, responsabilidade, etc.

Excluir dos direitos humanos a premissa econômica impõe uma apreciação mais acurada em torno do discurso desse grupo de informantes. Questões intestinas como acessibilidade são levadas ao debate acadêmico há muito tempo, tanto assim a instituição adotou o regime de cotas para alunos da rede pública de ensino sob a justificativa de acolher a população mais pobre, que não vai à escola privada por falta de condições financeiras.

O mote da “UEPB, pública, gratuita e de qualidade” foi largamente utilizado em campanhas para indicação do reitor, e nas quais os coordenadores de curso levavam reivindicações de melhoria das condições de vida dos alunos, de professores e de técnicos administrativos.

Ademais, os cursos de licenciatura da UEPB são os que, tradicionalmente, são identificados como os de maior carência de medidas assistenciais em razão da condição financeira de seus alunos. Inclusive, constando nos projetos pedagógicos dos cursos objeto desta investigação.

4.3.2 Conglomerado dos Professores

O conglomerado dos professores foi composto mediante a proporcionalidade representativa usando da técnica de amostra probalística simples. Desta forma, todos os professores dos cursos foram igualmente considerados para compor a amostra. Com isto a seleção dos informantes se deu assim:

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é constituído por um corpo docente com 43 integrantes. Algumas disciplinas são compartilhadas com outros cursos, como é o caso de Farmácia, Enfermagem, Física, Educação física, Sociologia e Pedagogia. Para a composição da amostra todos os professores do curso foram considerados aptos a integrar o conglomerado dos professores. A amostra na proporção de $100\% = 43$ e $10\% = 4,3$. Optou-se pela quantidade em números inteiro, sendo quatro (4) professores os representantes desse curso para os efeitos dessa investigação.

O curso de Licenciatura em Filosofia é constituído por um corpo docente com 19 integrantes. Este curso compartilha a disciplina Filosofia da Educação com vários cursos de licenciatura, sendo por isto que todos os professores do curso foram considerados informantes para esta pesquisa. A amostra foi constituída na proporção de $100\% = 19$ e $10\% = 1,9$. Optou-se pela quantidade em números inteiro, sendo dois (2)

professores os representantes desse curso para os efeitos dessa investigação.

O curso de Licenciatura em História é constituído por um corpo docente com 23 integrantes. As disciplinas compartilhadas são provenientes dos departamentos de Filosofia, Sociologia e Pedagogia. Todos os professores foram considerados aptos a informar para esta pesquisa. A amostra foi constituída na proporção de $100\% = 23$ e $10\% = 2$.

O curso de Licenciatura em Matemática é constituído por um corpo docente com 36 integrantes. Algumas disciplinas são compartilhadas com outros departamentos, como é o caso de Licenciatura em Física, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Sociologia. Assim, todos os professores foram considerados aptos a integrar o conglomerado dos professores. A amostra foi constituída na proporção de $100\% = 36$ e $10\% = 3$ professores.

O curso de licenciatura em Pedagogia é constituído por um corpo docente com 48 integrantes. Várias disciplinas são compartilhadas com outros cursos, nomeadamente as disciplinas PDPA – processo didático, planejamento e avaliação, PDA – psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Didática e Libras. Assim, todos os professores foram considerados aptos a integrar o conglomerado dos professores. A amostra foi constituída na proporção de $100\% = 48$ e $10\% = 4,8$, aproximando-se para um número inteiro de cinco (5) professores.

O filtro utilizado foi a quantidade previamente definida de informantes; e, após a identificação como professor do curso, a condição era que aceitasse participar. Ficando assim o panorama de informantes:

Pedagogia	Biologia	Matemática	Filosofia	História
5	4	3	2	2

As perguntas direcionadas aos professores compõem um formulário com dez perguntas, de modo a favorecer explicações e comentários do informante, como se vê abaixo:

Figura 5 – Formulário aplicado ao conglomerado dos professores



UNINI
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
IBEROAMERICANA

Educación e Derechos humanos. Perscrutação da efetividade do Projeto Nacional de Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Educação da UEPB.

Questionário – Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória, ainda que forneça valiosa contribuição científica. Por isso, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisa, nem com a pesquisadora e nem com a UEPB.

Em nome da confidencialidade de suas informações os dados levantados não serão identificados. Se concordar em participar da pesquisa, que trata de "Educação, Direitos Humanos e a efetividade do PNEHD em cursos da UEPB", por favor responda ao questionário abaixo.

Assinatura: _____

Qual é a sua formação acadêmica?

Em qual curso você trabalha?

Qual disciplina você leciona?

Na sua disciplina o tema "Direitos Humanos" está contemplado?

Sim
 Não
 Justifique

A metodologia utilizada contempla valores de Direitos Humanos?

Sim
 Não
 Justifique

Considera que a tendência conceitual dos Direitos Humanos é:
(Pode-se selecionar mais de uma opção)

Legal. DH são exclusivamente matéria de lei.
 Política. DH são balizas para proteger interesses sociais.
 Econômica. DH influenciam as relações econômicas e definem posições sociais.
 Cultural. DH são valorações peculiares à cada sociedade sobre pessoas.
 Nenhuma das alternativas coincide com o meu entendimento.

Considera que a Educação em Direitos Humanos no seu curso tem sido promovida de modo efetivo

Pela Pesquisa, mediante a flexibilidade dos temas e das linhas de pesquisa do Curso.
 Pela Extensão acadêmica, pelo enfrentamento da diversidade social.
 Pelo Ensino, incluindo disciplinas e conteúdos direcionados à reflexão humanista.
 Não considera que haja efetividade da Educação em Direitos Humanos no seu curso.

Como definiria Educação em Direitos Humanos?

Numa escala de 1 a 10, como a Educação em Direitos Humanos faz parte da formação do Professor?

<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4
<input type="checkbox"/>	5
<input type="checkbox"/>	6
<input type="checkbox"/>	7
<input type="checkbox"/>	8
<input type="checkbox"/>	9
<input type="checkbox"/>	10

Indique 3 (três) temas relativos a Direitos humanos a serem priorizados na Escola:

1. _____

2. _____

3. _____

A primeira pergunta é para identificar a pertinência do informante ao conglomerado e a amostra. Não seria dispensável o seu registro, pois aparece quase uma assinatura do informante. Motivo pelo qual não será apresentado como resposta, sendo simples identificação do informante.

À pergunta: **Qual disciplina o informante leciona**, obtivemos as seguintes informações:

Biologia:

- Microbiologia geral e ambiental;
- Empreendedorismo para ciências biológicas e Instrumentação para o ensino de ciências e biologia;
- Metodologia do ensino de ciências e metodologia de ensino de biologia;
- Fisiologia humana e Genética I e II.

Pedagogia

- Estágio supervisionado I e II (gestão);
- Política e gestão educacional; Educação e tecnologias; Educação à distância.
- Língua brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Educação de Jovens e Adultos I e II.
- Currículo; Planejamento e avaliação educacional.
- Educação infantil I.

Matemática

- Desenho geométrico e projetivo;
- Tópicos de geometria I;
- Tópicos de geometria II.

- Laboratório no ensino de matemática I e II.
- Cálculo diferencial e integral I, II e III

História

- Estágio supervisionado em ensino de história I e II
- Historiografia Brasileira I
- Metodologia do ensino de história I e II;

Filosofia

- Filosofia social e política;
- Filosofia da Ciência
- Filosofia da Educação e Filosofia da Arte e Estética

Perguntado: “**Na sua disciplina o tema Direitos Humanos está contemplado?**”

Tabela 14
Inserção de temas de direitos humanos nas
Disciplinas atribuídas aos informantes

Biologia	Filosofia	História	Matemática	Pedagogia
Sim (2)	Sim (2)	Sim (2)	Sim (0)	Sim (5)
Não (2)	Não (0)	Não (0)	Não (3)	Não (0)

Fonte: Dados da pesquisa.

A justificativa relatada pelo docente do curso de História relativamente às disciplinas de Estágio é que são praticadas em escolas públicas de comunidades carentes e que a temática da inclusão é expressiva. Também o professor de Metodologia do Ensino da História relatou a ênfase das teorias contemporâneas sobre a história dos excluídos e das micronarrativas.

Já entre os professores de Filosofia se levantou a justificativa de que a reflexão política é campo aberto para o humanismo, assim como a Filosofia das Artes pugna pelo respeito à liberdade de expressão.

Os docentes do curso de Biologia se revezaram na inserção e impropriedade de temas de direitos humanos em suas disciplinas, nomeadamente as de Fisiologia e Microbiologia; não foi o caso de escusa da professora de Genética, a qual acentuou os riscos para a humanidade da manipulação genética; assinalando que o ensino tem que ser “antenado” com as questões do “nosso tempo” o professor de Metodologia do Ensino de Biologia justificou a temática como “possivelmente abordada em suas aulas”.

Os professores do curso de Matemática tiveram justificativas de caráter material e de caráter metodológico. Mas, todos justificaram que a sua formação não lhes permite “adentrar o universo das humanidades”, em alusão às Ciências Humanas.

Os professores do curso de Pedagogia justificaram assim: a relação histórica da educação com a pedagogia da libertação; a relação da escola com os movimentos emancipatórios; os embates para a transformação da educação mercantil; a valorização do professor começa pela sua consciência de cidadania.

Perguntado se “a metodologia utilizada contempla valores de Direitos Humanos?” Assim se mostrou:

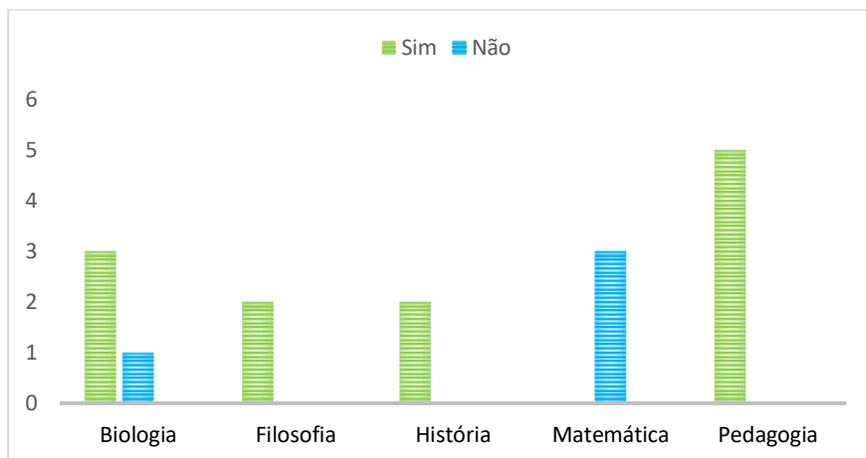


Figura 6 – Quadro dos professores com metodologia voltada para os direitos humanos

O desenho metodológico assumido pelos informantes faz ver que no curso de Biologia se mantém o critério de adequação metodológica em relação à matéria da disciplina, verificando-se a pertinência ou não, sem, no entanto, desconsiderar que o professor de Biologia pode transitar por temas das “humanidades”.

Entre os professores de Filosofia, a adesão a temas transversais é uma prática metodológica alegadamente aderida pelos informantes. Igualmente se verifica que as respostas dos professores de História e Pedagogia convergem para esta justificativa.

Os professores de Matemática, rescindiram a utilização de temas de direitos humanos como uma metodologia possível. As justificativas foram:

1. *Que em laboratório o ensino deve ser objetivo, criativo, mas “sem divagações”;*
2. *Que nunca viu ninguém fazendo isso;*

3. *Que é impossível quantificar valores subjetivos, como são os direitos humanos.*

Perguntado sobre **“a tendência conceitual dos Direitos Humanos”** obtivemos as seguintes respostas (o respondente poderia selecionar mais de uma opção):

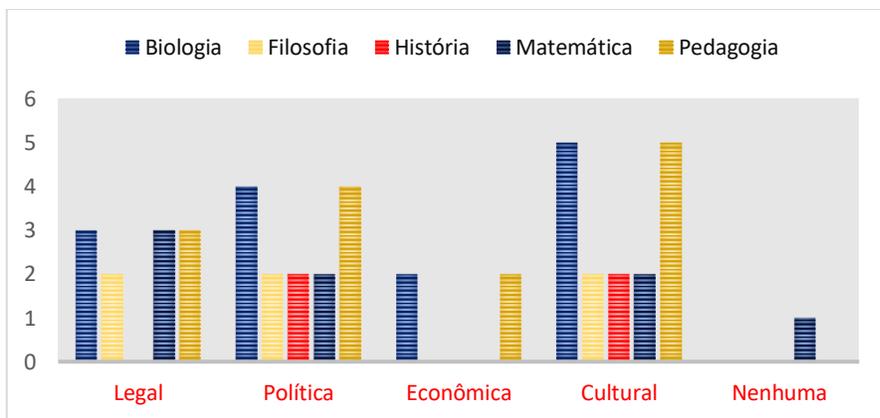


Figura 7 - Tendência conceitual de direitos humanos pelos professores respondentes

Os professores foram informados de que poderiam escolher mais de uma opção das indicadas, de modo que a figura acima indica que a ideia de direitos humanos está associada à cultura, à política e às leis, muito mais do que à economia.

Depreende-se também que os professores de história não atribuíram aos direitos humanos o sentido de legalidade e nem o sentido econômico, assim também que os professores de Biologia e Pedagogia foram os respondentes que cumularam todas as opções, identificando de modo mais abrangente os direitos humanos. Uma interpretação bem fundamentada, em nosso entendimento, está na opção pelo sentido cultural dos direitos humanos, uma vez que o próprio conceito de cultura perpassa todos os âmbitos da vida social.

Além disso, apenas um dos respondentes indicou que esses conceitos correlatos não condiziam com o conceito principal, mas não justificou. Nota-se um vício na formulação das opções de resposta, pois se perdeu a oportunidade de o informante expressar a compreensão singular sobre o tema.

Perguntado se “**considera que a Educação em Direitos Humanos no seu curso tem sido promovida de modo efetivo?**”

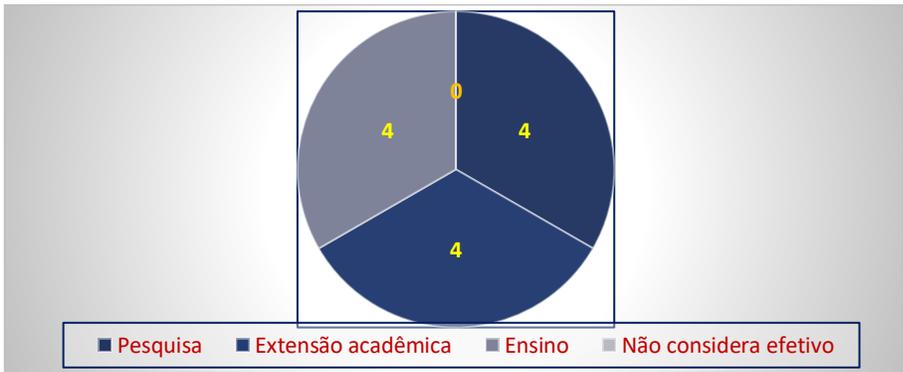


Figura 8 - Alcance da educação em direitos humanos nos segmentos indissociáveis da educação superior.

A pergunta remete ao sentido atribuído para “efetividade” pelo informante e contempla o **Oe₄** quanto aos avanços e limites concretos desses cursos na efetivação dos preceitos do PNEDH.

Pode até parecer um termo fluido à primeira vista, mas a vinculação do significante “efetividade” ao significado de presentificação desse modelo de educação nas três direções aonde a formação acadêmica se produz. Os referentes significativos foram apresentados como sendo a pesquisa, a extensão acadêmica e o ensino, mas permitiu ao informante evadir-se desse cerco. Quer dizer, a educação em direitos humanos passa pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão acadêmica? Desta maneira o que

se perseguia aqui era uma compreensão da abrangência real que esse modelo de educação encontrou no curso do respondente. A interpretação das respostas é que:

Pedagogia - 05 professores participantes da pesquisa apontaram a presença dos direitos humanos não apenas no ensino como também na pesquisa e na extensão, numa demonstração da efetividade dos preceitos da PNEDH em seu curso.

Filosofia - 02 participantes da pesquisa indicaram a presença de direitos humanos no âmbito do ensino.

Matemática - 02 professores responderam que direitos humanos estão no ensino; 01 professor apontou a não efetividade da educação em direitos humanos no seu curso.

História - 02 professores indicaram em suas respostas que a educação em direitos humanos está contemplada na pesquisa e na extensão.

Biologia - todos os informantes (04) remeteram aos três âmbitos da formação universitária, a saber o ensino, a pesquisa e a extensão, como uma concreta e efetiva presença da educação em direitos humanos em seu curso.

Em seguida o que se indaga ratifica a compreensão esboçada acima. A pergunta é: **“Como [o informante] define Educação em Direitos Humanos?”**

Das respostas fornecidas se infere a compreensão em torno da formação do professor e, por conseguinte, de como a educação em direitos humanos é um referente para atuar no contexto de uma escola em que o respeito, a dignidade, a diversidade, a cidadania, a competição e o conflito, compõem a tônica da realidade cotidiana.

Um arcabouço retórico que aqui apareceu inclui as expressões:

“Respeito às particularidades”;

“Enfrentar a diversidade escolar, social ... filosófica”;

“Significado da existência no mundo”; *“crítica itinerante com a tradição”;*

“Dimensões do ser humano”;
“Ser humano construtor da sociedade e sua história”;
“A cidadania e os desafios do nosso tempo”.

Além de expressões com significados latentes, tais como:

“Crítica da realidade social baseada em dados científicos”;
“Educação subsidiada por valores de humanidade e fraternidade”;
“Construção de um mundo mais justo, mais humano e melhor a partir do modelo educacional oficial”;
“Instrução para o desenvolvimento da personalidade humana”, etc.

Vejamos como se distribuem esses argumentos:

Biologia

- 1. Respeito às particularidades das pessoas e dos grupos sociais;*
- 2. Competência para enfrentar a diversidade escolar e social;*
- 3. Habilidade para problemas de relacionamento em sala de aula;*
- 4. Respeito pela escola e pelo professor.*

Filosofia

- 1. Processo de compreensão do sentido e do significado da formação e da existência humanas no mundo; dialógica dos sentidos de ser humano.*
- 2. Desenvolver uma compreensão em torno da diversidade de posições no diálogo filosófico.*
- 3. Preparar para uma reflexão crítica itinerante com a tradição.*

História

- 1. Envolver todas as dimensões do ser humano como construtor da sociedade e sua história.*

2. Impulsionar uma formação de uma subjetividade antes de tudo ética, compromissada com os desafios inerentes a sua existência, a existência da humanidade e do próprio planeta.

Matemática

- 1. Construção da cidadania e os desafios do nosso tempo.*
- 2. Educação que fomente a crítica da realidade social com base em dados científicos.*
- 3. Formação integral do professor de matemática e em qualquer área.*

Pedagogia

- 1. Formação que articule os conteúdos pedagógicos com a construção da cidadania.*
- 2. Uma forma de instrução voltada ao desenvolvimento da personalidade humana.*
- 3. Uma educação que seja subsidiada por valores de humanidade e fraternidade.*
- 4. Construir um mundo mais justo, mais humano e melhor a partir do modelo educacional oficial.*
- 5. Formação ética, social e profissional que articule o desenvolvimento das potencialidades e habilidades pessoais e garantam vida digna a cada pessoa.*

Perguntado sobre “**como a Educação em Direitos Humanos faz parte da formação do Professor?**”, as respostas deveriam seguir num crescente de importância mediante uma escala de 1 a 10, sendo 1 o menor valor da importância e 10 o maior valor de importância. As respostas dos professores indicaram o seguinte:

Tabela 15
Escala de interesse pela educação em direitos humanos na
Formação do professor

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Professores/Curso
							1	2	1	Biologia (04)
									2	Filosofia (02)
									2	História (02)
								2		Matemática (02)
									5	Pedagogia (05)

A análise a partir dessa escala possibilitou a mensuração da importância atribuída à relação que os professores fazem entre Educação em Direitos Humanos e a Formação do Professor. O ponto zero, poderia ter sido o de nenhuma relação atribuída, o que não assentaria com a nossa hipótese inicial de que há uma assimilação dos preceitos do PNEDH na estrutura pedagógica dos cursos. Assim, a escala partiu do ponto 1 como atribuição mínima, num crescente até o ponto dez, que seria de importância absoluta na formação docente.

- ⇒ Dos quatro professores do **Curso de Biologia**, um respondeu grau 8, dois responderam 9, e um respondeu 10. O que nos permitiu correlacionar com as disciplinas atribuídas ao professor, e até mesmo a formação acadêmica deste.
- ⇒ Dos dois professores do **Curso de Filosofia**, dois atribuíram grau 10;
- ⇒ Dois professores do **Curso de História** responderam que era 10/10;

- ⇒ Dos dois professores do **Curso de Matemática**, dois atribuíram grau 9, mas um dos informantes não respondeu a esta questão;
- ⇒ Dos cinco professores do **Curso de Pedagogia**, cinco atribuíram grau 10.

A última parte do formulário consta de uma indagação aberta a respostas livres, na qual se solicita ao professor **indicar livremente 3 (três) temas relativos a Direitos humanos a serem priorizados na Escola.**

Os temas giraram em torno da capacitação dos professores, dos direitos da pessoa com deficiência, da criminalidade urbana, das representações sobre os direitos humanos, relativização dos valores inerentes a cada cultura, relações do trabalho com a produção da sociedade, do preconceito, os processos do corpo, da violência e do feminicídio. De novo, vê-se que as respostas não destoam do quadro retórico firmado anteriormente.

O Corolário em torno das três últimas perguntas dirigidas aos Professores:

Os dados indicam que a formação de professores tem se constituído em campo de apropriação de concepções, dinâmicas, políticas, currículos entre os departamentos, firmando-se uma tendência a conferir a outros departamentos o ensino das temáticas humanitárias, como é o caso de ceder espaço ao Departamento de Sociologia toda vez que a matéria se aproxima da reflexão e debate em torno das questões sociais, como é também com a Pedagogia/Educação que fica encarregada de trazer para o futuro professor de “Ciências” a conexão com as questões humanitárias segundo os valores de Direitos humanos.

Por outro lado, essa apropriação não se verifica em relação aos temas de abrangência dos valores humanitários, uma vez que no entendimento dos informantes essas reflexões e imersões não são uma

exclusiva pertinência ao campo do Direito e da Ciência Política, como também não se apresenta como questão da Economia.

De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os dados apontam para a necessidade de se repensar o aprofundamento nessas questões entre professores de futuros professores. Servindo-se de interpretações produzidas sobre problemas sociais os professores condensaram suas percepções em torno dos direitos humanos e da educação neles fundamentada.

Assim, os temas que foram colacionados aos direitos humanos revelam problematizações associadas ao ambiente escolar e suas extensões sociais. Também, considerando a legislação em vigor, com especial realce para o PNEBH, suas metas e estratégias, entre os professores se considera que estão contempladas, ainda que sem rigor metodológico. Isto posto, mesmo que os estudantes sejam estimulados a envidar estudos e discussões com diferentes atores, tanto no campo da pesquisa de iniciação científica quanto na ação extensionista, esta possibilidade tem se realizado ainda que sejam atrelados a outros departamentos, os quais priorizam, invariavelmente, alunos dos cursos de seus departamentos.

4.3.3 Conglomerado de alunos

Para esta pesquisa se considerou trabalhar com uma amostra de 10% do total de alunos matriculados no período letivo 2018.1, que ocorre no primeiro semestre de 2018. Esse quantitativo oferece uma segura representatividade, assim como guarda uma compatibilidade com o percentual de informantes no conglomerado dos professores.

Destaca-se que a amostra foi extraída dos seguintes grupos:

Tabela 16
Composição da população discente nos cursos pesquisados.
Universo e Amostra

CURSO	DIURNO / INTEGRAL	NOTURNO	TOTAL	AMOSTRA
Biologia	146	230	376	38
Filosofia	69	87	156	16
Matemática	166	243	409	40
História	167	220	387	38
Pedagogia	232	199	431	43

Fonte: PROGRAD/UEPB/2018.

Mediante os números informados pela Pro-reitoria de Graduação, os respondentes nesta pesquisa contam-se da seguinte forma:

- Extraído o percentual de 10% do total de 376, optou-se pela adoção de números inteiros, de **38 alunos do Curso de Biologia**, sendo 14 do curso diurno e 23 do curso noturno. Todos os informantes são alunos matriculados em diversos períodos;

- Extraído o percentual de 10% do total de 156 alunos no total, optou-se pela adoção de números inteiros, de **16 alunos do curso de Filosofia**, sendo 7 do curso diurno e 9 do curso noturno. Todos os informantes são alunos matriculados em diversos períodos;

- Extraído o percentual de 10% do total de 409 alunos, foram informantes dessa pesquisa **40 alunos do curso de Matemática**, sendo 16 do curso

diurno e 24 do curso noturno. Todos os informantes são alunos matriculados em diversos períodos;

- Extraído o percentual de 10% do total de 387, optou-se pela adoção de números inteiros, de **38 alunos do curso de História**, sendo 16 do curso diurno e 22 do curso noturno. Todos os informantes são alunos matriculados em diversos períodos;

- Extraído o percentual de 10% do total de 431 alunos do **Curso de Pedagogia**, optou-se pela adoção de números inteiros, de **43 alunos** para participação como informante desta pesquisa, sendo 23 do curso diurno e 20 do curso noturno.

Se destaca da representatividade dos informantes, que são alunos matriculados em diversos períodos. Não seria de fato representativa a obtenção de dados excluindo-se alunos feras, como são chamados os calouros, por terem pouca vivência e limitadas experiências como aluno do curso. Assim também, não incluir alunos pré-concluintes, como são chamados os alunos do último ano do curso, por dominarem completamente o ambiente do curso, seria um desperdício. A constituição da amostra incluindo-se alunos de todos os períodos e até dos diferentes turnos em que se oferece os cursos foi deliberado, ainda que em algumas situações tenha se observado uma tendência a dispensar informantes quando se observou um afluxo maior de alunos da mesma turma.

O que se pretendia era o equilíbrio do número de participantes, dentro do percentual estabelecido, no sentido verdadeiro da paridade entre os alunos de todos os períodos dos cursos.

O formulário entregue aleatoriamente aos alunos que livremente quiseram participar, como se vê:

Figura 9 – Formulário aplicado a alunos dos cursos pesquisados



Educação e Direitos humanos. Perscrutação da efetividade do Projeto Nacional de Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Educação da UEPB.

**Questionário – Aluno
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa.
Sua participação não é obrigatória, ainda que forneça valiosa contribuição científica, por isso a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisa, nem com a pesquisadora e nem com a UEPB.
Em nome da confidencialidade de suas informações os dados levantados não serão identificados.
Se concordar em participar da pesquisa, que trata de “Educação, Direitos Humanos e a efetividade do PNEDH em cursos da UEPB”, por favor responda ao questionário abaixo.
Assinatura:
Informe o seu curso, o período que está cursando e a matrícula:

Já cursou alguma disciplina relacionada aos Direitos Humanos?

Sim	Não	Indique:
-----	-----	----------

Já participou de alguma ação extensionista baseada em Direitos Humanos?

Sim	Não	Indique:
-----	-----	----------

Já realizou alguma pesquisa IC sobre Direitos Humanos?

Sim	Não	Indique:
-----	-----	----------

Indique três (03) temas que considera relacionados a direitos humanos

- 1 –
- 2 –
- 3 –

Indique de zero (0) a dez (10) seu interesse por Direitos humanos na sua formação de professor

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										

Considera que a temática dos Direitos Humanos é:

(Pode-se selecionar mais de uma opção)

- Legal. DH são exclusivamente matéria de lei.
- Política. DH são balizas para proteger interesses sociais.
- Econômica. DH influenciam as relações econômicas e definem posições sociais.
- Cultural. DH são valorações peculiares a cada sociedade sobre pessoas.
- Nenhuma das alternativas coincidem com o meu entendimento.

Considera que a Educação em Direitos Humanos no seu curso tem sido promovida de modo efetivo

- Pela Pesquisa, mediante a flexibilidade dos temas e das linhas de pesquisa do Curso.
- Pela Extensão acadêmica, pelo enfrentamento da diversidade social.
- Pelo Ensino, incluindo disciplinas e conteúdos direcionados à reflexão humanista.
- Não considera que haja efetividade da Educação em Direitos Humanos no eu curso

Muito obrigada por participar desta pesquisa!

Perguntado se **já cursou alguma disciplina relacionada aos Direitos Humanos**, os resultados foram:

Tabela 17
Alunos que já cursaram alguma disciplina relacionada aos Direitos Humanos

Cursos Respostas	Biologia	Filosofia	História	Matemática	Pedagogia
	SIM	28	02	06	12
NÃO	10	14	32	38	20

Fonte: da autora

As repostas indicam um quantitativo de 73,60% dos alunos de Biologia que já cursaram alguma disciplina que contempla temas de direitos humanos, a correlação que fazem é quanto às disciplinas **Direitos humanos, diversidade e inclusão**, oferecida para o 5º período; **Bioética**, oferecida para os alunos do 10º período; e, **O que nos faz humanos: considerações anatômicas**, eletiva para qualquer período do curso.

No curso de Matemática, as respostas revelam que apenas 5% dos alunos de Matemática tiveram essa aproximação. As disciplinas **Sociologia da educação**, cursada no 1º período; **Filosofia da educação**, cursada no 2º período; **Introdução à educação especial**, é componente Eletivo para qualquer período do curso; **Educação popular**, também é componente eletivo para qualquer período do curso.

Entre os alunos de Pedagogia um pouco mais da metade (53,49%) dos informantes tinham tido a experiência do estudo de direitos humanos.

Ademais, entre os alunos de Filosofia a incidência de 12,5% ratifica a característica do curso de não dispor de disciplinas com ementas que

contemplem a temática dos direitos humanos. Esse percentual se identifica em um aluno, o qual informou ter cursado a disciplina **Historiografia da ditadura militar no brasil** no curso de História da Universidade Federal de Campina Grande, com 60 horas, certificado como aluno ouvinte.

Entres os alunos História, o índice de 15,78% dos respondentes afirmarem ter cursado alguma disciplina relacionada aos direitos humanos foi inesperado. Este mencionou a disciplina **Direitos Humanos e Questões Étnico-Raciais**, mas não indicou a carga horária e nem a qualidade da certificação.

A justificativa para os índices alcançados se dá em razão de que na categoria disciplina livre a UEPB aceita que o estudante possa cursar em outra instituição e trazer estudos realizados desde que certificado. As disciplinas mencionadas pelos informantes foram:

Biologia: Direitos humanos, diversidade e inclusão; Bioética; e, O que nos faz humanos: considerações anatômicas.

Matemática: Sociologia da educação; Filosofia da educação; Introdução à educação especial; e, Educação popular.

Pedagogia: Direitos humanos, diversidade e inclusão; Educação especial; Educação Popular; Libras.

História: Direitos Humanos e Questões Étnico-Raciais.

Filosofia: Historiografia da ditadura militar no Brasil.

Perguntado se já **participou de alguma ação extensionista baseada em Direitos Humanos?**

Tabela 18
Alunos que já participaram de ação extensionista em Direitos Humanos

Cursos Respostas	Biologia	Filosofia	História	Matemática	Pedagogia
	SIM	34	Ø	28	04
NÃO	04	16	10	36	05

Fonte: da autora.

O quadro das repostas indica um quantitativo de 89,47% dos alunos de **Biologia** que já participaram de alguma ação extensionista relacionada a questões de direitos humanos. Foram mencionadas ações em clínica escola e convênio com o hospital universitário, as quais só foram consideradas para os efeitos da pergunta na medida em que as informações declinadas foram confirmadas pelos professores como atividade de extensão e não de estágio, uma vez que o estágio se encontra classificado como ensino prático ao passo que a extensão seja atividade de atendimento às demandas da sociedade. Neste caso a atividade extensionista tem como prioridade levar atendimento à comunidade.

Entre os alunos da Licenciatura em Matemática, apenas 10% dos alunos que participaram da amostra tiveram essa experiência. Sendo 04 (quatro) alunos do grupo de amostragem que indicaram haver participado de atividade de extensão acadêmica. Indicaram o projeto de **Ensino da matemática preparatório do Enem**, desenvolvido no Colégio Estadual Premen, no bairro Catolé, e no Colégio Nenzinha Cunha Lima, no bairro Mirante, em Campina Grande.

Entre os alunos de Pedagogia o índice de participantes ficou abaixo do que apresentou os alunos de Biologia, ficando no patamar de 88,3% para o primeiro grupo e 89,47% para o segundo grupo.

As atividades foram identificadas, como sendo integrantes dos seguintes projetos de extensão da UEPB:

- **Atividade de leitura para crianças no Parque da Criança:** participação de oito (08) alunos.

- **Direitos Humanos das Crianças e Adolescentes no Espaço Escolar e Combate à Violência.** Seminário realizado pelo Conselho Municipal de Educação, Comitê em Defesa da Educação Pública da Paraíba e Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, com apoio institucional da Universidade Estadual da Paraíba. Doze (12) alunos informaram haver sido certificados pela participação na organização desse evento;

- **Projeto de Extensão Universidade e Questões Rurais.** Este projeto já é tradicional no CEDUC e atualmente inclui três (03) alunos dentre os informantes;

- **Cinema e educação histórica no ensino fundamental.** Cinco (05) dos alunos participantes do grupo de informantes indicaram participação neste projeto;

- **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Juventude (Nupecij).** Este núcleo pedagógico realiza diversas atividades em torno da infância e juventude no Cariri paraibano, sendo seis (06) alunos a ele vinculados;

- Projeto de extensão dialógica **Práxis educativa no processo de apropriação cultural.** Hum (01) aluno indicou participar deste grupo de conversa e ação extensionista que reúne alunos e professores da UEPB e UFCG;

- **Projeto de Extensão Formação de Alfabetizadores.** Este grupo de professores e alunos trabalha o letramento e a diversidade textual como oportunidade do domínio da leitura e da escrita. Nele, três (03) alunos do grupo de informantes participa.

A incidência nula entre os alunos de Filosofia revela uma caracterização preocupante desse grupo de alunos não estar atendida no

vértice da extensão em sua formação principalmente porque a extensão universitária se constitui como uma atividade acadêmica desenvolvida junto e com a sociedade, com o intuito de que os saberes promovidos no âmbito da academia possam ser alargados, para além do seu espaço. Nesse sentido é que a universidade se aproxima da sociedade e cumpre um papel social de se voltar para atender às demandas postas pelos sujeitos. Uma experiência indispensável na formação do professor e no aluno das licenciaturas.

Entres os alunos **História**, o índice de 73,68% dos respondentes afirmarem ter participado de atividade extensionista voltada aos direitos humanos. Inclui-se nesse agrupamento as atividades do Núcleo de Pesquisa e Extensão em História Local-NUPEHL, no qual 20 alunos participantes desta pesquisa estão inseridos; e, 12 alunos integram o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas- NEABI. Outras indicações de atividades extensionistas referidas pelos informantes está a participação no “Projeto Cine Literário, Oralidade e Fotografia: práticas de currículo intercultural”, ratificando a característica do curso em flexibilizar a aproximação dos alunos fora da área fundamental do curso.

Na sequência do questionário, os participantes foram solicitados a **indicar três (03) temas que considerariam relacionados a direitos humanos**, os temas de maior reincidência foram:

1. Inclusão social (48);
2. Violência nas escolas (52);
3. Criminalidade Juvenil (75).

Mas, outras temáticas que mereceram a indicação dos informantes foram: terrorismo, preconceito, discriminação, evangélicos, drogas, estrangeiros, negros, índios, vulnerabilidades físicas e psicológicas. Importante lembrar que os direitos humanos possuem uma polissemia tal que essas temáticas podem ser desmembradas ou corresponder a uma variedade interminável.

Esses temas secundários, em nosso parecer, são temas recorrentes em salas de aula, pois são repetições do que se divulga em noticiários e das mídias sociais. E como tal são apropriados ao debate acadêmico, seja para a ilustração, seja para a contextualização, pois como temas transversais acaba por lastrear a formação da autorresponsabilidade e consciência cidadã.

As respostas compõem a estrutura retórica que os alunos vão compondo mediante acesso a circulação de temas no seu cotidiano. Este repertório, é parte de seu universo, seja objetiva ou subjetivamente, mas é montado pelo que se fala e se ouve nas praças e nas ruas. Isto quer dizer que surgem como senso comum e pode ser filtrado e esclarecido, servindo de eixo temático em sua prática acadêmica. Basta lembrar que o eixo temático é estratégia para delimitar os conteúdos abrangidos pelo assunto principal, sendo um desperdício não instrumentalizar o professor em formação para enfrentá-los com discernimento e adequação.

Nesta trilha, quando foram solicitados a mensurar de zero (0) a dez (10) **o interesse por Direitos humanos na sua formação de professor**, os resultados foram os seguintes:

Tabela 19
Escala de interesse dos alunos por Direitos Humanos na formação do professor

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Alunos	
											Cursos	
					1		1	2	1	33		Biologia (38)
										14		Filosofia (16)
										34		História (38)
	1				5		3		7	24		Matemática (24)

Fonte: da autora.

A escala crescente apresentou intervalos vazios em todos os cursos, revelando que entre os alunos o interesse é latente. A grande quantidade de indicação para importância em nível 10 denota, outrossim, que a educação humanista compõe as expectativas da maioria dos futuros professores. Não obstante, a indicação de nenhum interesse (Ø) é expressiva e requer uma atenção por parte dos professores e coordenadores de curso.

A indicação de nível zero revela expectativas que precisam ser aprofundadas no próprio curso, já que tanto pode ser uma insatisfação por não ter oportunizada a educação humanista como os informantes intentavam ou uma apatia em relação a questão, modo pelo qual tanto uma quanto a outra vertente mostram necessidades que precisam ser conhecidas e acomodadas no próprio curso.

Disto se verifica que a escala tem uma distância entre a quantidade de alunos que consideraram de máxima importância e os que consideraram de importância nenhuma que é da metade dos informantes no curso de Licenciatura em Matemática, enquanto que no curso de Licenciatura em História alcançou 11,76 % dos informantes que atribuíram importância nenhuma e 89,47 % dos informantes que indicaram de importância máxima; e, no curso de Licenciatura em Filosofia alcançou uma incidência de 14,28 % dos informantes que inclinaram-se a importância zero e 87,50 % dos informantes atinam para uma importância máxima.

Quando o aluno foi perguntado sobre **como concebe a temática dos Direitos Humanos**, a partir das concepções apontadas, obtivemos os seguintes dados:

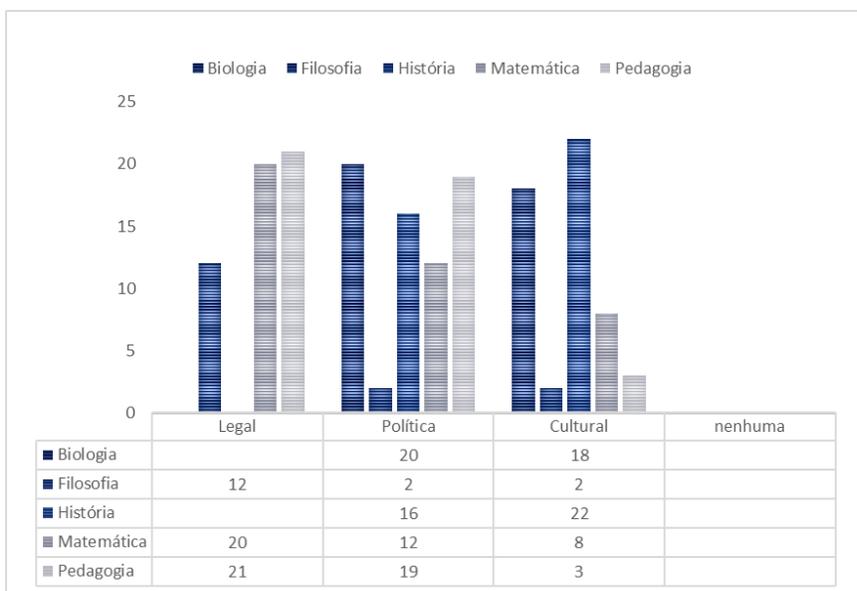


Figura 10 - Concepção relacional de temáticas dos Direitos Humanos entre os alunos

A correlação do tema “direitos humanos” com uma noção de legalidade resiste entre alunos dos cursos em que há uma ênfase ao desenvolvimento de habilidades muito específicas, como é o caso do curso de Filosofia, que fomenta nos estudantes uma visão de direito consoante leis e normas muito mais do que costumes e cultura, como se depreende das respostas dos professores.

Por sua vez, nos cursos em que os estudantes indicaram a relação direitos humanos como conceito legal, tiveram baixa indicação da relação direitos humanos como conceito cultural.

A composição dos dados por Curso, mostra que as respostas dos alunos apresentam uma pequena dissonância em relação aos professores nesses cursos, já que entre os alunos a indicação de um conceito legal para Direitos Humanos foi bem mais enfática do que entre os professores. Observa-se, comparativamente, que entre os professores houve um

revezamento entre um sentido legal, político e cultural ao passo que os alunos em maioria associaram Direitos Humanos a legalidade.

Os alunos que consideraram direitos humanos como conceito político, no desenho obtido a partir das escolhas denota maior incidência nos cursos de Biologia e Pedagogia, seguindo o mesmo rumo conceptual das respostas emitidas pelos professores desses cursos. O que se verifica que o investimento na formação humanista, a exemplo do Curso de Biologia com ensino pesquisa e extensão e o Curso de Pedagogia também com alto investimento em ensino, pesquisa e extensão cria uma retórica em torno de questões presentes no cotidiano escolar.

Perguntado ao aluno se considera que a **Educação em Direitos Humanos no seu curso não tem sido promovida de modo efetivo** levou aos seguintes resultados:

Tabela 20
Consideração sobre a efetividade da Educação em Direitos Humanos

CURSOS		Biologia	Filosofia	História	Matemática	Pedagogia
Áreas de Formação Acadêmica	PESQUISA	17	4	18	1	13
	EXTENSÃO	19	4	15	31	12
	ENSINO	15	8	4		25
SEM EFETIVIDADE				1	8	

Fonte: da autora.

Semelhante a provocação dirigida aos professores, o que se procurava saber remeteria ao sentido atribuído para “efetividade”

mediante a acolhida desse modelo de educação nos três vieses da formação acadêmica.

A participação dos alunos nesses três âmbitos formativos poderia, ou não, contemplar as indicações do PNEDH, modo pelo qual vinculamos o termo “efetividade” à formação em pesquisa, extensão acadêmica e ensino. Desta maneira, o aluno emitiria uma compreensão da assimilação desse modelo de educação encontrou no seu curso.

A interpretação das respostas em relação à pesquisa é que: uma vez que o curso deu grande ênfase à pesquisa, com flexibilidade temática nas linhas de pesquisa, este quesito teve grande indicação no curso de História; no curso de Matemática a pesquisa está direcionada à Ciência Matemática, modo pelo qual as questões de Humanidade são percebidas como insipientes.

Os dados construídos sobre indicações dos alunos de Biologia denotam equilíbrio no condizente à formação humanitária entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A pergunta que relacionava extensão acadêmica a ações de enfrentamento da vulnerabilidade de alguns grupos sociais fez ver que os estudantes têm na ação extensionista a oportunidade de encontro com as necessidades de humanização das relações cotidianas e que o professor carece de desenvolver habilidades para tanto ao tempo da formação. Os programas de extensão apontam uma espécie de compensação em relação às considerações que demonstram do ensino.

Na pergunta em que se relaciona o Ensino a disciplinas e conteúdos direcionados à reflexão humanista houve expressiva votação nos cursos onde a reforma pedagógica contemplou as diretrizes da educação em direitos humanos, especialmente adicionando disciplinas obrigatórias e eletivas em quantidade equilibrada, pois uma análise da composição curricular indica baixa procura quando a disciplina relacionada a direitos humanos é eletiva, principalmente em relação a eletivas do campo específico (matemática, história da filosofia, história dos povos);

A pergunta que permitiria ao informante considerar que não percebe efetividade da Educação em Direitos Humanos no seu curso recebeu uma indicação no curso de História, o qual sublinha que não houve investimento na composição curricular do conteúdo humanístico na grade das disciplinas.

Modo semelhante ocorre no curso de Matemática, que, embora acolha disciplinas de outros departamentos nos quais as diretrizes da educação em direitos humanos seja contemplada, a indicação de oito respondentes revela que a educação em direitos humanos não alcança, de fato, uma efetividade seja porque as pesquisas são distanciadas dessa área de formação, seja porque a extensão ainda quando assume o enfrentamento de questões éticas, p.ex. na escola acabam por trazer à ação a correlação com a educação em direitos humanos.

Da apreciação aos dados se percebe que retine a polissemia das temáticas indicadas pelos alunos participantes da amostra. Além das temáticas que aparecem com maior incidência, conforme perguntado no questionário aplicado, se destacam:

Inclusão social, com 48 indicações pelos respondentes, é um tema associado a inserção das pessoas historicamente excluídas do processo de socialização, como negros, indígenas, pessoas com necessidades especiais, homossexuais, travestis e transgêneros, bem como aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como moradores de rua e pessoas de baixa renda aos bens sociais.

Violência nas escolas, recebeu 52 indicações é um assunto que pode estar relacionada ao atentado direto, físico contra a pessoa cuja vida, saúde e integridade física ou liberdade individual correm perigo a partir da ação de outros. Uma definição do que venha a ser a violência escolar cabível para a análise é aquela emitida por Abramovay e Rua (2002) quando aduzem a “padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro”.

Criminalidade juvenil, foi indicado 75 vezes, mostrando como o envolvimento de crianças, e em especial de adolescentes, com práticas

ilícitas, enquanto um fenômeno de cunho social e familiar, tem consequências frontais para a escola e a educação.

A recorrência desses temas significativos seja pela interferência na vida social, seja pela correlação com o universo escolar se evidenciam nessas narrativas como problemas cotidianos, mas que não foram naturalizados. O cotidiano de violência escolar é um fenômeno aterrorizante para alunos em formação docente e como tal deve ser enfrentado com racionalidade e método. A educação em direitos humanos e o projeto nacional visa a produção viável da sociedade, pelo que os temas acima estão diretamente relacionados a este projeto.

Ademais, outras temáticas que apareceram entre os informantes, indicam temas como: terrorismo, preconceito, discriminação, evangélicos, drogas, estrangeiros, negros, índios, internet, vulnerabilidades físicas e psicológicas, são fenômenos ainda mais complexos, mas que igualmente perpassam o ambiente escolar e acadêmico. São incontáveis as vezes que a tevê mostrou ataques em escolas, tornando temerária a decisão pela profissão de educador.

Nesse contexto, não apenas as questões locais, fáceis de serem identificados e situados, fenômenos como o terrorismo e o preconceito, por exemplo, estão alastrados em todos os cantos, sendo necessário ao professor a sua conscientização em torno da sua existência. Não como pavor, mas como realidade a ser enfrentada. O direito à informação é um direito fundamental e o professor dele se utiliza como armadura para buscar e receber informações, expressar opiniões com coerência e ser capaz divulgá-las responsabilmente.

Evidencia-se a relação entre os temas lembrados pelos alunos e preceitos axiológicos dos direitos humanos contemplarem a vida, a integridade moral, a dignidade, a liberdade de consciência, a liberdade de ir e vir, a liberdade criativa, o direito à educação e à informação e tudo quanto se relaciona com o desrespeito ao ser humano.

Observa-se que os temas têm uma tendência retórica a relacionar problemáticas cotidianas, numa concepção realmente atrelada à política e

à cultura e não à prerrogativa, privilégio, direito mesmo. Destoa daquela consideração de que direitos humanos é do campo da juridicidade.

A correlação do tema “direitos humanos” com uma noção de legalidade resiste entre os alunos nos cursos em que há uma ênfase ao desenvolvimento de habilidades muito específicas. Tanto assim, nos cursos em que os estudantes indicaram a relação direitos humanos como conceito legal, tiveram baixa indicação da relação direitos humanos como conceito cultural.

Tem-se, por fim, que os alunos conseguem aludir a educação em direitos humanos como basilar da cidadania, principalmente quando visualizam a sua inserção e estruturação da profissão docente. Portanto, a interpretação dos dados acentua o caráter transversal dos direitos humanos na educação almejada pelos alunos, revelando-se como dever e comprometimento da formação universitária.

Os resultados, de um modo geral permitiram percorrer os objetivos traçados inicialmente sem muitos desvios. Embora se saiba que nenhuma pesquisa se realizada em conformidade absoluta com o seu planejamento inicial.

No concernente ao objetivo geral o caminho metodológico mostrou-se adequado à verificação das hipóteses e a oportuna argumentação de uma resposta ao problema. Embora algumas hipóteses secundárias tenham sido levantadas, em nada obstaculizaram o que em princípio se cogitou como faces da realidade, carentes de confirmação e preparadas para alguma reformulação ou negação. Tudo concorreu para a realização da investigação balizada nos moldes científicos exigidos para o trabalho que aqui se apresenta.

Vale nota a adoção de estratégias próprias da pesquisa qualitativa com exclusividade. Mesmo a adoção de critérios básicos de quantificação na definição das amostras da população, estes foram adequadamente cabíveis à interpretação teleológica dos dados, mostrando que era dispensável o uso de programas de organização de dados pelo modo quantitativo. Não que seja de somenos, não se desprestigia os trabalhos

quantitativos, mas a natureza do objeto e o enfoque proposto não favorecia a que fosse utilizado senão o que se fez.

Na análise de discurso se utilizou de cânones tradicionais da linguística, operando mediante critérios semiológicos de significado e significante. A dissecação das respostas emitidas pelos três grupos de informantes levou em conta:

1. **O tema** da educação em direitos humanos e a formação de professor nos cursos de licenciatura da UEPB. Dependendo da situação, na medida em que os informantes se desviaram do tema, estratégias de conversação foram adotadas, ou quando emanavam de registros fornecidos foram secundarizados. Vale destacar que as narrativas deste que constituem os dados apresentados foram submetidos aos critérios prévios de cientificidade e ética da pesquisa.
2. **A localização:** onde aconteceu a comunicação. Os coordenadores de curso foram convidados a participar mediante comunicação acadêmica, para responder a um formulário com dez perguntas, em seu ambiente de trabalho, de modo a focalizar as temáticas de interesse da pesquisa e favorecer explicações e comentários do informante. A comunicação assim fluiria sem despartar do seu lugar de fluidez, além de manter a ética de relacionamento com o informante. Afinal, esse espaço comunicativo é socialmente orientado.
3. **O status dos falantes**, correntemente definido como “lugar de fala” é considerado um critério de grande importância para a pesquisa: nele, os falantes têm obrigatoriamente que apresentar o seu posicionamento e se responsabilizar pelo que diz.

A aplicação do formulário dirigido aos coordenadores ocorreu irrestritamente, nos cinco cursos investigados e os coordenadores foram estimulados a emitir explicações e

complementos das respostas às perguntas encaminhadas de igual modo a todos. O perfil acadêmico dos coordenadores é essencialmente de professores doutores; de igual modo, os professores foram contactados por intermédio das coordenações e o formulário encaminhado mantinha o padrão de dez perguntas, com a possibilidade de o respondente fornecer explicações e comentários. O perfil acadêmico dos professores com grau de mestrado e doutorado; o grupo dos alunos foi composto por alunos matriculados nos diversos períodos e turnos oferecidos pela instituição nos cursos investigados. O espaço de movimentação dos alunos é o ambiente da Central de aulas, onde funcionam os cursos de Pedagogia, História e Filosofia; o CCBS, onde funciona o curso de Biologia e o CCT, onde funciona o curso de Matemática.

Com isto, a análise dos dados, por seu conteúdo enfocou os termos emergidos da narrativa dos informantes em resposta às perguntas abertas, os quais foram isolados e contextualizados, num processo de interpretação e contextualização. Os termos, as expressões, as palavras e as falas dos informantes foram considerados dentro de uma estrutura de raciocínio de cada emissor. A sua comunicação flui como um conjunto e nele os elementos vão ganhando peso, modo pelo qual sobressai aquilo que é mais leve ou mais contundente. O significado é atribuído pelo comunicador, aquele que diz, e o significado é buscado pelo pesquisador.

Tanto assim, toda análise aqui apresentada compõe um corpo retórico, o qual foi demarcado pela contextualização das palavras e dos termos apresentados pelos informantes. Suas narrativas não poderiam ser analisadas isoladas do contexto, mas no seu conjunto originário, cabendo, no entanto, entender as motivações e os alcances das mensagens dos informantes da pesquisa.

A exemplo do que se extraiu do grupo dos professores verifica-se a peculiaridade das visões de mundo e nelas a compreensão em torno do universo educacional de que participam. Tanto assim, as narrativas apontam para a necessidade de revisão sobre o que seja atinente às temáticas e valores bafejados pelos direitos humanos como âmbito da educação e da formação dos professores. Servindo-se de problemas sociais os professores condensaram suas percepções em torno dos direitos humanos e da educação neles fundamentada.

Assim, os temas que foram colacionados aos direitos humanos no grupo dos professores revelam problematizações associadas ao ambiente escolar e suas extensões sociais. Disto, se verifica algumas discrepâncias para com as indicações temáticas trazida pelo grupo de alunos, o que se extrai por interpretação do contexto, da posição de estudante com expectativas profissionais, com necessidades individuais imediatas, e algumas vezes urgentes, e com ansiedade e preocupação em relação ao futuro, ao passo que dos professores a preocupação é resultante de sua responsabilidade e zelo profissional em relação aos alunos e a si próprios como profissionais da educação.

Também, considerando a legislação em vigor, com especial realce para o PNEDH, suas metas e estratégias, o discurso dos professores denota uma retórica de comprometimento no qual se justifica o cumprimento dos preceitos e ditames do plano nacional de educação, ainda que reconhecidamente sem rigor metodológico. Isto é, a reforma instituiu, os professores cumprem, ainda que reconhecendo que a experiência está em construção e nisto as escolhas metodológicas são intuitivas.

A semântica teve lugar na análise das respostas livremente emitidas. Na busca pela categorização dos substantivos e adjetivos componentes das alegações e das proposições foi possível agrupar o que era discurso de senso comum e o discurso acadêmico, e até mesmo um discurso profissional.

Nesse caminho, o senso comum não é desprezível para o pesquisador, pois a espontaneidade de sua produção alcança a todos. Facilmente se identifica o senso comum pela sua simplicidade e pela simplificação que faz do mundo e das questões cotidianas. Nisto, é preciso ajustá-lo à complexidade das coisas e a racionalidade do método científico é o caminho cabível e adequado para o trabalho de análise de discurso.

O discurso científico, todavia, não pode ser confundido com o discurso acadêmico. Este tem influências diretas de paradigmas, corporativismos e ideologizações. A educação em direitos humanos, visando ao enaltecimento de valores de dignificação da pessoa humana deve ser entendida em seus propósitos e, muitas vezes, é o discurso acadêmico, eivado de ideologizações, que faz dele menos humano do que se pretende.

Do que disseram os alunos, apareceram temas recorrentes em salas de aula, provenientes dos fatos cotidianos, dos anseios em relação a profissão da educação e até os temas repassados nas mídias sociais. Tudo é passível de apropriação para o debate acadêmico, seja para a ilustração, seja para a contextualização, pois como temas transversais acaba por lastrear a formação da autorresponsabilidade e consciência cidadã.

A resposta dos alunos denotou uma estrutura retórica que é tecida os no seu cotidiano. Este repertório, é parte de seu universo, seja objetiva ou subjetivamente, mas é montado pelo que se fala e se ouve nas praças e nas ruas. Isto quer dizer que surgem como senso comum e pode ser filtrado e esclarecido, servindo de eixo temático em sua prática acadêmica.

No condizente aos objetivos da pesquisa, o aporte bibliográfico, documental e empírico se imbricou e constituiu o caminho de verificação das hipóteses de trabalho e a composição de um entendimento em torno do problema proposto. Tudo que será apresentado como inferências dirigidas ao problema levantado, na parte final deste trabalho.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

A Política Nacional de Educação em Direitos Humanos em convergência com a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.9394/96) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (RCNE), impõe algumas obrigatoriedades à formação dos professores. O direcionamento adotado segue uma orientação que já é aplicada em diversos países enfatizando o desenvolvimento de competências para lidar tanto com as políticas públicas e gestão da educação quanto para a mobilização de um projeto civilizatório sob o primado da cidadania consciente e participativa.

A educação pautada na valorização da dignidade do indivíduo e voltada para o desenvolvimento social conduz à assimilação e consolidação da atitude ética substanciada pelos valores de direitos humanos. Nesse cenário, a educação nacional focaliza no professor a capacidade de enfrentar, participar e impulsionar adequada e vigorosamente os fenômenos sociais, vislumbrando respostas e repercussões imediatas, assim como prospectando a sustentabilidade e o desenvolvimento saudável das gerações futuras.

Essas habilidades estão diretamente em consonância com o humanismo moderno e devem constituir o perfil do educador, sendo algo tão esperado quanto necessário ao contexto atual. O professor que é capaz de vincular a educação à cidadania cumpre o seu mister nessas duas frentes, que são irmãs siamesas. Elas partilham o DNA da realização do indivíduo em plenitude, uma potencialidade de toda pessoa, que na falta de uma ou de outra favorece a todas as instabilidades e disparidades sociais. Com esta configuração o professor ganhou ainda mais protagonismo no cenário social e cultural, tanto pela essencialidade de sua atuação quanto pela repercussão de suas atitudes.

É por isto que essa modalidade de educação em direitos humanos foi endereçada prioritariamente aos cursos de licenciatura, como uma proposta que extrapola a construção de competências para lidar com

conteúdo específico das áreas de conhecimento, privilegiando a interação com conteúdos e metodologias apropriadas à formação do cidadão do nosso tempo. O professor é um cidadão que produz muitos outros, um profissional que fomenta essencialmente a cidadania.

Esse propósito foi acolhido pela UEPB em 2016, como responsabilidade e objetivo institucional, estimulando a instituição a apelar para um processo de revisão e modificação do projeto pedagógico dos cursos. Modo pelo qual, mobilizou alterações significativas nos cursos de licenciatura.

Nisto, a Universidade Estadual da Paraíba revisou e atualizou o projeto pedagógico de todos os cursos de licenciatura no ano de 2016, a fim de dar cumprimento à legislação da educação brasileira e principalmente encontrar o caminho de realizar a mencionada interface da formação específica e a formação universitária, ampliando saberes e habilidades concernentes à tarefa educativa.

Esse ajustamento político pedagógico nos termos do que o Ministério da Educação chamou de Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos deixou de ser uma opção ideológica internalizada em alguns departamentos e passou a ser parte da formatação do professor. Isto porque a mobilização dos educadores brasileiros na década passada destacou reverses dramáticos do cotidiano das escolas e indicou caminhos para o enfrentamento de suas fragilidades que tem eco nos pressupostos da autocompreensão e autorresponsabilidade, como apregoa os direitos humanos. Esse contexto levou a cabo reivindicações antigas a serem assumidas pelo Estado brasileiro, e não apenas como meta de um governo em particular.

Neste contexto, de modo abrangente e pragmático, a educação adentrou caminhos que a reflexão sobre os direitos humanos incluía, como forma de mitigar vulnerabilidades sociais que se agudizaram como fragilidades individuais e de grupos com pouca ressonância social. Assim, axiomas tais como igualdade, dignidade humana e desenvolvimento humano precisariam ser internalizados por todos os que atuam na

educação de base e que recebem uma formação universitária lado a lado com a formação científica e metodológica. Nisto a educação em direitos humanos tem seu lastro de racionalidade humanista naquilo que se concebe como educação humanizada.

Este processo se iniciou desde 2003 com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e conseqüentemente responsável pela elaboração do Plano, como documento específico da educação nessa área. Em 2006 esse comitê formulou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e em 2009 o governo federal sancionou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). No contexto, o PNEDH foi consequência de uma grande movimentação internacional que chegou no Brasil e alcançou a comunidade acadêmica no sentido de adaptar as expectativas e as obrigtoriedades, os interesses e as possibilidades e a realidade local à um arcabouço legislativo de educação nacional. Efetivamente, mudanças ocorreram e sobre elas temos algumas considerações:

Por se tratar de uma política de Estado a se realizar em todo o território nacional por força normativa, seus objetivos quando submetidos a contextos regionais precisam enfrentar as suas especificidades. Porém, logo dão mostras de que é preciso um tempo para maturação, um estágio de implementação e cumprimento até engrenarem e serem assimilados. Afinal, a inserção de novos modelos educacionais, mesmo quando bastante refletidos e repisados, são desafiadores, pelo que a efetividade de um plano educacional que alcance todos os cantos do Brasil requer esforço coletivo e tempo.

Trata-se de uma rede complexa de educação, que perpassa as variações regionais e seus traços culturais, peculiaridades materiais e estruturais das instituições de educação, além da população, que submetida a toda a essa malha contextual acaba por emitir respostas diversas, com contundentes e urgentes necessidades de proteção ao seu desenvolvimento. Enquanto projeto estatal de longa duração essa iniciativa impulsionou a proposta deste trabalho. Como o local reflete o

geral, a pretensão era entender a efetividade desta política educacional na formação dos professores de nossa região, sabendo que é parte de um contexto maior, mas a parte em cuja atuação o interesse de pesquisadora emerge com ímpeto pelo desvendamento das minúcias da realidade.

Já passa de dez anos a instalação do PNEDH, assim como as modificações implementadas na instituição UEPB em seu atendimento. Com esta consideração, este trabalho considerou o lapso de dez anos, remetendo-se ao tempo entre o implemento pelo governo federal e os efeitos visíveis no cotidiano acadêmico da UEPB. Constatase, de pronto, que se trata de um plano a longo prazo, como tal, a trajetória da educação e o cumprimento das políticas estabelecidas para ela estão sempre em movimento, seja pela emergência de expectativas, pela reestruturação e reformulação, num verdadeiro processo de acomodação.

O problema que se levantou para a pesquisa inclui as expectativas e uma concreta efetividade do PNEDH, pois como já teve o tempo de maturação, resta saber como, no contexto de uma instituição comprometida com a formação de educadores, como é a UEPB, os preceitos da educação em direitos humanos priorizados no PNEDH têm sido assimilados nas práticas curriculares em cursos de formação de professores na Universidade Estadual da Paraíba.

Problema apresentado em forma de pergunta que sintetiza uma série de questões derivadas de reflexões em torno da prática realização da educação para a cidadania, qualificada como educação em direitos humanos, e do fomento dessa concretização. São ponderações consequentes do problema levantado que não poderiam restar inauditas em nossas conclusões: a formação de professores foi refinada com a política de educação especial em direitos humanos? A amplitude do conceito de direitos humanos alcança materialidade na prática da educação inclusiva? Os cursos de educação da UEPB têm atuado na promoção da educação em direitos humanos?

Interessa refletir sobre a formação do aluno de licenciatura, especificamente em torno de uma matéria, que pode vir em diversos

conteúdos de aula, de pesquisa, de experiência, de palestra, de cursos diversos, e, também de como revertem na construção da identidade do futuro professor. Desse modo o problema envolve um objeto humano e um objeto cultural, documental e institucional.

Com isto, sobressai a necessidade de fixar objetivos claramente definidos, os quais, após longas horas de pensamentos complexos e entremeados de dúvidas sobre a legitimidade e a isenção de certos questionamentos, acabaram sendo formulados da seguinte maneira:

Nesta pesquisa o que se quer é dissecar a integração da UEPB à PNEDH, bem como encontrar o sentido atribuído, como resultado da incorporação dessa política educacional. Especificamente, os objetivos são cinco:

O primeiro, seria identificar a presença dos preceitos da Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos de variados cursos da UEPB no período 2008/2018. Os resultados demonstraram que a reforma curricular levou à uma reestruturação da grade curricular visivelmente influenciada pelos preceitos da educação em direitos humanos, sendo que alguns cursos relutaram mais que outros em aderir a preceitos e temáticas propícias à pauta dos direitos humanos no quadro de disciplinas e no trabalho sobre o perfil do aluno.

Essas alterações incluíram estratégias de integração acadêmica mediante o estímulo à interação entre departamentos, o retorno à cláusula do pré-requisito para algumas disciplinas, a flexibilização da titularidade docente das turmas, que foi abolida e a oferta de vagas aumentada.

Verifica-se na confrontação dos projetos de curso da reforma necessária (2008) para a reforma pedagógica (2016) alterações importantes. É o caso de contração do período letivo semestral favorecer uma maior variedade de conteúdos na oferta de disciplinas eletivas. Não obstante, o retorno dos pré-requisitos deu às disciplinas obrigatórias um sequenciamento que levou à diminuição da carga horária destas. Atividades culturais foram assimiladas como carga horária e a pesquisa e a extensão ganharam lugar importante na composição curricular.

Assim, para além do conteúdo específico da respectiva área de conhecimento, seus fundamentos e metodologias, os cursos de formação de professores inseriu conteúdos relacionados aos fundamentos da educação política, da educação em direitos humanos, especialmente privilegiando o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidades étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; necessidades especiais de surdos e mudos pela obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A concepção de educação humanista prima pela educação inclusiva e esse desenho da formação do professor recebeu abordagens significativas neste sentido. Sobretudo, na área da pesquisa e extensão se verificou maior incidência de atividades relacionadas à cidadania. Vale dizer que esse primeiro objetivo específico clarifica o objetivo geral da pesquisa, na medida em que se entende a forma de assimilação da proposta de uma educação em direitos humanos na reforma pedagógica empreendida para tal.

Com o segundo objetivo específico se pretendeu afundar mais nessa assimilação, buscando pela inserção objetiva de meios e métodos. O Oe₂ foi assim formulado: detectar os eixos temáticos em que os cursos pesquisados contemplam a Educação em Direitos Humanos.

Para isto, percorreu-se dois caminhos. O primeiro, pela via documental, no exame de planos de ensino; e a segunda trilha, na interlocução com professores desses cursos. Os resultados apontam uma firmeza na liberdade de cátedra, na qual os professores ao decidirem sobre as metodologias de ensino, de pesquisa e de extensão, imprimem uma valoração pessoal à abordagem de temas como inclusão social, cidadania, ideologia, justiça, direitos, individualidade, dentre outras. A estratégia utilizada para garantia de inserção de temas das “humanidades” em todos os cursos, proveio da própria reforma dos PPCs, na medida em que favoreceu a atribuição entre departamentos de disciplinas com essa configuração. Assim, professores com qualificação interdisciplinar,

inclusive, puderam ser direcionados para o ensino e para a pesquisa e a extensão em vários departamentos e cursos.

Pode-se concluir que os cursos nos quais as problemáticas atreladas ao fomento de competências civilizatórias, e não apenas especialidade científica, quando se dá pela via somente da pesquisa ou somente da extensão são visivelmente excludentes da imprescindibilidade do ensino. Isto quer dizer muitas vezes, que os cursos não priorizam a inclusão de conteúdos “humanistas” no ensino e assumem, como permissiva a abordagem ao mundo das necessidades humanistas a pesquisa e a extensão. É o caso em que alunos se engajarem em programas de outros departamentos. Desse jeito, os cursos nos quais a pesquisa ou a extensão não adentram ao universo da educação para a cidadania, pela via dos direitos humanos, a formação é igualmente restritiva.

Ainda nesse caminho, o terceiro objetivo específico põe em perspectiva a educação como síntese de variados saberes científicos, buscando verificar a correlação que os atores do cenário acadêmico fazem entre a área científica que dá nome ao curso e a articulação com a formação em Direitos Humanos. Assim, se verificou a existência de um discurso incidente sobre a atuação do professor voltado à construção e valorização da cidadania.

Entre os professores, inclusive os coordenadores de curso, as questões que foram associadas aos direitos humanos incluem problematizações associadas ao ambiente escolar e suas extensões sociais, revelando que mesmo ainda incertos sobre escolhas metodológicas os temas cotidianos concernentes a igualdade, justiça, inserção social, etc., fazem parte do seu repertório. Já com relação aos alunos, verificou-se uma tendência retórica a relacionar problemáticas cotidianas à política e à cultura.

Desta maneira, os alunos se mostraram predispostos a vincular direitos humanos à prerrogativa, privilégio, direito mesmo. Ainda, eles conseguem aludir à educação em direitos humanos como basilar da cidadania,

principalmente quando vislumbram a sua inserção na profissão docente com um olhar utópico.

Pode-se dizer, de modo geral, que a interpretação dos dados da pesquisa de campo acentua o caráter transversal dos direitos humanos na educação almejada pelos informantes, revelando-se como dever e comprometimento da formação universitária.

O quarto objetivo específico se atem aos avanços e limites concretos desses cursos na efetivação dos preceitos do PNEDH, ao passo que o quinto objetivo específico volta a atenção para o imbricamento da EDH na tríplice atuação (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores.

Portanto, pode-se dizer que o atendimento a esses dois objetivos é assertivo na verificação das hipóteses, culminando na elaboração de uma resposta ao problema. Assim, a pesquisa documental, a pesquisa de campo com informantes provenientes do ambiente acadêmico em foco, e a pesquisa bibliográfica foram indispensáveis para traçar um diagnóstico da efetividade da PNEDH na UEPB, no decênio analisado.

Disto, se pode dizer que a reforma pedagógica operada na UEPB atende aos pressupostos do PNEDH, especialmente porque busca estimular a criação cultural e o desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo. Nesta direção, formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento com competências para atuar no cenário de diversidade e adversidade entre os segmentos constitutivos da sociedade na atualidade concorre para um tipo de capacitação afeta a quase todos os processos sociais. O professor com competências para atuar com vistas a cidadania é bem diferente do professor de outrora que preparava para o mercado produtivo. Este, além de instrutor é mediador de uma consciência predisposta ao autoconhecimento e a autorresponsabilidade.

Assim, verificou-se que a reformulação temática e a reestruturação dos eixos fundamentais e complementares possibilitam abarcar vínculos com os direitos humanos, seja no ensino, na pesquisa e na extensão. Na hipótese se cogitava o alinhamento à política da educação humanizada e

inclusiva, dos direitos humanos, resultando na promoção de ações didático-pedagógicas com essa alma. Nisto também se destaca que a formação do professor passou por uma revisão no concernente a áreas científicas, inaugurando a abertura para uma formação mais abrangente, acenando para a formação universitária, em seu sentido literal, inegavelmente.

Na metodologia de obtenção de dados o que se supunha era que a reforma institucional procedida em 2016 havia desencadeado a imersão dos segmentos acadêmicos nas expectativas da PNEDH e que alunos e professores desses cursos ainda reagiriam entusiasticamente à educação em direitos humanos. Uma vez confirmadas as pressuposições era necessário conhecer as consequências em seus diversos alcances, brecha favorável a entender o avultamento de novas necessidades metodológicas entre os professores e alunos.

Entre os alunos o acesso às tecnologias da informação e a própria disseminação de informações globais, favoreceu a percepção de questões humanistas que se destacaram para além das problemáticas umbilicais. No esmiuçamento da estrutura curricular percebeu-se que eixos temáticos, considerando como tal os enfoques centrais e complementares, passaram a incluir a cultura a partir do cotidiano, assim como a política passou a ser concebida como interrelações de poder e a lei como artifício protetivo. Assuntos como diferença entre os gêneros, sexualidade e saúde coletiva, teoria feminista e ações afirmativas, políticas inclusivas, ensino de libras, direitos étnico/raciais, geração e cidadania, comunidades religiosas e rurais, história da progênie afro e indígena, direitos humanos e violência social nas tecnologias da informação, passaram a ser incluídos no ementário das disciplinas, como objeto de pesquisa e de ações extensionistas desde projetos de iniciação científica;

A pesquisa de campo levantou dados em cuja análise se verificou que a Constituição Federal foi muitas vezes mencionada como o estandarte das prerrogativas do cidadão. Outros fenômenos sociais foram atrelados, principalmente pelos alunos, como sendo do alcance dos

direitos humanos, tais como religião, família e terrorismo. Esta era a perspectiva da segunda hipótese, a qual visava a assimilação dos preceitos do PNEDH pela comunidade acadêmica.

Ora, considerando que houve mudança no projeto institucional, poderíamos dizer que a UEPB havia atendido às ordenações legais. Não obstante, para uma confirmação desse ajustamento duas variáveis se impuseram: a efetividade da mudança, e, por consequência, inclusive, a assimilação da comunidade acadêmica. Estas restaram inequívocas.

Ademais, a conexão entre as duas hipóteses concorreu para analisar os detalhes do que saltava em evidência. Mediante a lição da Psicopedagogia, a assimilação é uma das modalidades de aprender e é indissociável da consciência. Neste caminho é possível aludir à forma como os cursos de formação de professores incorporaram os preceitos da educação em direitos humanos tanto no âmbito formal, quanto no âmbito material. É possível dizer que a assimilação se deu mediante a força pedagógica da lei, pela qual as mudanças começaram a se dá no momento da revisão institucional para atender à política nacional da educação. Caminho que segue até a sala de aula, na relação de aprendizagem e na operatividade do projeto pedagógico.

Todavia, não se pode omitir a emergência de limitações contundentes, ainda que pontuais, especialmente quanto a assimilação por parte de alguns professores dos cursos (professores de professores) que resistem a aderir a inovações conceituais e metodológicas, a aprendizagem e a abrangência da aplicabilidade do conhecimento denotou uma resistência e uma tendência ao desvio para a tradicional formação especializada.

É nesse âmbito que a assimilação do preceituado pelo PNEDH encontra embaraços. Assim como toda mudança na “forma de ensinar” ao longo da história da educação encontrou resistência, aqui também se verifica o enfrentamento daquilo que podemos classificar como tradicionalismo em relação a abrangência de um humanismo. Notoriamente a assimilação, consciente, mostrou-se eivada de

preconcepções, mediante uma retórica combativa aos direitos humanos, aos movimentos de defesa de diversidade e de inclusão.

Vale dizer, que o acesso aos cursos da UEPB é lastreado por preceitos de inclusão e de proteção aos hipossuficientes. Por regra, a metade das vagas é destinada a egressos da escola pública, gratuita, como estratégia inclusiva, na medida em que abre o mercado profissional em educação para segmentos da população combatidos pelas disparidades sociais. Neste passo, uma formação pautada na dignidade humana e na participação, projeta no professor em formação um avanço não apenas individual, mas especialmente coletivo.

A resistência a abordagem desse humanismo nos cursos de formação de professores é reflexo do mais arcaico tradicionalismo, o qual atribui às licenciaturas um papel de subordinação a um bacharelismo incabível e de pouca valia para os propósitos da formação de professor. O que se percebe é que o cenário profissional na educação exige que essa tendência seja superada pela emergência de ações efetivas, planejadas segundo uma metodologia de inserção da reflexão como parte da prática. O conceito de prática acadêmica é bem definido na interação indispensável da articulação do ensino com a pesquisa e a extensão. Nisto, o estágio obrigatório, por deliberação do Conselho Nacional de Educação, finca a triangulação formativa e aproxima, inclusive, o futuro professor no ambiente de seu ofício.

Outra questão sobressai dessa proposta de formação do professor: o aluno de um curso de licenciatura desenvolve competências para áreas científicas específicas, a saber: Biologia, História, Filosofia, Matemática, etc., ou, em razão do projeto da educação em direitos humanos o aluno deve ser investido de competências científicas e cidadãs?

Considerando que se trata de formação universitária não é demasiado questionar a amplitude da formação cidadã enlaçada na formação acadêmica com vista a uma atuação profissional. O que se percebe é que esse projeto de educação é também um projeto de civilidade, em que a auto estima individual é buscada como base para as relações

humanas. Nisto, parte do trabalho do professor é ser humano, predisposto o ver no outro os seus próprios anseios.

Na medida em que sobressai a retórica da educação superior, tão valorizada neste país, se permite dizer que a projeção do profissional da educação não pode ser apenas para atender ao mercado educacional ou mercancia escolar. Tanto assim, a complexidade do conceito de educação continuada se tornou pauta constante nas reflexões em torno da educação para a nova realidade. Educação continuada que visita as vicissitudes individuais, as vulnerabilidades sociais e a construção permanente da cultura.

Como esforço para dar realidade ao projeto, se constata que houve avanços importantes, que resultaram, inclusive, da criação de núcleos docentes para pensar e projetar essa reestruturação. Esses núcleos docentes produziram estudos consistentes e que visavam justamente a consolidação de critérios educacionais. Exemplarmente esse trabalho incluiu uma base legal dos cursos, na qual nenhum deles deixou de gravar a presença da Resolução CNE/CP Nº 1 de 30/05/2012, que é a normativa atualizada do Conselho Nacional de Educação que estabelece os critérios da educação em direitos humanos.

Não obstante, nota-se que uma atuação tímida na execução desse preceituado se revela claramente na operatividade dos projetos pedagógicos. Ressai o Curso de Matemática que demarcou o ensino de matérias relacionadas aos direitos humanos a partir de disciplinas oferecidas pelo departamento de Pedagogia. Uma transferência que traduz uma limitação de esforço para conectar a aplicabilidade científica a problemas sociais, ou como abertura para a formação continuada dos matemáticos conceber a intercorrência com humanismos. O cotidiano político não alcançou a Matemática. Assim o curso atende minimamente a abordagens da educação inclusiva, da diversidade social e da educação especial, a consequência mais destacada dessa escolha feita pelo curso é a ausência de estímulo para a pesquisa sobre realidades nessas dimensões

sociais, evidenciada no fato de que nesse curso há uma completa ausência de linha de pesquisa sobre a temática.

Outra tendência estratégica, também no tocante ao ensino, é apresentada pelo Curso de História, o qual apresenta a peculiaridade de eximir-se de oferecer disciplinas sobre direitos humanos, como manda a resolução ministerial. Não obstante, investir na ampliação de linhas de pesquisa em cujos campos de investigação trilham problemáticas respeitantes aos valores humanistas. É, pois de considerar que esse curso deu efetividade inovadora à formação humanista, já que a pesquisa particulariza a atenção do pesquisador e o ensino pode particularizar a atenção pelas escolhas do professor. Sugestão que se faz na articulação de disciplinas com enorme potencial reflexivo em torno do contexto histórico que lhe é pertinente, que seja estimulada a abordagem ventilada pelos preceitos de dignidade humana.

O curso de Filosofia, foi inaugurado na UEPB em 2004 e seu projeto pedagógico vigorou desde então com pequenas alterações, sendo modificado nos termos da política nacional de educação que contempla os direitos humanos somente em 2016, por ocasião da grande reforma pedagógica que alcançou todos os cursos. A mudança, todavia, foi tímida, principalmente porque a linha de concentração é na história da filosofia.

A abordagem aos direitos humanos intrínseca à formação do professor de filosofia ficou tão somente em aberto tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão. Cabe lembrar que no contexto da abertura política em nosso país a inclusão do ensino da filosofia figura como dos mais exitosos ganhos da educação nacional. Investir em direitos humanos na licenciatura em filosofia não apenas lança ao ambiente da educação profissionais capacitados para a crítica da realidade como a reflexão em torno de novas formas de praticar a civilidade e o humanismo.

Manter a grade curricular apenas favorável a inserção do exercício filosófico sobre fenômenos e contextos que se destaquem e convoquem ao aprofundamento pela designada identidade social, pode não ser suficiente para os propósitos da associação do ensino à pesquisa e à

extensão. Para o bem e para o mal a reflexão em torno do mundo contemporâneo, que inclui o respeito às singularidades e às diferenças, foi lançada aos interesses dos pesquisadores do curso.

Deste modo o que se observou entre os alunos de Filosofia foi uma retração para com o tema apesar de todas as questões cotidianas relacionadas à dignidade humana, atribuindo-se, inclusive “nenhuma importância” (Ø) para uma formação em direitos humanos.

Os participantes da pesquisa consideraram em maioria (75%) que direitos humanos é matéria exclusivamente legal, ficando fora de sua zona de interesse. Dentre os resultados surpreendentes desta pesquisa o curso de filosofia subverte a moldura axiomática dos direitos humanos carregadas de historicidade, minimizando, inclusive, a sua adequação aos anseios do mundo contemporâneo. Em razão desta evidência sugere-se uma abordagem especificada e direcionada para as singularidades suscitadas neste estudo. Ademais, a interação com outros departamentos pode ser contributiva dessa prospecção dos direitos humanos entre os professores filosóficos.

Já o Curso de Biologia privilegiou o humanismo de modo semelhante ao que fez o Curso de Pedagogia, este mais íntimo das questões inerentes à inclusão, à superação e autorrealização e à emancipação pelo esclarecimento. Solicitados a indicar temas relacionados a direitos humanos, professores e alunos denotaram investir em realidades como: respeito às particularidades das pessoas e dos grupos sociais; enfrentamento da diversidade escolar e social; relacionamento em sala de aula; respeito pela escola e pelo professor.

Outro aspecto dessas conclusões ressaí da análise documental, particularmente sobre o que se denomina quadro de equivalência. Nele as disciplinas do projeto anterior são confrontadas com aquelas do PPC. O que se tem é bem mais abrangente daquele cenário em que se oferecia ao aluno apenas um quadro de disciplinas. Neste se inclui as atividades culturais e ações acadêmicas e nestas se presentificam com maior

recorrência assuntos de direitos humanos, que não estavam no projeto do curso anteriormente.

Num comparativo entre contextos, nesse período entre 2008 e 2018 mudaram as práticas porque mudaram as formas, a flexibilização hoje é usual especialmente pela ênfase na pesquisa e na extensão acadêmica. Aliás, são os temas transversais que favorecem o alinhamento das licenciaturas às temáticas humanistas. Observamos que nessa direção o maior número de vezes em que se referenciou a “diversidade”, a “cultura”, a “singularidade”, no âmbito do ensino, foi em disciplinas eletivas. O caráter eletivo no segmento ensino, faz com que o aluno defina, numa etapa do curso, o que quer estudar. Esta prerrogativa dá a ele um domínio sobre o que quer aprofundar e revela níveis de maturidade intelectual nessa escolha.

Desse esmiuçamento, é possível dizer que a formação de professor na UEPB contempla de modo direto o preceituado na normativa das diretrizes da educação e das diretrizes da educação em direitos humanos. Assim como se infere que há fragilidades metodológicas que podem ser sanadas com o trabalho insistente da cidadania como o pilar essencial da educação. Contemplar a formação do professor apenas com conhecimento específico de uma área científica, debilita o fomento para outras habilidades necessárias na ação política do professor. Isto não quer dizer a total desideologização, mas a objetivação de um humanismo calcado na solidariedade entre as pessoas, no respeito ao diferente, na paridade das oportunidades, no refreamento da corrupção e dos maus impulsos alimentados pela ambição egoísta. Tudo isto faz parte do projeto de educação alicerçada nos direitos humanos.

Em síntese constata-se uma favorável assunção de preceitos da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos dos cursos investigados. Esta foi detectada nos eixos transversais da formação acadêmica. Outra constatação é que nas vezes em que se observou distanciamento entre a área de formação e a formação em direitos humanos não foi porque era inconciliável, uma negação, mas porque se

privilegiou uma formação “clássica”. Esse fenômeno, todavia, é visivelmente contornável, desde que haja preservação do preceito constitucional de indissociabilidade do tríduo formativo, isto é que ensino, pesquisa, extensão sejam permanentes instâncias da formação do educador em humanismo.

Atrelar a educação como direito a uma cláusula eminentemente legal, como se o preceito de educação para a cidadania não fosse o próprio cerne da formação do indivíduo civilizado, é dar luz à um exclusivismo legal que não tem alcançado a universalidade, ao passo que atinar para o fenômeno educacional como projeto de sociedade alcança um campo da juridicidade que nenhuma sociedade em nenhum tempo e lugar abdicou. O sentido de juridicidade é o de interação humana minimamente conflitiva.

Constata-se também que a segunda hipótese foi confirmada tanto no exame documental, quanto junto aos informantes dos três conglomerados. A pesquisa empírica demonstrou que o modo como essa assimilação se apresenta denota variações e modulações próprias da subjetivação do mundo, embora indique a necessidade de um esforço pelo apuro metodológico, a saber: a conciliação entre teoria e prática, aplicação e correlação à realidade cotidiana. Nisto em parte se confirma a hipótese. A apuração realizada mostra o seguinte:

A ocorrência de eventos para grande público ainda é tímida em todos os cursos, uma vez que neste semestre, apenas 02 eventos foram realizados entre os cursos investigados; neste ano, 03 eventos em áreas específicas permitiria a correlação do tema central com direitos humanos; e, estendendo para um lapso de dois anos, nenhuma ocorrência de evento nessa área. Revela com isto que atualmente há maior disposição para promoção de eventos intimistas, principalmente voltado para humanismo na formação docente.

O participante do debate nunca sai ileso, a participação dos estudantes e professores em eventos dialógicos revertem em maturidade intelectual. A estimulação institucional para a realização desse tipo de

atividade, ainda que esteja oficialmente identificada no projeto institucional (PDI), nem sempre é suficientemente produzido. Isto ocorre, invariavelmente, por dispersão de esforços para o debate em torno das demandas efetivas da sociedade. A interação acadêmica, nas ações extensionistas podem catalisar de modo intensivo essas demandas e tratá-las, pois não basta conhecê-las, é preciso direcionar esforços para resolvê-las.

Salientou na abordagem aos coordenadores de curso uma tendência a aceitar propostas de eventos tanto por parte dos professores, do departamento e dos departamentos colaboradores, quanto de iniciativa de alunos. Mesmo assim nenhum coordenador detinha propostas, como pauta do planejamento do curso.

Entre os professores concluímos que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem servido de campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, e que há uma tendência a conferir a outros departamentos o ensino das temáticas humanitárias, como é o caso de conceder à Sociologia o espaço de reflexão e debate em torno da matéria, como é também com a Pedagogia/Educação que fica encarregada de trazer para o futuro professor de “Ciências” a conexão com as questões humanitárias segundo os valores de Direitos humanos.

Outra tendência encontra-se na caracterização do perfil dos professores. Especialmente no condizente a sua formação e aquisição de títulos acadêmicos verifica-se um alargamento das áreas de formação continuada em pós-graduação, sendo a muitos poucos os que indicaram formação estrita numa área científica, consoante a definição do CNPq. Esse trânsito em diversos programas de qualificação dos professores da UEPB foi bastante estimulado no lapso de 2008 a 2018, inclusive com programas interinstitucionais com vistas a formação de um quadro qualificado de professores.

Nesta direção, o percurso acadêmico pode estar diretamente relacionado à consideração entre os professores de que os valores humanitários não são uma exclusiva pertinência ao campo do Direito e

nem da Ciência Política, como também não se apresenta como questão da Economia. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os informantes apontaram para a necessidade de repensar o aprofundamento nessas questões entre professores de futuros professores.

Assim também, considerando a legislação em vigor, com especial realce para o PNEDH, ficou confirmado que suas metas e estratégias são contempladas, ainda que alentado pela flexibilidade assumida pela educação universitária. Pois, mesmo que os estudantes sejam estimulados a envidar estudos e discussões com diferentes atores, tanto no campo da pesquisa de iniciação científica quanto na ação extensionista, esta possibilidade pode vir a ser embaraçosa uma vez que a depender de professores de outros departamentos, os quais priorizam, invariavelmente, alunos dos cursos de seus departamentos, alguns podem atuar mais intuitivamente que cientificamente.

Embora haja uma forte tendência a considerar que direitos são matéria exclusiva da Ciência Jurídica, uma visão estreita do Direito, o reconhecimento de que os direitos humanos envolvem a política e a cultura denotam uma perspectivação favorável a incluir questões sociais cotidianas que muitas vezes aparecem nos conflitos escolares que o professor haverá de enfrentar. Esta direção mostra a importância de compatibilizar o objeto científico a conteúdos de Direitos Humanos, principalmente nos cursos de Matemática, Biologia e Filosofia.

Outrossim, a combinação dos saberes específicos com os valores humanistas é um desafio na formação de competências do professor de um modo geral, uma vez que a educação inclusiva se espalha em todas as classes escolares e independem da formação do professor numa área científica específica.

Ainda em relação à pesquisa bibliográfica merece destaque o alcance desta investigação no que diz respeito ao campo teórico percorrido, o qual a educação em direitos humanos se mantém como pauta destacada entre educadores e pesquisadores da educação em nosso país assim como também em outros países. O levantamento do estado da

arte fez-nos ver que problemas de inclusão social, inserção social, lugar social ainda são frequentes no cotidiano escolar mesmo em sociedades economicamente desenvolvidas do modelo ocidental de cultura civilizada.

Assim, verifica-se que a educação em direitos humanos está voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano calcado na cidadania, que é a participação consciente e responsável de cada pessoa, sendo imprescindível para a sua efetivação estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, além de uma formação sólida, que torne o professor capacitado a intervir em realidades adversas ao desenvolvimento de seus alunos sem temor, com adequada abordagem, com atuação eficiente.

Por esta razão, impede-se de concordar com aquela percepção de que a cidadania e os direitos humanos ainda não fazem parte nem do currículo e nem da prática escolar brasileira. Pois, no processo de assimilação de valores que foram omitidos por longos anos, tal qual a democratização das políticas de estado, não se pode esperar imediatismo, assim como também não se pode dizer que nesses dez anos de política nacional de educação em direitos humanos o cenário é de apatia.

Aliás, a pretensão de perceber e entender a assimilação da comunidade acadêmica em torno da educação em direitos humanos, foi alcançada mediante a formulação de um corpus retórico vertido espontaneamente nas informações de campo. O sentido para assimilação não é de todo psicológico ou de todo sociológico, mas agora também se faz conceito metodológico, pedagógico, semiológico mesmo. Nessa direção a assimilação é parte de um processo de transformação, que não é fácil e para o qual alcançar a plena efetivação é uma expectativa alentadora para qualquer educador. Pelo menos no contexto dos cursos de formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Retine a descoberta em relação ao conglomerado dos alunos que reconhece que os direitos humanos possuem uma polissemia tal que as temáticas podem ser desmembradas ou corresponder a uma variedade interminável. Além das que apareceram com maior incidência, conforme

perguntado no questionário aplicado, se destacam: inclusão social (48 indicações), violência nas escolas (52 indicações) e criminalidade juvenil (75 indicações); mas, outras temáticas que apareceram entre os informantes, indicam temas como: terrorismo, preconceito, discriminação, evangélicos, drogas, estrangeiros, negros, índios, internet, vulnerabilidades físicas e psicológicas.

A recorrência desses temas significativos seja pela interferência na vida social, seja pela correlação com o universo escolar se evidenciam nessas narrativas como problemas cotidianos, mas que não foram naturalizados. O cotidiano de violência escolar é um fenômeno aterrorizante para alunos em formação docente e como tal deve ser enfrentado com racionalidade e método. A educação em direitos humanos e o projeto nacional visa a produção viável da sociedade, pelo que os temas acima estão diretamente relacionados a este projeto.

Ademais, outras temáticas que apareceram entre os informantes, indicam temas como: terrorismo, preconceito, discriminação, evangélicos, drogas, estrangeiros, negros, índios, internet, vulnerabilidades físicas e psicológicas, são fenômenos ainda mais complexos, mas que igualmente perpassam o ambiente escolar e acadêmico. São incontáveis as vezes que a tevê mostrou ataques em escolas, tornando temerária a decisão pela profissão de educador.

Nesse contexto, não apenas as questões locais, facilmente reconhecíveis, mas, fenômenos como o terrorismo e o preconceito, por exemplo, estão alastrados em todos os cantos, sendo necessário ao professor a sua conscientização em torno da sua existência. Não como pavor, mas como realidade a ser enfrentada. O direito à informação é um direito fundamental e o professor dele se utiliza como armadura para buscar e receber informações, expressar opiniões com coerência e ser capaz divulgá-las responsabilmente.

Evidencia-se a relação entre os temas lembrados pelos alunos e preceitos axiológicos dos direitos humanos contemplarem a vida, a integridade moral, a dignidade, a liberdade de consciência, a liberdade de

ir e vir, a liberdade criativa, o direito à educação e à informação e tudo quanto se relaciona com o desrespeito ao ser humano.

Observa-se que os temas têm uma tendência a relacionar situações problemáticas, numa concepção realmente atrelada à política e à cultura e não à prerrogativa, privilégio, direito mesmo. Destoa daquela consideração de que direitos humanos é do campo da juridicidade e da ideologização militante e partidária.

A correlação do tema “direitos humanos” com uma noção de legalidade resiste entre os alunos nos cursos em que há uma ênfase ao desenvolvimento de habilidades muito específicas. Tanto assim, nos cursos em que os estudantes indicaram a relação direitos humanos como conceito legal, tiveram baixa indicação da relação direitos humanos como conceito cultural. A retórica do direito a partir da lei é visivelmente mitigadora do poder da cidadania.

Os que consideraram direitos humanos como conceito político, no desenho obtido a partir das escolhas, denota maior incidência entre os alunos de cursos que investem na formação humanista, a exemplo do curso de Biologia com ensino pesquisa e extensão e o curso de Pedagogia também com alto investimento em ensino, pesquisa e extensão em torno de questões presentes no cotidiano escolar.

A política nacional de educação em direitos humanos pretende percorrer desde a formação escolar básica até a formação superior, tendo sido este trabalho direcionado à formação continuada no âmbito da graduação com destaque para cursos de licenciatura por considerar a importância ímpar da formação de professores, pelo alcance que a atuação dos profissionais de educação tem no desenvolvimento da sociedade.

Tem-se, por fim, que a educação em direitos humanos é basilar da cidadania e, portanto, essencial para uma geração de direitos voltados para a paz, para a preservação ambiental, para a solidariedade e ubiquidade da justiça e da dignidade humana. Ademais, o caráter transversal dos direitos humanos revela um dever e um comprometimento da nossa formação universitária.

Ainda voga a assertiva freireana de que a forma mais adequada e efetiva de conduzir o projeto de educação é a democrática, pois é ela que dá a oportunidade a todos de “estar[mos] presentes na história” como protagonistas e interlocutores e não como meros ouvintes ou como simples representados, contribuindo deste modo para a construção do projeto de civilidade como direito de cada ser humano. Na vida civilizada não é dado a ninguém desconhecer os direitos humanos.

Dado serem estas as considerações resultantes, é real a contribuição desta pesquisa tanto do ponto de vista acadêmico, quanto nos aspectos científicos do trabalho. Mediante os três níveis investigativos, foi possível erguer uma perspectiva teórica em torno do conceito de educação, desde a concepção de processo instrutivo, muito discutido e repisado nos anos 2000 pela via da interdisciplinaridade, até chegarmos ao que denominamos de conceito de síntese, pelo qual se admite o diálogo entre saberes com vistas a ampliação do entendimento da realidade. Educação como síntese é o processo de construção de consciência, mas é também a comunhão de diferentes saberes. Não se trata de cotejar uma posição de ciência autônoma para a educação, mas de dar condições científicas à atividade educacional pelo caminho da interação dos saberes.

Ademais, o rigor metodológico assumido neste trabalho concorre para evidenciar a sua contribuição científica. A artesanania de um estudo que assume a interpretação da realidade mediante análise qualitativa ratifica a proeminência das ciências sociais e nela o lugar da educação e do direito. Como diria Anísio Teixeira: dois saberes ainda vistos como passíveis de serem dispensados de cientificidade e de admiti-los como arte ou como saber formal. Neste sentido o mestre adverte que do empirismo para a ciência a mudança se dá na medida em que o que observamos e descobrimos permite e possibilita a que outros possam igualmente agir e alcançar suas próprias descobertas.

Com isto a repercussão deste trabalho no âmbito acadêmico foi iniciada com a publicação em revista de largo alcance entre educadores do mundo inteiro, já que está disponível na internet e entre educadores

regionais, na medida em que se publicou em livro uma parcela do que se produziu para este trabalho. O alcance dessa divulgação abre a possibilidade de conhecer a política educacional brasileira de nosso tempo, favorece a reflexão em torno da realidade universitária, especialmente no condizente às licenciaturas em nosso país. Ademais, o trabalho que aqui se apresenta é positivamente contributivo para a comunidade docente na medida em que serve ao reparo de comportamentos e atitudes que possam comprometer o protagonismo dos professores na construção de nossa sociedade e da sociedade do porvir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2009). **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: Tornar a educação inclusiva. Fávero, O; Ferreira, W.; Ireland, T; Débora Barreiros, D. (org.). Brasília: UNESCO.

Angelucci, C. B. et al. (2014) **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (2002-2012):** um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 35, v. 1, p. 51-72.

Alexy. R. (1993). **Teoría de los Derechos Fundamentales.** Traducción del alemán por Ernesto Garzón Valdés. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

Apple, M. W.; Teitelbaun, K. (1991). **Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?** Revista Teoria e Educação, n° 4.

Aquino, S. R.F.; Danelli, J. C. (2016). **Qual educação para os direitos humanos?** Revista direitos humanos e democracia. Editora UNIJUÍ. Ano 4. N. 8. Jul./dez. ISSN 2317-5389.

Aranha, M. L. A. (2010). **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna.

Associação brasileira de normas técnicas. (2012). **NBR 6024: Informação e documentação. Numeração progressiva das seções de um documento.** Rio de Janeiro: ABNT

_____ (2012). **NBR 6027: Informação e documentação Sumário.** Rio de Janeiro: ABNT.

_____ (2003) **NBR 6028: Informação e documentação Resumo.** Rio de Janeiro: ABNT.

_____ (2004) **NBR 6034: Informação e documentação. Índice.** Rio de Janeiro: ABNT.

_____ (2011) **NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos acadêmicos.** Rio de Janeiro.

Baracho, J. A.O. (2006) **Direito processual constitucional.** Belo Horizonte: Editora Fórum.

Barboza, M. S. S. (2013). **Educação em Direitos Humanos numa instituição militar.** Camino, Cleonice Pereira dos Santos (orient.) Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB. p.271. v.1.

Barcellos, A. P. (2011) **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais:** o princípio da dignidade da pessoa humana.3. ed. Rio de Janeiro: Renovar.

Bardin, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

Barros, J.A. (2011). **Sobre o uso de conceitos nas Ciências Humanas e Sociais.** Uma contribuição ao ensino de Metodologia. Revista Eletrônica de Iniciação Científica e Tecnologia Artística. V.1. N. 2, agosto. ISSN 2179-474X

Bateson, G. (2006) **Mente e natureza: a unidade necessária.** Rio de Janeiro: Qualis Editora.

Bauer M.W.; Gaskell, G. [organizadores]. (2003) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2a Ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Bauer M. W.; Aarts, B. (2003). **A construção do corpus:** um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: Bauer M.W.; Gaskell, G. (organizadores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 39-63.

Benevides, M. V. (18/02/2000) **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** [Palestra] Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo.

Bernstein, B. (1996). **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, código, controle. Petrópolis: Vozes.

Bittar, E. C. B. (2011). **Democracia, justiça e direitos humanos: estudos de teoria crítica e Filosofia do Direito**. São Paulo: Saraiva.

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora.

Borges-Andrade, J.E. (2003). **Em Busca do Conceito de Linha de Pesquisa**. Revista de Administração Contemporânea. v. 7, n. 2, abril/jun. p. 157-170

Braga, J.L. (2005). **Para começar um projeto de pesquisa**. Revista comunicação & educação. Ano X. Número 3, set/dez. Disponível em http://citrus.uspnet.usp.br/nce/midiasnaeducacao/pdfs/braga_projeto.pdf
Consultado em 30/03/2019.

Brandão, C. R. (2001). **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense.

Brasil. (1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal.

_____. (1990). Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal.

_____. (1996). Lei 9394, estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal.

_____. (2010) **CONAE 2010**: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério de Educação, 2008. (Documento-Referência).

_____. (2007). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

- _____. (2001). Parecer nº 17 estabelece **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC. Conselho Nacional de Educação.
- _____. (2003). **Portaria nº 98**, institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos
- _____. (2009). **Decreto nº 7.037**. Estabelece a Política de direitos humanos.
- _____. (2010). **Decreto nº 7.177**. Estabelece o PNDH-3.
- _____. (2012 a). **Parecer CNE/CP nº 08**, aprovado em 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 maio 2012a.
- _____. (2012 b) **Resolução CNE/CP nº 01**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 31 maio 2012b.
- _____. (2015). **Resolução CNE/CP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior
- _____. (1946) **Decreto Lei nº 8.530**. Institui a Lei orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Senado federal.
- Brett, A. S. (1997), **Liberty, right and nature**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brzezinski, I. (2010). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez.
- Calleja, J.M.R. (2008). **Os professores deste século**. Algumas reflexões. Revista Institucional Universidad tecnológica del Chocó: investigación, biodiversidad y desarrollo. v. 27, p.109-117.
- Cambi, F. (1999). **História da Pedagogia**. Coleção Encyclopaideia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Candau, V. M. (s/d). **Educação em direitos humanos: desafios atuais.** In Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_confguracao_uma_edh.pdf

_____. (2012). **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n. 120, jul.-set. p. 722. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Candau, V. M. F.; Sacavino, S. B. (2013). **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66. Jan/Abril.

Carvalho, J. S. (et alii). (2014). **Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania:** dos conceitos às ações. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set/dez. p. 435-445.

Cascais, M.d.G.A. ; Terán, A.F. (2014). **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências.** Revista Ciência em Tela. Rio de Janeiro, v.7, 1-10.

Catani, D. B. (2015). **Estudos da História da Profissão docente.** Lopes, E. et alii (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica.

Cegalla, Domingos Paschoal (2008). **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** São Paulo, Companhia editora nacional.

Chalita, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 19ª ed. São Paulo: Gente, 2004.

Coccia, E. (2010). **A vida sensível.** Cervelin, D. (Trad.). Florianópolis: Cultura e Barbárie.

Comparato, F.K. (2017). **A afirmação histórica dos Direitos Humanos.** São Paulo: Saraiva.

Costa, J. X. S; Caetano, R. F. (2014). **A concepção de alteridade em Lévinas: Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo**. Revista Eletrônica Igarapé. Maio. ISSN 2238-7587

Costa, A. G. N.; Novais, G. S. (2014) **Educação em Direitos Humanos, Formação de professores e educação popular**. Revista Ideia. v.5, n. 2, ago. /dez.

Delors, J. (1996). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Dewey, J. (1973). **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes.

Didriksson, A. (2018) **De la conciencia crítica a la producción de un conocimiento sustentable y de bien social: entre La Habana (1996) y Cartagena (2008) a Córdoba (2018)**, el debate sobre la Universidad en América Latina y el Caribe. Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNA - Universidad Nacional de las Artes.

Dourado, L.F. (et alii.) (2016). **Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.32, n.2, p.449-61, maio/ago.

Durkheim, E. (1975). **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Eurobarometer 417. (2014). **Survey has been requested by the European Commission**. European Area of Skills and Qualifications Report. Directorate-General for Education and Culture (DG EAC) and coordinated by the Directorate-General for Communication.
Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). **Five key messages for an inclusive education a theory in practice**.

Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Fachin, O. (2003) **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva.

Fazenda, I. (2008). [Org.]. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez.

Fernandes, J. R. O. (s.d.). **O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988-2010)**. Disponível em:
<http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras>

Fernandes, A. V. M.; Paludeto, M. C. (maio/ago de 2010) **Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>

Freire, A. M. (1989). **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez. In: Trindade, S. A.; Menezes, I. R. (dez.2009). A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 124-135 - ISSN: 1676-2584

Freire, P. (2011) **Educação Como Prática da Liberdade**. 34ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Froese-Germain, B.; Riel, R.; Théoret, P. (2010). **Human rights education in Canada**. Results from a CTF Teacher Survey. Ottawa, Ontario. Canadian Teachers 'Federation.

Fourez, G. (2001). **Fondements épistemologiques pour l'interdisciplinarité**. In: Lenoir, Rey B. Fazenda. Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement. Canadá: Editions du CRP/Unesco.

Gadotti, M. (2013). **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis.

Gago, M. (2012). **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem.** Lisboa: Pensar a educação.

Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (2009). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gamboa, S.S. (2000). Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: Quantidade Qualidade.** São Paulo: Cortez, p. 60-83.

Gohn, M. G. (2006). **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Rio de Janeiro: Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.14, p.11-25.

Góis, V. L.S. (2017). **Desafios na efetivação do direito à saúde fundado no paradigma da dignidade humana.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaSaude/anexo/Desafios.pdf> Consultado em 02/12/2019

Gondra, J. G.; Schueler, A. F. M. (2008). **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo: Cortez.

Gonçalves, E. P. (2001). **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea.

Gonzalez, C.P.M. (2019). **A EDH na educação básica segundo o PMEDH e o PNEDH: direito universal e prática que resguarda a diversidade.** Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 315-337, mai. /ago.

Gori, R. M. de A. (2010) **A inserção do professor iniciante na escola.** Belo Horizonte: UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

Gouveia, A. J. (1970). **Professoras de amanhã.** Um estudo da escolha ocupacional. 2 ed. São Paulo: Pioneira.

Granato, M.A. (2014). **Quem habita a dignidade humana?** A fundamentação kantiana. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. v. 109 p. 623 - 639 jan./dez.

Grobério, S. C. (2005). **Dignidade da pessoa humana: concepção e dimensão jurídico constitucional.** Dissertação mestrado. Lima Neto, F. V. (orientador). Faculdades de Vitória.

Günther, Hartmut. (2006) **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Revista de Psicologia, Teoria e Pesquisa. vol.22 no.2 Brasília May/Aug. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

Hartness, A.(1999). **Brasil: obras de referência1965-1998:** uma bibliografia comentada. Brasília, DF: Briquet de Lemos.

Huysen, A. (2000). **Seduzidos pela memória:** arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Kant, E. (1992). **Fundamentos da metafísica dos costumes.** Traduzido por Victor Delbos. Lisboa: Livraria 7.

Krippendorff, K. (1990) **Metodología de análisis de contenido.** Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A.(1991). **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas.

Larocca, P; Rosso, A.J.; Souza, A.P. (2005). **A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação:** uma discussão necessária. RBPG, v. 2, n. 3, p. 118-133, março.

Disponível em:
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/62/59>

Leach, J. (2003). **Análise retórica.** In: Bauer M.W.; Gaskell, G. (organizadores). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2a Ed. Petrópolis: Editora Vozes, p.293-398.

Lemme, P. (1984) **O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n.150. Maio/ago. p. 225-272.

Lemmer, E. (2006). **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Texto Editora.

Lévinas, E. (2009) **Humanismo do outro homem**. Petrópolis-RJ: Vozes.

_____(2000). **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto RIBEIRO. Lisboa: Edições 70.

LÉVY, P. (2010) **Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Editora 34.

Lima, L. F. (2015). **As bases da educação em direitos humanos no Brasil: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. IV Congresso Nacional da FEPODI: Ética, ciência e cultura jurídica. São Paulo: FEPODI

Lima Filho, L. M. A. (s.d.) **Amostragem**. Universidade Federal da Paraíba. Departamento de Estatística. Aula 9.

Disponível em: <http://www.de.ufpb.br/~l Luiz/Adm/Aula9.pdf>

Lira, K. F. S. (2018). **Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação básica. Recife, CAPUFPE, v.4, n.1, p.64-79.

Linton, R. (1981). **Introducción a la Antropología**, 3ª ed. Aguilar, Madrid.

Ludke, M.; André, M.E.D.A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária

Luna, S.V. (1998). **Planejamento de pesquisa, uma introdução: elementos para uma análise metodológica.** São Paulo: Educ.

Magalhães, G. M. (2010) **Fronteiras do direito humano à educação:** um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Schilling, F. I. (orient.) Dissertação de Mestrado em Educação. USP.

Magalhães, G.M; Schilling, F. I. (2012) **Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo:** fronteiras do direito à educação. Pró-Posições. Campinas, v. 13, n. 1 (67), p. 43-64. Jan./abr.

Mann, T. (2000). **A montanha mágica.** Herbert Caro (Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Manual APA. (2019). **Regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos.** 2.ed., rev. e atual. São Paulo: Biblioteca FECAP Paulo Ernesto Tolle.

Marafelli, C. M.; Rodrigues, P.A.M.; Zaia, B. (2017). **A formação profissional dos professores:** um velho problema sob outro ângulo. Fundação Carlos Chagas: Cadernos de Pesquisa. v. 47 n. 165: jul./set. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/4293>
Consultado em 16 de dezembro de 2019.

Martí, J. (1975) **Obras completas.** Ciudad Havana. Editorial Ciencias Sociales.

Martins-Costa, J.; Branco, G. (2002). **Diretrizes teóricas do novo Código civil brasileiro.** São Paulo, Saraiva.

Matos, F. M. B. (2017) **Educação em Direitos Humanos: concepções e práticas educativas.** Gonçalves, M. N. (orient.) Dissertação Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona - Portugal

Medrado, A. S. L. (2015). **O campo de estudos e pesquisas em direitos humanos no Brasil:** possibilidades e limites da abordagem

interdisciplinar. Ricardo Barbosa de Lima (orientador). Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Goiás. pp.161

Mendes, G. F.; Coelho, I. M.; Branco, P.G.G. (2007). **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva.

Mialaret, G.; VIAL, J. (s/d). **A educação numa sociedade sem escrita**. História Mundial da Educação. 1º vol., Porto, Rés.

Minayo, M.C.S. [org.] (2003) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Monteiro, L. F. (2017). **Os direitos humanos e o processo educativo de civildade contemporânea: uma leitura histórica**. Monteiro, L.F.; Santana, F.C. (org.) História. Tramas do tempo, impressões do vivido. João Pessoa: Ideia, p.411 -424.

_____ (2015). **A indivisibilidade dos Direitos Humanos e a amplitude dos direitos fundamentais**. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa/CES/UC. Coimbra.

Moraes, L. M. (2014). **Intolerância, direitos humanos e socialização no ambiente escolar**. RIDH-Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos. Bauru, v. 2, n. 3, p. 69-87, jul./dez.

Neto, F.; Oliveira, E. (2007). **Tolerância étnica na adolescência**. Portugal: Revista de Psicologia, Educação e Cultura, v. XI, n. 2, p. 307-328.

Nóbrega, K. (2016) **A diferença entre objetivo e meta**. Parte 1. Disponível em: <https://klebernobrega.com/2012/07/16/a-diferenca-entre-objetivos-e-metas/>
Consultado em 05/03/2019.

Nora, P. (2009). **Memória: da liberdade à tirania** In: MUSAS. Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 4, 2009. Rio de Janeiro: IBRAM.

Oliveira, I. A. R. (1999) **Direito subjetivo. Base escolástica dos Direitos humanos**. Revista brasileira de Ciências Sociais - vol. 14, nº 41, p.31-43.

Paraíba, Secretaria de Educação do Estado da (2017). **Relatório do programa Escola de Valor para o ano de 2016**. Comissão de avaliação IDEPB. Disponível em: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/metas.jsf>

Pereira, L. (1969). **O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo**. São Paulo: Pioneira.

Pico Della Mirandola, G. (2001). **Discurso sobre a dignidade do homem**. Ganho. M.L.S. (Trad./ Introd.) Lisboa: Edições 70. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/legis_augustus/pdf/ed1/Artigo_2.pdf

Piletti, N.; Piletti, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2003

Quintas, S.F. Muñoz, A.R. (1986). Proyecto pedagógico: diseño y práctica, Copistería de la Escuela Universitaria de EGB. Moçambique.

Rays, O. A. (2013) **Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade**. Revista Cadernos de Educação Especial, n. 21, 2003, p. 71- 85

Rego, A.M.X. (2018). **Educação: concepções e modalidades**. Revista scientia cum industria, V. 6, N. 1, p. 38-47

Richler, D. (2013). **The evolution of human rights: implications for inclusive education**. Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice. International. Conference Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 18 November.

Rodino, A. M. et al. [organizadores]. (2016). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA.

Rocha, C.L. A. (maio/2016). **O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social**. Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, [s.l.], n. 2, p. 49-67. ISSN 1677-1419. Disponível em: <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29> Acesso em: 28 maio 2018.

Romani, C. C. (2012). **Explorando Tendências para a Educação no século XXI**. Amado, T. (Trad.) Caderno de Pesquisa, v. 42, n.147, set/dez.

Rua, M. G.; Abramovay, M. (2000). **Violência nas escolas**. Ed. Unesco.

Rudio, F.V. (1986). **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: vozes.

Sacavino, S. (2009). **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis, RJ: DP et Alli/Nivamérica/Apoena.

Santos, B. S. (2003). **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,

Sarlet, I. W. (2002). **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do advogado.

Scheibe, L. (2012). **Formação de professores pós-LDB**. Campina: Papyrus.

Skoglund, P. (et alii) (2017). **Knowledge partnerships between schools and universities: modelling the process of connection and relations**. Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice. Disponível em: <https://doi.org/10.1332/174426417X14872517690770>

Silva, G. P. (2016). **Desenho de Pesquisa**. Escola Nacional de Administração Pública. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4056344/mod_resource/content/1/Livro_Desenho%20de%20pesquisa.pdf

Silva, J.A. (1998). **A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia**. Revista de Direito Administrativo. Rio de Janeiro, V.212. Abril/jun.

Simmel, G. (1998). **O indivíduo e a liberdade**. In: SOUZA, J e OELZE, B. (orgs.) Simmel e a modernidade. Brasília: Editora UNB.

Souza, R. F. (et alii) (1998). **Espaço da Educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp.

Teixeira, A. (1977). **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Ed. Nacional.

Teixeira, E. B. (2003). **A Análise de Dados na Pesquisa Científica**. Revista desenvolvimento em questão. Editora UNIJUÍ. Ano 1. N. 2 • jul./dez. p. 177-201.

Tibbitts, F.; Fernekes, W. R. (2010). **Human Rights Education**. In.: Totten, Samuel; Pedersen, Jon E. Teaching and studying social issues: major programs and approaches EUA: IAP, 2010, p. 87-118. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>
Consultado em 02/12/2019.

Trindade, J.D.L. (2012). **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Petrópolis.

Trindade, S. A.; Menezes, I. R. (dez, 2009). **A Educação na Modernidade e a Modernização da Escola no Brasil: século XX e início do século XXI**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 124-135, ISSN: 1676-2584

Triviños, A.N.S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

Unesco. (2001). **Educação para Todos: o compromisso de Dacar.** Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

_____. (2001). **Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación.** Anais da Oficina de informação publica para América Latina y Caribe. Disponível em: <http://www.iesalc.org>.

_____. (2015). **Education 2030.** Incheon Declaration Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum 2015, Incheon, Republic of Korea.

_____. (2016). **Education 2030: Incheon Declaration and framework for action; towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.** Paris. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-foraction-en.pdf>

Universidade Estadual da Paraíba. (2018). Pro-reitoria de graduação. Site oficial: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/cursos-de-graduacao/>

_____. (2016). **Diretrizes e orientações para a atualização dos cursos de graduação.** Site oficial: <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/projeto-pedagogico-de-curso/>

_____. (2016). **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia (Licenciatura).** CCBS; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB.

_____. (2016). **Projeto Pedagógico de Curso Filosofia (Licenciatura).** CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB.

_____. (2016). **Projeto Pedagógico de Curso História (Licenciatura).** CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB.

_____. (2016). **Projeto Pedagógico de Curso Matemática (Licenciatura)**. CCT; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB.

_____. (2016). **Projeto Pedagógico de Curso Ciências Biológicas (Licenciatura)** CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB.

_____. (2015). **Regimento da Graduação**. Res/UEPB/CONSEPE/068/2015.

Viana, N. (2010) **Formação Intelectual, Representações Cotidianas e Pensamento Complexo**. Educação & Mudança, v. 2, num. 09.

Vianna, C.E.S. (2008). **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**, Janus, 3.

Vincentini, P. P. ; Lugli, R. G. (2009). **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez.

Vidal, D. G. (2000). **Escola nova e processo educativo**. In: Lopes, E. M.T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.

Warat, L. A. (2010). **A rua grita, Dionísio! Direitos humanos de alteridade, surrealismo e cartografia**. Assis, V. A; Marcelino Jr, J. C.; Rosa, A. M. (Trad.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Whetten, D.A. (2003). **Organizational decline: A neglected topic in organizational science**. Academy of Management Review. n.5, p. 577-588.