



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE**

DAIANE DA LUZ SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS**

Salvador
2020

DAIANE DA LUZ SILVA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Área de concentração: Interdisciplinar. Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Constantina Caputo
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Renata Meira Veras

Salvador
2020

Silva, Daiane da Luz.

Educação em direitos humanos: uma análise dos currículos das licenciaturas / Daiane da Luz
Silva. - 2020.
95 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Constantina Caputo.

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Meira Veras.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2020.

1. Educadores - Formação. 2. Direito à educação. 3. Direitos humanos - Estudo e ensino.
4. Direitos humanos - Currículos. I. Caputo, Maria Constantina. II. Universidade Federal da Bahia.
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 370.71
CDU - 37

DAIANE DA LUZ SILVA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 09 de julho de 2020.

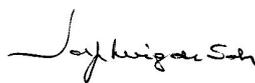
Banca examinadora



Profa. Dra. Ana Verena Magalhães Madeira (UFBA)



Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira (UFBA)



Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esta dissertação às seguintes pessoas:

Ao meu filho, Rafael, que me dá motivos todos os dias para sorrir e me impulsiona a continuar acreditando que o melhor para as gerações presentes e futuras deste país é lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus pais, Marivaldo e Valentina, que com todo esforço e dificuldades me educaram e apoiaram para que eu conseguisse chegar até aqui. Mas, especialmente, a D. Valentina, minha mãe, pelo zelo com o meu filho, para que esta mãe-estudante pudesse prosseguir na formação.

Ao meu irmão, Leandro, sempre disposto a me auxiliar nos perrengues tecnológicos, além de ser um tio parceiro.

A pai de meu filho, Antonio, pelo apoio durante esses dois anos de busca incessante pelo conhecimento.

Às minhas orientadoras sempre disponíveis ao diálogo: Professora Maria Caputo, sempre me direcionando e me colocando no foco na pesquisa, me incentivando a aperfeiçoar e preencher as lacunas formativas; Professora Renata Veras, por todo o acompanhamento durante esse percurso, quase que diariamente, auxiliando e incentivando.

A toda equipe do PPGEISU, especialmente, os professores e professoras que fizeram diretamente parte nesse percurso: Prof. Marcelo Dourado, Prof^ª. Flávia Rosa, Prof. Jorge Salles e Prof^ª Carmem Teixeira pelos valiosos ensinamentos. Também à Pérola Dourado, responsável pela secretaria do PPGEISU, sempre disponível e atenciosa, nos auxiliando nos trâmites acadêmicos e administrativos.

Aos nobres parceiros do grupo de pesquisa sobre as licenciaturas, coordenado pela Prof^ª. Renata, por toda preciosa colaboração dada durante esses dois últimos anos de encontros presenciais e virtuais.

Ao grupo de pesquisa FORMACCE e grupo de estudos GECFORM pelo acolhimento, pelas discussões ricas em aprendizado, por proporcionar inúmeras reflexões sobre a minha itinerância educativa e (re)afirmar meu *affair* com a Educação e pelos estudos sobre o Currículo.

Ao Professor Penildon Silva, Pró-reitor de Ensino de Graduação da UFBA, que reconhece a importância e incentiva a qualificação dos técnicos-administrativos membros de sua equipe.

À minhas amigas/amigos, parceiros/as de trabalho na PROGRAD/UFBA que apoiaram o prosseguimento dos estudos, especialmente, Eglantina Alonso Braz, que desde o início me incentivou à inscrição no mestrado e contribuiu valorosamente na construção do projeto e durante o percurso. A Taize Silva, sempre disponível a me auxiliar com dados e informações relevantes para a pesquisa.

À FAPESB, que mediante concessão, de bolsa de estudos contribuiu significativamente para financiar gastos com livros, participação em eventos e outras despesas com a pesquisa.

Por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão desse estudo. Apesar de ser fruto de esforço pessoal, não seria possível chegar ao final desse percurso sem as colaborações valiosas daqueles que, seja com uma palavra de apoio, uma indicação de leitura ou um auxílio na metodologia, me impulsionaram e me motivaram durante essa jornada formativa.

SILVA, Daiane da Luz. **Educação em direitos humanos: uma análise dos currículos das licenciaturas**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A sociedade brasileira contemporânea vivencia vários desafios que afrontam a manutenção do Estado Democrático de Direito. Entre eles as violações dos Direitos Humanos que decorrem de discriminações, preconceitos e opressões. A escola não fica isenta desses fenômenos sociais, que se traduzem diretamente no cotidiano escolar, na relação entre educandos, educadores, gestores, família e comunidade. A formação de educadores em Direitos Humanos torna-se imprescindível para o enfrentamento dessas violações e construção de uma cultura baseada no respeito à dignidade humana. O Brasil nas últimas décadas tomou iniciativas de incluir o tema na formação dos futuros docentes. Mas foi a Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação em Direitos Humanos e exigiu a sua inclusão como componente curricular obrigatório nas licenciaturas. Ademais, essa normativa direciona ações a serem implementadas pelos sistemas de ensino, com a centralidade dessa temática em todos os níveis educacionais. O objetivo central desse estudo é identificar como as instituições públicas federais que ofertam licenciaturas incluem a Educação em Direitos Humanos em seus currículos obrigatórios. A metodologia adotada é a pesquisa de abordagem qualitativa, analítico-descritiva, do tipo documental e incidiu sobre os currículos oficiais disponíveis para consulta pública, mas também utilizou entrevistas semiestruturadas com estudantes das licenciaturas. A discussão e os resultados sobre a temática supracitada estão apresentados em três artigos. O primeiro artigo se deteve em analisar 38 currículos de licenciaturas que obtiveram nota máxima no Conceito Preliminar de Curso de 2017 realizado pelo MEC. Já o segundo artigo apresenta a análise da temática em 38 currículos das licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O terceiro buscou compreender como os estudantes das licenciaturas da UFBA percebem a inclusão da temática durante seu percurso formativo. O resultado revelou que dos 76 currículos analisados, 10% ofertam componente curricular obrigatório específico sobre o tema. Todavia, não há omissão quanto à inclusão da temática, pois em 97% do total de currículos há conteúdos relacionados aos Direitos Humanos. A inclusão ocorre, predominantemente, em conteúdos inseridos em componentes curriculares que abordam outras temáticas. A maioria dos conteúdos versa sobre diversidades étnico-raciais, pluralidade de gênero, sexual, geracional e inclusão de pessoas com deficiências. Argumenta-se que não há parâmetro único a seguir na elaboração de currículos, considerando a especificidade diversificada das áreas do conhecimento no qual eles se inserem, bem como a multiplicidade de atores educativos e suas ações socioeducacionais. Porém compreende-se que a Educação em Direitos Humanos não deve se limitar a um único componente curricular e sua inserção interdisciplinar e transversal deve estar presente em todo o percurso formativo dos discentes no escopo do currículo obrigatório.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículos. Licenciaturas. Instituições Federais de Ensino Superior. Universidade.

SILVA, Daiane da Luz. **Educación en derechos humanos: un análisis de los currículos de los cursos de formación de profesores.** Disertación (Máster en Estudios Interdisciplinarios en la Universidad). Profesor del Instituto de Humanidades, Artes y Ciencias Milton Santos, Programa de Posgrado de Estudios Interdisciplinarios en la Universidad. Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2020.

RESUMEN

La sociedad brasileña contemporánea experimenta varios desafíos que enfrentan el mantenimiento del Estado de derecho democrático. Entre ellas se encuentran las violaciones de los derechos humanos que resultan de la discriminación, los prejuicios y la opresión. La escuela no está exenta de estos fenómenos sociales, que se reflejan directamente en la rutina escolar, en la relación entre estudiantes, educadores, gerentes, familia y comunidad. La capacitación de educadores en derechos humanos es esencial para enfrentar estas violaciones y construir una cultura basada en el respeto a la dignidad humana. Brasil en las últimas décadas ha tomado iniciativas para incluir el tema en la formación de futuros docentes. Pero fue la Resolución n. 01/2012, del Consejo Nacional de Educación (CNE) del Ministerio de Educación (MEC), que instituyó las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación en Derechos Humanos y exigió su inclusión como un componente curricular obligatorio en los cursos de grado. Además, esta regulación dirige las acciones de los sistemas educativos, con la inclusión de este tema en todos los niveles educativos. El principal objetivo de este estudio es identificar cómo las instituciones públicas federales que ofrecen cursos de formación de profesores incluyen la Educación en Derechos Humanos en sus currículos obligatorios. La metodología adoptada es una investigación cualitativa, analítica-descriptiva, de tipo documental y se centró en los currículos oficiales disponibles para consulta pública, pero también utilizó entrevistas semiestructuradas con estudiantes universitarios. La discusión y los resultados sobre el tema mencionado se presentan en tres artículos. El primer artículo se centró en analizar 38 currículos de los cursos de formación de profesores que obtuvieron máximas calificaciones en el Concepto de Curso Preliminar 2017 realizado por el MEC. El segundo artículo presenta el análisis del tema en 38 currículos de cursos de formación de profesores ofrecido por la Universidad Federal de Bahía (UFBA). El tercero buscó comprender cómo los estudiantes de los cursos de formación de profesores de la UFBA perciben la inclusión del tema durante su formación. El resultado reveló que de los 76 currículos analizados, el 10% ofrece un componente curricular obligatorio específico sobre el tema. Sin embargo, no se omite la inclusión del tema, ya que el 97% del total contiene contenido relacionado con los Derechos Humanos. La inclusión ocurre, predominantemente, en contenidos insertados en componentes curriculares que abordan otros temas. La mayor parte del contenido trata sobre diversidad étnico-racial, pluralidad de género, sexual, generacional e inclusión de personas con discapacidad. Se argumenta que no existe un parámetro único a seguir en el desarrollo de los currículos, considerando la especificidad diversificada de las áreas de conocimiento en las que se insertan, así como la multiplicidad de actores educativos y sus acciones socioeducativas. No obstante, se entiende que la Educación en Derechos Humanos no debe limitarse a un solo componente curricular y su inserción interdisciplinaria y transversal debe estar presente en toda la trayectoria de capacitación de los estudiantes dentro del alcance del currículo obligatorio.

Palabras clave: Educación en derechos humanos. Currículos. Cursos de formación de profesores. Instituciones Públicas Federales de Enseñanza Superior. Universidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional	17
Quadro 2 – Educação em Direitos Humanos no âmbito nacional.....	18
Quadro 3 – Modelos curriculares	20
Quadro 1 – Licenciaturas por IFES com Conceito 5 no CPC 2017.....	29
Quadro 2 – Dimensões dos Direitos Humanos e temas relacionados	33
Quadro 3 – Licenciaturas com componentes curriculares específicos sobre Educação em Direitos Humanos	36
Quadro 4 – Temas mais recorrentes.....	40
Quadro 5 – Ênfases temáticas por curso	43
Quadro 1 – Análise quantitativa e qualitativa dos currículos de licenciaturas da UFBA ...	57
Quadro 2 – Classificação dos Direitos Humanos para análise de conteúdo	58
Quadro 1 – Componentes curriculares com conteúdo de Direitos Humanos	71
Figura 1 – Nuvem de palavras: temas de Direitos Humanos mais recorrentes	38
Figura 2 – Análise de similitudes dos temas de Direitos Humanos	40
Figura 3 – Análise de similitudes dos temas de Direitos Humanos por tipos de curso.....	41
Figura 1 – Conteúdos mais frequentes no texto curricular.....	72
Figura 2 – Conteúdos mais frequentes na fala dos entrevistados.....	74
Gráfico 1 – Licenciaturas com CPC 5 por regiões geográficas.....	30
Gráfico 2 – Quantitativo de Licenciaturas analisadas por campo do conhecimento.....	31
Gráfico 3 – Licenciaturas com CPC 5 por IFES.....	34
Gráfico 4 – Quantitativo das Licenciaturas por Área do Conhecimento.....	35
Gráfico 5 – Abordagem quantitativa sobre Educação em Direitos Humanos.....	37
Gráfico 1 – Licenciaturas por área de conhecimento	56
Gráfico 2 – Número de Licenciaturas por curso.....	56
Gráfico 3 – Linha do tempo: atualização dos currículos	59
Gráfico 4 – Número de componentes obrigatórios com conteúdos de Direitos Humanos – Licenciaturas do turno diurno.....	61
Gráfico 5 – Componentes obrigatórios com conteúdos de Direitos Humanos - turno noturno.....	61
Gráfico 6 – Conteúdos de Direitos Humanos por temas recorrentes.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 ESTRUTURA DO TRABALHO	10
3 INTRODUÇÃO	11
3.1 QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS	12
3.1.1 Objetivos	13
3.2 JUSTIFICATIVA	13
3.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	14
3.3.1 Universo da pesquisa	15
3.3.2 Acesso aos dados	16
4 NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIRETOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	16
5 AS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	19
6 RESULTADOS	24
ARTIGO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	24
ARTIGO 2 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DA UFBA	48
ARTIGO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DA UFBA.....	67
7 CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS	84

1 APRESENTAÇÃO

A minha itinerância formativa para a docência vem desde 1998, quando concluí o ensino médio técnico em Magistério. Prossegui na formação docente em Pedagogia (UNEB/2005). Logo depois, concluindo uma pós-graduação *lato sensu* com ênfase em educação superior (UNEB/2007). Atuei na educação básica em escolas públicas e privadas, com algumas experiências em sala de aula com educação infantil e ensino fundamental e, posteriormente, como Pedagoga do Instituto Federal de Educação Baiano. Mas foi a partir de 2013, após ingressar no quadro de pessoal administrativo da UFBA, que me deparei com questões sobre currículos das graduações e formação docente. Enquanto Pedagoga, atuando no Núcleo de Currículos e Programas da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, tenho como atribuição regimental a tarefa de analisar os pedidos de criação e reestruturação curricular das graduações, observado a legalidade e cumprimento das propostas às normas vigentes, orientando os docentes no que for cabível.

No contexto da análise desses currículos, que chegam registrados na forma de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de graduação, devo identificar se esses documentos curriculares abarcam as normas e legislações vigentes, tanto as institucionais, concebidas mediante autonomia universitária, quanto as que fazem parte do arcabouço legal e das normativas impostas pelo poder executivo gestor, no que concerne aos seus órgãos de controle e regulação da educação, mais especificamente, ao que cabe à Educação Superior. Uma dessas normativas diz respeito às Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos (Resolução n. 02/2012 do Conselho Nacional de Educação) que é obrigatória no currículo das licenciaturas.

Nos diálogos com os docentes sobre essa normativa, algumas questões me inquietavam: Como incluir Direitos Humanos em currículos tão diversos? Qual a melhor forma de realizar essa inclusão? Como os docentes podem educar para os Direitos Humanos, se a Educação em Direitos Humanos não faz parte do currículo de suas formações? O que me levou a refletir que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei” (FREIRE, 1996, p. 95). A partir de tais questões e considerando as lacunas da formação inicial em Magistério e em Pedagogia, bem como, estudante em uma segunda graduação (Direito/UFBA), surgiu o interesse em pesquisar sobre o tema Educação em Direitos Humanos na formação dos professores da educação básica. Primeiramente, submeti o projeto de mestrado para o Programa de Pós-

Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (PPGEISU/IHAC/UFBA) direcionando a pesquisa para as licenciaturas da UFBA, porque estava em processo de atualização destes cursos, mas no decorrer da pesquisa surgiu a motivação de investigar como as outras instituições estariam abordando a temática Educação em Direitos Humanos na formação dos futuros educadores.

Concluo esta dissertação com a expectativa de ter incitado reflexões relevantes sobre a formação de professores. Almejo que possa subsidiar a organização de novas formas de inclusão do tema nos currículos. Ademais, a experiência no mestrado proporcionou o grato encontro com diversos autores e suas contribuições para o campo do currículo, assim como ampliou meu repertório cultural e diretamente influenciou na minha capacitação laboral, possibilitando reflexões sobre a minha prática e a compreensão de que é preciso lutar por currículos multirreferenciais¹ comprometidos com a educação de pessoas para os Direitos Humanos.

Hoje compreendo o currículo como um artefato socioeducacional² (GOODSON, 1997; MACEDO, R., 2017), o que me faz perceber de maneira crítico-reflexiva os processos acadêmicos curriculares, seja os de criação de novos cursos (bacharelados, licenciaturas e superiores em tecnologia) ou de atualização curricular dessas graduações. É nesse aspecto de atuação laboral, que cursar esse mestrado interdisciplinar com ênfase em estudos sobre a universidade se tornou um diferencial, ao possibilitar por meio da pesquisa e dos debates nos grupos, em sala de aula e nos eventos acadêmicos a percepção que minha atuação é uma atividade de mediação da qual é preciso sempre “exercitar a criticidade como instituinte das construções curriculares e das condições para a formação” (MACEDO, R., 2011, p. 39). Do mesmo modo, passo a reconhecer e a assumir o ideal de mediação intercrítica³, como posição político metodológica, mediante esforço contínuo de aperfeiçoamento pessoal (MACEDO, R., 2011) e a compreensão de que as nossas percepções de verdade sempre podem ser questionáveis e discutíveis (MACEDO, R., 2017), o que torna o aprendizado bem mais fecundo.

¹ “A abordagem multirreferencial, à medida que considera a complexidade dos fenômenos educativos, apresenta-se para nós como uma ruptura, pois traz em si mesma o exercício da heterogeneidade, o que possibilitará àqueles que estão em formação pautar suas práticas por uma ética que tenha como princípio básico o respeito e a convivência, o múltiplo e o pluri, seja em termos individuais seja em termos culturais, de forma a assegurar uma *com-vivência* no espírito da democracia” (MARTINS, J., 2014, p. 475).

² É uma construção social para fins educacionais específicos, que visa uma formação articulada com processos e procedimentos pedagógicos, na relação com o conhecimento que se elege como educativo (GOODSON, 1997; MACEDO, R., 2017).

³ “Processo de problematização das propostas curriculares, no qual a criticidade posta em ação para se compreender e propor currículos é interativamente construída” (MACEDO, R., 2017, p. 84).

Finalizo com a alegria de um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, ciente também de que ainda há muito a aprender e que estarei, enquanto ser inacabado, em permanente movimento de busca (FREIRE, 1996).

2 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente dissertação foi constituída em formato *multipaper*, composta por três artigos, resultado dos percursos realizados durante a pesquisa. A escolha por esse formato é devido ao interesse em divulgar mais amplamente a pesquisa, pois acredita-se que múltiplos artigos terão maior possibilidade de publicação e, por consequência, disseminação mais ampla do conhecimento produzido (WATSON; NEHLS, 2016).

A estrutura desse trabalho também inclui outras sessões que dão formato ao padrão dissertativo, para ser submetido à avaliação do Mestrado. Portanto, está organizado da seguinte forma:

- nas **duas primeiras sessões**: a apresentação, contextualizando o interesse sobre a pesquisa e, na sequência, a presente descrição da estrutura do trabalho;
- na **terceira sessão**: a introdução ao estudo, apresentando a relevância do tema, a questão norteadora, os objetivos, a justificativa e os percursos metodológicos;
- na **quarta sessão**: as principais normas que regem o tema proposto;
- na **quinta sessão**: algumas possibilidades para abordagem do tema nos currículos;
- na **sexta sessão**: os artigos, frutos dos resultados da pesquisa
- na **sétima sessão**: as considerações finais, que sintetiza o conjunto da produção.

Os **elementos pós-textuais**, referências, estão no final do documento.

Este estudo tem por intuito identificar como a Educação em Direitos Humanos está presente nos currículos prescritos das licenciaturas, assim como trazer reflexões a respeito da formação inicial dos professores da educação básica.

A estrutura atende às exigências do PPGEISU, sendo composto por artigos elaborados pela mestranda ao longo do curso. Cada artigo aborda temas, objetivo, fundamentação teórica, metodologias de pesquisa, resultados, discussões, conclusões próprias e independentes, sem deixar de ser aderentes à proposta central. O projeto de qualificação previa a elaboração de dois

artigos, ambos de análise documental dos currículos, contudo, no decorrer da pesquisa, foi possível obter dados com entrevistas, que deram origem a um terceiro artigo.

A dissertação se insere na Linha de Pesquisa III do PPGEISU – Gestão, Formação e Universidade, pois discute aspectos relativos à legislação específica para a educação superior. Também por contemplar aspectos relativos à formação acadêmica e à qualidade dos cursos de graduação, especificamente, licenciaturas.

3 INTRODUÇÃO

O Brasil é por definição constitucional um Estado Democrático de Direito. É na Constituição Federal que a nação brasileira assume como dever a proteção e garantia de Direitos, firmado em uma sociedade justa, fraterna, pluralista, sem preconceitos, pacífica e equânime, sejam eles individuais e/ou sociais, para aguilhoar o bem-estar social (BRASIL, 1988). Para tanto, cabe ao poder Estatal cumprir com a defesa de direitos essenciais, como os relacionados à dignidade da pessoa humana, repudiar qualquer conduta que desrespeite a alteridade e que se instaurar em tratamentos discriminatórios e excludentes, posto que, “aceitar tese diversa significaria tornar perigosamente menos intensa e socialmente mais frágil a proteção que o ordenamento jurídico dispensa, no plano nacional e internacional, aos grupos que se expõem a uma situação de maior vulnerabilidade” (BRASIL, 2018b).

Conseqüentemente, a conscientização acerca desses direitos se faz fundamental para a sua tutela e é por meio da educação que isso se torna possível (NOLETO, 2018). Segundo Boaventura (1996), a educação é um direito público subjetivo, social e universal, além de dever estatal e da família. Para o indivíduo ela é compulsória, para o estado ela é encargos e competências materiais e legislativas, para a família, deveres de assistência e de solidariedade, mas, sobretudo a educação é um direito coletivo porque se conecta com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com a promoção dos Direitos Humanos e da paz, conecta-se com a pessoa “inserida num dado contexto social e político”, não havendo como desvincular o direito à Educação do direito à democracia. (RANIERI, 2013, p. 78). Relaciona-se também com determinantes éticos e ecossustentáveis, para a reestruturação de uma sociedade na qual os seres humanos coexistam entre si e com a natureza (GUDYNAS; ACOSTA, 2011).

Por ser um direito de todos dinamiza e conjuga compromissos em relação à Educação em Direitos Humanos, considerando que os Direitos Humanos é parte essencial do direito à educação, ou seja, é Direito Humano de toda pessoa se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los (SILVEIRA *et al.*, 2007), e por ser o acesso à educação, também, um Direito Humano fundamental prescrito em diversos documentos normativos (ONU, 1948, 1993, 1994, 1997; 2011, 2018; UNESCO, 2006, 2012, 2015; BRASIL, 1988, 1992a, 1992b, 1996a, 1996b, 1999, 2003, 2007, 2009, 2012a, 2012b, 2013). De acordo com Noleto (2018), o conteúdo desses documentos são matérias de Direitos Humanos de interconexão normativa, no âmbito do direito interno e do direito internacional, as quais todos devem reconhecer e acolher.

A escola tem função social nesse processo, pois participa no desenvolvimento das pessoas para pensar, julgar e poder intervir em assuntos coletivos e públicos (SANTOMÉ, 2004 *apud* PARASKEVA; GANDIN; HYPOLITO, 2004). Ela abarca duas dimensões: uma instituída, no que tange às normativas e a segunda instituinte, relativa às ações dos sujeitos no cotidiano escolar (GANZELI *et al.*, 2018). Os profissionais que nela atuam devem, portanto, estar preparados para lidar e contribuir com as adversidades que atravessam o fazer pedagógico. Assim, é preciso capacitar os professores e professoras para serem agentes socioculturais e políticos, centrados em uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social com vistas à promoção dos Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2013).

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

A inserção do tema Educação em Direitos Humanos ainda é tímida na formação dos educadores no Brasil, pois são poucas as instituições formadoras que se ocupam em construir propostas nessa perspectiva (CANDAU *et al.*, 2013). Todavia, no período entre 1996 e 2013, o Brasil assumiu alguns compromissos na construção de uma política pública de promoção dos Direitos Humanos, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Essas Diretrizes, entre outras orientações, determinam que a essa temática seja obrigatória nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Deste modo, a questão norteadora desse estudo buscou responder:

De que forma as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) estão incluindo nos currículos das licenciaturas a Educação em Direitos Humanos?

3.1.1 Objetivos

3.1.1.1 *Objetivo geral*

O objetivo geral que direciona esse estudo se propõe a:

- Analisar de que forma as instituições públicas federais configuram a Educação em Direitos Humanos no currículo prescrito das licenciaturas, assim como, propor reflexões a respeito da formação inicial dos professores da educação básica.

3.1.1.2 *Objetivos específicos*

Os objetivos específicos nesse estudo contemplam uma pesquisa *in loco*, cujo universo da pesquisa está centrado nas licenciaturas ofertadas na Universidade Federal da Bahia, e outra com enfoque nacional, na qual foram selecionadas algumas IFES que ofertam cursos de licenciatura. Para tanto, os objetivos foram:

- identificar as possibilidades de inclusão da Educação em Direitos Humanos, entre os currículos das licenciaturas ofertadas por Instituições Federais de Educação;
- analisar os currículos das licenciaturas ofertados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para identificar a(s) forma(s) de inserção da Educação em Direitos Humanos;
- avaliar a percepção dos estudantes das licenciaturas da UFBA em relação a Educação em Direitos Humanos em seus itinerários formativos.

3.2 JUSTIFICATIVA

Dialogar é o caminho viável para construir a abordagem dos Direitos Humanos no plano educacional, mas para que este diálogo se efetive e esta temática ganhe o efeito universal e prático exigido, é imprescindível dar relevância à qualificação profissional dos professores, para que consigam ensinar aos seus educandos a condição plena de cidadania (MARREIRO *et al.*, 2017). Compreende-se também que a Educação em Direitos Humanos pode influenciar na

construção e na consolidação da democracia, no fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos, formar cidadãos aptos para exercer o controle democrático das ações do Estado, articular soluções para a resolução de conflitos, bem como a ascensão de condutas pautadas no respeito às diferenças (BRASIL, 2012; CANDAU *et al.*, 2013; BOMFIM, 2015). É uma prerrogativa indispensável para a formação de professores, uma vez que no convívio social é preciso combater todos os tipos de preconceitos e discriminações, tendo por debate político central as questões referentes ao respeito à diversidade e à inclusão (UNESCO, 2015). Ademais, os discentes, docentes em formação, não podem ficar à margem das decisões pedagógicas e curriculares legalmente instituídas.

É esperado que as IFES que ofertam cursos de formação inicial para a docência abordem a Educação em Direitos Humanos como eixo norteador em suas ações formativas (SILVA, A., 2013), considerando como um paradigma de uma educação que liberta e provoca transformação social para a formação ativa de pessoas cidadãs (CANDAU *et al.*, 2013).

Do mesmo modo, a realização deste estudo se justifica pela condição imperativa de se atender a Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), compreendendo que os currículos devem ser construídos com base nas orientações estabelecidas por esta norma, tendo em vista a qualidade da formação profissional e humanística dos estudantes, além de que, o não atendimento a ela poderá impactar em uma avaliação negativa para os cursos de licenciatura, por meio dos processos de avaliação da qualidade dos cursos realizados pelo Ministério da Educação (MEC), considerando que o tema Direitos Humanos é um indicador de qualidade das graduações.

3.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa exploratória, analítico-descritiva, de abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas individuais e focais.

A pesquisa qualitativa neste estudo responderá a questões específicas referentes ao atendimento normativo e os possíveis impactos do tema “Educação em Direitos Humanos” na formação de professores da educação básica, portanto, se preocupa “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 21). Acredita-se também que o método qualitativo é o mais conveniente nesse caso, pois não se pretende quantificar somente o objeto da investigação, sobretudo busca-se compreender e interpretar as informações a serem

obtidas (FONSECA, 2012), o que possibilitará explicar em profundidade o significado e as características dos dados (OLIVEIRA, 2016). Contudo, também serão utilizados dados quantitativos, como subsidiários da pesquisa qualitativa, a respeito do levantamento numérico obtido por meio da análise documental. De acordo com Fonseca (2012), o método quantitativo pode ser complementar ao qualitativo, pois com ele será verificada a existência dos dados e analisada a frequência de ocorrência do tema nos currículos para mensurar a validade ou não daquilo que a pesquisa se propõe a investigar.

Para que fosse possível analisar dentro do período proposto para um mestrado acadêmico, foi preciso realizar um recorte metodológico e delimitar o universo da pesquisa, conforme explicitado nos tópicos subsequentes.

3.3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em dois *loci*: a UFBA e outras IFES. Sendo que no primeiro, todos os currículos de licenciatura em vigor foram analisados, bem como a percepção dos estudantes desses cursos; o segundo incidiu sobre os currículos de licenciatura ofertados por IFES, que obtiveram melhor avaliação (conceito 5) no Conceito Preliminar de Curso 2017.

A UFBA tem 38 currículos ativos de licenciaturas, sendo 26 do turno diurno e 12 do noturno, todos foram incluídos na análise documental, cuja coleta de dados ocorreu entre os meses de abril e maio de 2018. As entrevistas foram realizadas com 62 discentes, com matrícula regular nesses mesmos cursos e ocorreram no período entre setembro e dezembro de 2018, combinando entrevistas individuais e grupos focais. A pesquisa com os discentes é desdobramento de outra pesquisa maior da qual se retirou duas questões pertinentes ao tema.

Das IFES selecionadas mediante avaliação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) de 2017, obteve-se 38 currículos para análise documental, distribuídos em 21 IFES, sendo 19 universidades e 2 institutos. A coleta ocorreu a partir do primeiro semestre de 2019, após a liberação dos dados do CPC 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC).

O CPC é um indicador utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) que em conjunto com outros instrumentos de avaliação, subsidia os processos de reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições no Brasil (MENDES; DUTRA, 2019), a partir de uma dinâmica estruturada em ciclo trienal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004). Esse processo cíclico de

avaliação possibilita que as instituições de educação superior revisem os projetos pedagógicos dos cursos e busquem alternativas para melhorar a gestão da qualidade do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2015c). Para tanto, a avaliação é realizada mediante conceito de 1 a 5, sendo que os cursos que obtiverem no CPC conceito mais satisfatório, igual a 5, obtêm a renovação de reconhecimento de forma automática, sem a necessidade de passar por avaliação *in loco*. (BRASIL, 2015c; BRASIL, 2008, art. 2º, §2º).

3.3.2 Acesso aos dados

A fonte dos dados da pesquisa são os documentos oficiais de acesso público disponibilizados por:

- a. INEP: planilha de dados com os conceitos atribuídos a todos os cursos avaliados e;
- b. IFES: projetos pedagógicos e as respectivas ementas dos currículos das licenciaturas.

Esses últimos devem estar disponíveis, conforme disposto na Portaria Normativa n. 40/2007, a saber:

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria [...], para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial [...] dos seguintes elementos: I. projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação. (BRASIL, 2007, art. 32, §2º, I)

Destarte, não cabe autorização para acesso aos projetos pedagógicos e aos programas dos componentes curriculares, pois é dever das Instituições de Educação Superior mantê-los devidamente atualizados e disponibilizados no site oficial para consulta pública, dever previsto também na Lei n. 9.394, art. 47, §1º, I (BRASIL, 1996).

No que concerne às entrevistas, foram obtidas mediante manifestação de interesse e livre consentimento, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (CAAE: 31687314.0.0000.5531).

4 NORMATIVAS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

São inúmeros os dispositivos jurídico-normativos nacionais e internacionais que tutelam os Direitos Humanos. No ordenamento jurídico brasileiro há um arcabouço legislativo que contempla a necessidade da inclusão da Educação em Direitos Humanos na educação básica e superior. Nesse espaço seria excessivo mencioná-los, visto que os mais relevantes estão citados

ao longo desse trabalho. Porém, considera-se pertinente destacar quais são os principais instrumentos que regulamentam a formação de professores, especificamente, para a Educação em Direitos Humanos.

O Brasil é signatário em diversos acordos e tratados internacionais, alguns incidem diretamente sobre a Educação em Direitos Humanos. Os principais que trazem conteúdos que impactam diretamente na formação de professores estão sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Educação em Direitos Humanos no âmbito internacional

Norma	Dispositivo normativo	Conteúdo normativo
Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948	Preâmbulo e artigo 26 (ONU, 1948)	A educação é estabelecida como Direito Humano, sendo este conteúdo fundamental a ser ensinado.
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966	Artigo 13 (BRASIL, 1992a) ⁴	A educação deve visar o desenvolvimento humano e de sua dignidade, assim como, deve reforçar o respeito aos Direitos Humanos.
Protocolo de San Salvador de 1988	Artigo 13 (BRASIL, 1999) ⁵	Estabelece o direito à Educação em Direitos Humanos.
II Conferência Mundial de Direitos Humanos, Viena, 1993	Capítulo II, artigo 81 (ONU, 1993)	Recomenda que os Estados desenvolvam programas científicos e estratégias que assegurem uma Educação em Direitos Humanos o mais ampla possível e a divulgação de informação ao público.
Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU)	Assembleia Geral (AG) n. 49/184, de 1994 (ONU, 1994)	Estabeleceu a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e acolheu o Plano de Ação a ela referido.
Resolução da ONU	AG n. A/52/469, de 1997 (ONU, 1997)	Diretrizes para a Formulação de Planos Nacionais de Ação para a Educação em Direitos Humanos
Resolução da ONU	AG n. A/59/113B/, de 2005 (UNESCO, 2006, 2012, 2015)	Plano de Ação do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, composto por três fases: primeira (2005-2009); segunda (2010-2014); terceira (2015-2019).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As normativas supramencionadas foram fundamentais para a evolução da aplicação jurídica dos Direitos Humanos no Brasil, contudo, somente se concretizou a partir da segunda metade dos anos 80, tendo como principal marco nesta fase a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste período o país passou por processos de redemocratização, com a organização política dos movimentos sociais e da sociedade civil que se opuseram a um regime ditatorial (BRASIL, 2012a). Com base nesse contexto:

[...] os discursos e práticas em torno dos Direitos Humanos buscavam instaurar uma contra-hegemonia por meio de suas lutas por emancipação. A ampliação do escopo de suas ações levou as organizações em defesa dos Direitos Humanos a empreenderem

⁴ Publicado em 1966, entrou em vigor no Brasil em 1992 (Decreto n. 592, de 6 de julho de 1992).

⁵ Publicado em 1988, entrou em vigor no Brasil em 1999 (Decreto n. 3.321, de 30 de dezembro de 1999).

incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos. [...] Essa proposta de educação no Brasil se apresenta [...] ainda no contexto da repressão ditatorial, a partir do encontro entre educadores/as, populares e militantes dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012a, p. 5)

No que se refere à associação entre políticas públicas e educação brasileira centrada nos Direitos Humanos, buscou-se compilar os principais dispositivos legais nacionais, abaixo elencados:

Quadro 2 – Educação em Direitos Humanos no âmbito nacional

Norma	Dispositivo normativo	Conteúdo normativo
Constituição da República Federativa do Brasil	Artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988)	A educação como um direito de todos, compreende o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, com base nos princípios fundamentais de igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, qualidade, gestão democrática do ensino público, valorização da profissão docente por meio de plano de carreira e piso salarial.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96	Artigo 26, §9º (BRASIL, 1996)	Determina que os currículos da educação básica tenham conteúdos relativos aos Direitos Humanos como temas transversais.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) ⁶	Capítulo II, ação programática n. 7 (BRASIL, 2013, p. 32)	Estabelece políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino.
Lei n. 11.340, de 07/08/2006	Artigo 8º, IX (BRASIL, 2006)	Define como uma das diretrizes dar destaque aos conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher nos currículos escolares de todos os níveis de ensino.
Decreto nº. 7.037, de 21/12/2009, Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNDH-3 ⁷	Artigo 2º, V, e alíneas subsequentes (BRASIL, 2009)	Revisa e amplia a proposta programática dos Direitos Humanos como política pública iniciada em 1996, com o primeiro PNDH. Propõe a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Incluiu a temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em outras instituições formadoras.
Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DCN-EDH).	Artigo 8º entre outros (BRASIL, 2012b)	Estabelece diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, incluindo a capacitação de professores e a inserção da obrigatoriedade dessa formação nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁶ Publicado em 2003, passou por mais duas reformulações: a primeira em 2002 e última em 2013 para incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

⁷ Última versão do PNDH. No total foram três: Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, revogado pelo Decreto n. 4.229, de 13.5.2002, que, por fim, foi revogado pelo Decreto n. 7.037, de 2009.

Infere-se que, o aparato legislativo brasileiro direciona, especialmente na área educacional, a necessidade da Educação em Direitos Humanos e a formação de professores qualificados, posto que, essas determinações normativas implicam que o professor esteja instruído acerca desses direitos, para que possam gozá-los e reivindicá-los sempre que necessário, assim como tem o dever de difundir conhecimentos sobre Direitos Humanos.

No que diz respeito à última norma do Quadro 2, as Diretrizes norteadoras desse estudo, são reflexo de todas as normas anteriormente citadas, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012a). Suas determinações têm força de lei, ou seja, pareceres, deliberações e resoluções do CNE incidem indistintamente sobre todos os sistemas de ensino quando veiculam normas gerais da Educação, desde que homologadas pelo MEC e atendidos os princípios da legalidade (RANIERI, 2013). Para Ranieri (2013), Diretriz significa linha reguladora, conjunto de instruções ou indicações, tem origem no latim do termo direito e significa diretiva, dirigir, conduzir, guiar, sendo que, na área de educação, ela diz respeito às metas de promoção do indivíduo como pessoa cidadã, como também designam fundamentos (razão/justificativa), organização e condição de exequibilidade e refletem a política governamental que concretizará os objetivos. Deste modo, o CNE é um órgão definidor de políticas públicas em educação, das quais todo o sistema educacional está subordinado.

5 AS POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos, conforme já foi exposto neste trabalho orientam algumas formas de inserção da temática nos currículos das graduações e, especificamente, das licenciaturas, que podem ser: transversal, por temas de Direitos Humanos tratados interdisciplinarmente, conteúdos específicos e isolados em disciplinas existentes nos currículos, mista (transversal e disciplinar), outras formas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 24) enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos Direitos Humanos e apresentou algumas possibilidades de inserção no Ensino Superior, que pode ser por meio de “diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros” (BRASIL, 2013, p. 24). No que tange às ações de pesquisa, essa mesma normativa considera que “as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse

tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2013, p. 24). E para o alcance do tripé formativo, na extensão universitária, a inserção “pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos” (BRASIL, 2013, p. 24).

No que se refere ao currículo prescrito dos cursos de graduação, alguns autores também defendem que se deve buscar possibilidades de superação do modelo tradicional disciplinar, no qual secularmente estão estruturados. No quadro 3, estão sintetizadas as principais possibilidades indicadas nos documentos normativos, bem como na revisão de literatura:

Quadro 3 – Modelos curriculares

Modelos	Fundamentação
Disciplinar	Modelo tradicional, cuja organização da formação ocorre mediante conteúdos agrupados em áreas distintas (MACEDO, R., 2017). A disciplinarização dos currículos reflete a compartimentalização dos saberes científicos, na qual está embutida também a questão do poder, pois ela “possibilita esse controle sobre o aprendiz (o quê, quando, quanto e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno”. A forma disciplinar apresenta os saberes fragmentados e hierarquizados, pois não se comunicam entre si (GALLO, 2000, p. 23).
Multidisciplinar	Constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns (MORIN, 2003). “É um conjunto de disciplinas que simultaneamente tratam de uma dada questão, problema ou assunto [...] sem que os profissionais implicados estabeleçam entre si efetivas relações no campo técnico ou científico. É um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 11).
Interdisciplinar	Interrelacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, sendo a interdisciplinaridade uma tentativa de superar a desarticulação entre os saberes gerados pela disciplinaridade. Todavia, esse modelo, apesar de integrar e correlacionar os saberes, nada mais é do que uma forma de disciplinarização, já que, “só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas” (GALLO, 2000, p. 27).
Transdisciplinar	Compreende uma integração, cooperação entre os saberes, sem justapor ou isolar, além de levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência. (MORIN, 2003). “Ela substitui uma visão hierárquica, homogênea da ciência, compartimentada em domínios fechados, por uma reconfiguração sintética e uma contextualização dos conhecimentos que são não lineares, complexos, heterogêneos e que integram, ao lado de contribuições de especialistas, os saberes e os <i>savoir-faire</i> ⁸ dos atores sociais” (JODELET, 2016, p. 1262). Indica a construção de currículos intersubjetivos e multirreferenciais, reafirmando a importância da alteridade e da luta pelo reconhecimento das diferenças (MORAES, 2010).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na perspectiva da configuração curricular na Educação Superior, a introdução de um componente curricular que esteja centrado nos Direitos Humanos deve ser uma proposta de viés

⁸ Verbete: *savoir-faire* |sàvuàrrfèrre| (palavra francesa): Saber-fazer, habilidade, perícia. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/savoir-faire>. Acesso em: 1 mar. 2020.

educativo e plural, possibilitando que as práticas pedagógicas sejam, concomitantemente, intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar (FEITOSA, 2009).

Do mesmo modo, Candau (*et al*, 2013, p. 37, 39) consideram que a Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida “[...] na perspectiva de uma educação libertadora [...] para o empoderamento de sujeitos [...]” e, por isso, ser incorporada na constituição do curso como um todo, mobilizar ações e projetos de caráter interdisciplinar.

Na concepção de Pires (1998, p. 182), no que diz respeito a todos os níveis de ensino, é possível adaptar os currículos a uma organização interdisciplinar. Segundo ela, “é neste sentido que vem sendo discutida a proposta de núcleos temáticos, nos currículos de graduação em algumas instituições de ensino superior e a proposta de eixos transversais interdisciplinares, no ensino fundamental e médio”.

Outra proposta contemporânea é o modelo transdisciplinar, que se ocupa em estabelecer um paradigma para além do modelo fragmentário disciplinar vigente. Pensar a educação na perspectiva transdisciplinar contribui para superar a fragmentação do saber científico, enquanto conhecimento reduzido a diferentes disciplinas e especialidades (SOPELSA; TREVISOL; MELLO, 2015).

Desse modo, Santos (2008) diz que a transdisciplinaridade propõe outra forma de pensar os problemas contemporâneos ao se contrapor aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades. A proposta de transversalidade nos currículos universitários e escolares implicaria em novos formatos diferenciados do que se concebe hoje como espaço formal de aprendizagem, sobretudo, abrigaria de forma muito mais ampliada e sem o engessamento dos formatos anteriores os conteúdos para uma Educação em Direitos Humanos.

Ao refletir sobre a formação inicial dos professores e indagar quando essa formação realmente começa, Candau (*et al.*, 2013) advertem que a formação de professores começa muito antes de ingressarem nos cursos superiores, pois ao chegarem à Universidade, os estudantes de licenciatura têm, ao menos, 11 anos de escolarização, nos quais experimentaram vários modelos de formação, geralmente, homogêneos e centrados nos modelos educativos tradicionais. Isso porque acreditava-se que a homogeneidade e a busca pela igualdade sem considerar as diferenças, por muito tempo, foi critério para a garantia de aprendizagem na estrutura escolar (TRAVERSINI, 2013). Esses modelos predominantemente disciplinares “introjetados por cada um de nós, fazem parte do nosso ‘corpo’ e são acionados no momento em que assumimos a função educadora” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 69). Muitas vezes o docente chega à sala de aula

com vontade de fazer diferença, mas os modelos curriculares acabam com muitas dessas expectativas, porque eles são pensados para seguir rotinas, organizar, ordenar e priorizar o ensino, uma vez que, “prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. Tudo isso impede o escape e a expansão; dificulta as conexões; aprisiona o desejo e bloqueia as forças” (PARAÍSO, 2013, p. 194).

Portanto, buscar alternativas de ruptura com o modelo tradicional curricular é, também, abrir espaço às diferenças culturais e para a inclusão das demandas sociais historicamente omissas no currículo. Uma dessas alternativas diz respeito à inclusão da Educação em Direitos Humanos em todos os aspectos da educação ao longo da vida, começando o quanto antes na educação primária (UNESCO, 2006, p. 35). Daí a importância que a formação de professores saliente a relevância de ser professor-pesquisador, possibilitando as investigações como formas de buscar melhores possibilidades de inserção da temática na formação em todos os níveis, a fim de que, “em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 14) e descubra novas formas de intervir no seu cotidiano, reafirmando uma educação em prol dos Direitos Humanos. Às Universidades, assim como, ao poder público cabem a função de incentivar a pesquisa nos cursos de licenciatura para que a cultura do ser pesquisador seja uma constante no processo de formação desses estudantes (SILVA; COSTA; LIMA, 2016).

Quanto aos processos de inclusão da temática nas licenciaturas, Candau *et al.* (2013) consideram que compete às instituições formadoras incorporar a Educação em Direitos Humanos na concepção do curso integralmente e não apenas em disciplinas isoladas ou conteúdos em algumas disciplinas ao longo do curso. Esses autores, além disso, alertam que a construção do Projeto Pedagógico de Curso com vista à formação de Educadores em Direitos Humanos em uma perspectiva transversal, mobilizando construção de conhecimentos, ações e projetos de caráter interdisciplinar ou transdisciplinar, não é tarefa fácil e, geralmente, fica reduzida à justaposição de diversas disciplinas sem articulação entre elas. Por essa razão, eles consideram ser justificável a introdução de uma disciplina específica que aborde a Educação em Direitos Humanos, tal qual determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nas licenciaturas, ao menos para início propositivo de uma ação que possa progressivamente ir se desencadeando em uma formação integral para a Educação em Direitos Humanos. Contudo, eles não descartam a possibilidade de que as instituições formadoras busquem estratégias pedagógicas participativas e de construção coletiva. Entre essas estratégias está a realização de oficinas pedagógicas específicas para a temática, com enfoque dialógico, colaborativo e

democrático, com situações práticas, que levem o educando a refletir sobre o cotidiano pedagógico.

Alinhadas a essa perspectiva estão algumas possibilidades metodológicas apresentadas no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que sugere “empregar metodologias experimentais de aprendizagem que permitam aos alunos compreender e aplicar os conceitos dos direitos humanos em suas vidas e experiências, incluindo serviços e pesquisas na comunidade”. O PMEDH orienta também que nos cursos de formação para a docência optem por utilizar:

[...] métodos participativos, cooperativos e de experiências e práticas, considerando também os aspectos culturais; relação entre teoria e prática; e teste de técnicas em situações de trabalho, principalmente na sala de aula. [...] avaliar atividades de formação, incluindo a autoavaliação e a percepção de formandos sobre a relevância, a utilidade e o impacto das atividades de formação. (PMEDH, 2012, p. 16, 19, 20)

Marreiro (*et al.*, 2017, p. 4), destaca que as instituições de ensino superior são espaços privilegiados para formação e exercício da cidadania. Por essa razão, se entende que elas têm o dever, enquanto parte de sua função social, de promover a Educação em Direitos Humanos. Os estudantes precisam ser empoderados para que possam participar e contribuir com as transformações sociais e educacionais, tanto para exercer os próprios direitos, como para respeitar e agir em prol do direito dos outros (McCOWAN, 2015). Assim, deve prevalecer a perspectiva da inserção de práticas humanísticas voltadas para a formação do cidadão por meio de reformas educacionais, da inclusão da temática nos currículos e com discussões constantes que tenham o poder de influenciar mudanças sociais significativas (MARREIRO *et al.*, 2017).

Além disso, para formar Educadores em Direitos Humanos é preciso que a profissão docente seja protegida e respeitada, ou seja, o “pessoal docente deve trabalhar e aprender em um contexto em que sejam respeitados sua dignidade e seus direitos” (UNESCO, 2006, p. 4), considerando que, “o reconhecimento e o respeito de sua condição profissional e o fomento de sua autoestima são requisitos imprescindíveis para que possam promover a Educação em Direitos Humanos” (UNESCO, 2006, p. 37).

Mediante o exposto, considera-se que, para uma efetiva inserção curricular da Educação em Direitos Humanos, este tema deve ser central na configuração dos currículos e indissociáveis dos posicionamentos tanto institucionais quanto político-educativos, para que o discurso formador faça sentido. Conforme destaca Freire (1996), assim, a educação será compreendida como uma forma de intervenção no mundo, passando a ser uma prática social.

6 RESULTADOS

A seguir estão dispostos os artigos produzidos ao longo deste estudo. As referências dos mesmos não foram agregadas nessa seção, mas estão compiladas no final deste trabalho.

ARTIGO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA

RESUMO

Formar professores em Direitos Humanos é essencial para a consolidação do Estado democrático de direito. São esses profissionais que atuam na formação das crianças e dos jovens, que poderão instituir uma sociedade mais justa e democraticamente humanizada. O presente estudo tem por objetivo analisar os currículos dos cursos de formação de professores ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior, para identificar as possibilidades de inclusão da Educação em Direitos Humanos, nos currículos das licenciaturas ofertadas por Instituições Federais de Educação, tendo por referência a Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação. A metodologia adotada é a pesquisa analítico-descritiva, do tipo documental e incidiu sobre as ementas dos cursos de 38 licenciaturas que obtiveram melhor avaliação no Conceito Preliminar de Cursos de 2017, distribuídos em 21 instituições federais, sendo 19 universidades e 2 institutos federais de educação. Destes cursos, 17 estão relacionados às Ciências Exatas (Matemática, Física, Computação e Química), 05 das Ciências Biológicas, 03 relacionados às Ciências Humanas (Educação Física, Filosofia e Pedagogia), 9 das Letras (Português, Italiano, Espanhol e Inglês) e 4 relacionados às Artes (Artes Visuais e Música). Como resultado, foi possível identificar que 36 cursos abordam Direitos Humanos em seus currículos com conteúdos distribuídos em disciplinas obrigatórias e 8 cursos ofertam componente curricular obrigatório específico para o tema. Assim, percebe-se que as instituições públicas de ensino superior não são omissas quanto à Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas que ofertam, porém algumas apresentam maior ênfase ao abordar o tema do que outras, com conteúdos em um ou poucos componentes curriculares, ademais, somente 21% dos currículos analisados têm componente curricular específico para o tema, carecendo ampliar sua inserção em todos os currículos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículos. Licenciaturas. Instituições Federais de Ensino Superior. Universidade

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores em Direitos Humanos alçou status de política pública a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

(BRASIL, 2012a). Essa normativa é dobramento das ações previstas em acordos internacionais pela promoção dos Direitos Humanos, que o Brasil firmou nas últimas décadas (ONU, 1948, 1993, 1994, 1997; 2011, 2018; UNESCO, 2006, 2012, 2015). A inclusão nos currículos dos cursos de formação dos profissionais que atuam na educação básica é uma dessas ações a ser implementada pelas instituições formadoras.

Atualmente, a formação de docentes para a educação básica no Brasil é obtida mediante grau acadêmico de licenciatura. As licenciaturas são graduações ofertadas por instituições públicas e privadas de ensino superior, devidamente credenciada pelo Ministério da Educação. Os currículos desses cursos são estabelecidos sob autonomia e responsabilidade das instituições, desde que, adequados às normas legais vigentes.

O currículo, compreendido como um artefato socioeducacional⁹ (GOODSON, 2007), é constituído mediante inúmeras implicações sociais, políticas, culturais, éticas, estéticas, que abarcam os instituintes culturais da formação¹⁰. Essas implicações nem sempre estão explícitas; nem sempre são coerentes ou absolutas, no âmbito das contradições, dilemas e transgressões (MACEDO, R., 2017). Para Sacristán (2013), o currículo não é algo neutro, universal e imóvel, mas território controverso e conflituoso, resultado de tradições que pode e deve ser revisado e modificado.

Entretanto, tornar-se professor é um processo complexo e que está articulado com a finalidade do currículo oficial, com as legislações educacionais, mas também com as vivências das diversas realidades encontradas no âmbito escolar. Portanto, é preciso pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional (NÓVOA, 2019). Neste sentido, como profissionais da educação, é salutar que os docentes estejam aptos a desenvolver estratégias pedagógicas para lidar com as questões sociais que impactam o cotidiano dentro e fora da sala de aula, como as advindas das violações aos Direitos Humanos. É essencial que a Educação em Direitos Humanos esteja presente no processo formativo dos professores, sobretudo porque eles atuarão como multiplicadores desses conhecimentos.

Esse estudo tem por objetivo analisar os currículos dos cursos de formação de professores ofertados por Instituições Federais de Ensino Superior, para identificar as

⁹ É uma construção social para fins educacionais específicos, que visa uma formação articulada com processos e procedimentos pedagógicos, na relação com o conhecimento que se elege como educativo (GOODSON, 1997; MACEDO, 2017).

¹⁰ “Referências culturais pelas quais o currículo é compreendido, proposto e cotidianamente construído” (MACEDO, 2017, p. 84).

possibilidades de inclusão da Educação em Direitos Humanos, nos currículos das licenciaturas ofertadas por Instituições Federais de Educação Superior, tendo por referência a Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE). O recorte metodológico incidu sobre as instituições públicas federais que obtiveram nota máxima (5) no Conceito Preliminar de Cursos (CPC), referente à última avaliação, ou seja, 2017.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS

No contexto brasileiro, as políticas educacionais têm sido implementadas conforme os interesses do Estado (GIROUX, 1997), por consequência, privilegiando as elites, em demérito da população menos favorecida. De acordo com Ball (2002), no que se refere às políticas destinadas à reforma da educação, além de proporcionarem mudanças técnica e estrutural das organizações, também incidiram em mecanismos para “reformatar” professores, ou seja, provocar mudança no que o professor faz, mas também no que o professor é, (re)configurando sua identidade e o que significa ser docente. Para Braga, Machado e Guimarães-Iosif (2014), o Brasil ainda mantém uma tradição de não privilegiar a formação interdisciplinar, que segundo eles, é salutar para agregar conhecimentos que vão além dos conteúdos tradicionais, devendo partir do princípio da educação cidadã, com viés humano, social e político. Elizabeth Macedo (2014, p. 1549) aponta que “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação”, na qual “os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido”. Entre essas alternativas de controle está o discurso performativo que tenta amplamente desqualificar a Universidade e a formação inicial de professores, os taxando de mal preparados e mal formados (MACEDO, E., 2014).

Por outro lado, Apple (2017) sinaliza que políticas e práticas democráticas densas ainda sobrevivem em muitos espaços por causa do trabalho duro, contínuo e dos sacrifícios de professores, membros da comunidade e movimentos sociais. Os avanços significativos, no que se refere à educação brasileira, foram alcançados mediante os esforços desses profissionais e dos representantes dos movimentos em prol das classes populares. Logo, para pensar a formação de professor é necessário considerar as forças políticas que atuam no cenário educacional nacional, impregnadas pela geopolítica global neoliberalista, mas que também é fruto de lutas contra-hegemônicas travadas por aqueles que não aceitam as injustiças advindas dessas forças de opressão (SANTOS, B., 2011).

Foram os debates acerca das demandas sociais que têm como preocupação a formação de professores que suscitaram algumas medidas governamentais no Brasil, atreladas às demandas políticas internacionais (SILVA, A., 2013). Todavia, somente a partir dos anos 2000, o CNE intensificou a publicação de diretrizes curriculares para regulamentar os cursos de graduação e, entre eles, a formação de professores. Entre essas Diretrizes cabe destacar a Resolução do CNE n. 01/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a Resolução do CNE n. 02/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica e a Resolução do CNE n. 01/2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio. As duas últimas são reflexos das propostas previstas no Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014 (DOURADO, 2015), marcos de uma etapa mais progressista das políticas de fomento à qualificação para o magistério. Segundo Dourado (2015), as Diretrizes supracitadas objetivam melhor capacitação para formação inicial e continuada dos professores, além de propor medidas que podem culminar na valorização da carreira docente. Todas elas expressam a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos para a formação de profissionais da educação, considerando ser “um dos eixos fundamentais do direito à educação”, cujas concepções e práticas educativas devem estar centradas “nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012a, p. 1).

No entanto, após eventos políticos ocorridos em 2016, que culminaram em um impeachment presidencial e a assunção de um grupo político mais alinhado às concepções neoliberais de educação, sobrevieram expressivas mudanças de cunho político que impactaram o sistema educacional brasileiro e, especificamente, as ações direcionadas à formação inicial de professores. Quantos aos fatos pós-impeachment “[...] se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a conseqüente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros” (AGUIAR, 2018, p. 8).

A partir de então, algumas medidas políticas foram tomadas à revelia de vários representantes da sociedade civil e instituições educacionais, contrariando o debate democrático que vinha sendo discutido nas audiências públicas sobre as novas ações governamentais que visavam construir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação básica e

que também previam alterações nas Diretrizes para a formação docente (ANPED, 2019). De acordo com Elizabeth Macedo (2019), a aprovação da BNCC “constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no país”, pois sua proposta demonstra a intencionalidade de hegemonizar uma concepção particular e centralizada de educação e de ensino. Sua aprovação acarretou a revogação da Resolução do CNE n. 02/2015, e como substituta, a aprovação da Base Comum Nacional (BNC) para a formação docente, mesmo sob protesto das diversas entidades educacionais e profissionais da educação. A BNC evidencia que o posicionamento do MEC e dos recém-integrantes do CNE, é um projeto de formatação da educação, ao instituírem uma política nacional para a formação docente e de seus currículos, contrariando as reivindicações apresentadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área (ANPED, 2019). Essas novas Diretrizes de formação docente, em comparação com as Diretrizes revogadas, trouxeram alguns recuos para a formação. Apesar de citarem Direitos Humanos como conteúdo, não explicitam a concepção e nem fundamentam o que compreendem por Direitos Humanos, tampouco, indicam suas implicações no processo formativo para o magistério, além de serem omissos sobre os temas que transversalizam os Direitos Humanos, tais como, a compreensão e o respeito à diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, bem como o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Diante de tais ações governamentais, pode-se observar que hoje ainda prevalece o desprestígio da profissão docente, aliado a uma formação estadocêntrica, ou seja, centrada nos interesses do Estado (LOPES; MACEDO, 2011), que privilegiam a manutenção da opressão e negação de qualidade formativa para o sistema educacional, dado seu descaso histórico pela educação pública e o desrespeito aos debates e contribuições dos representantes dos mais diversos setores sociais que se mobilizam para lutar por qualidade na educação (ANPED, 2019).

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo documental. O recorte metodológico incidiu sobre as licenciaturas, ofertadas por Instituições Federais de Educação Superior (IFES), que obtiveram melhor avaliação no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) 2017. Os dados do CPC foram obtidos por meio de acesso ao site institucional do MEC, que os disponibiliza para consulta pública, sistematizados em planilha de dados. Os documentos curriculares foram disponibilizados pelas IFES em seus sites institucionais. A opção pelo CPC justifica-se por ser um recurso utilizado pelo MEC como indicador de

qualidade dos cursos de graduação. O conceito é obtido com base no desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, na formação e regime de trabalho do corpo docente e na percepção discente sobre as condições do processo formativo (organização didático-pedagógica, infraestrutura e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional) (BRASIL, 2018a). Ademais, Direitos Humanos é um conteúdo inserido como indicador de qualidade no instrumento de avaliação da qualidade dos cursos de graduação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo que neste instrumento as IES que obtiverem conceito 5 são aquelas que atendem todos os requisitos incluindo a inserção do conteúdo em questão.

2.1 UNIVERSO DA PESQUISA

No Conceito Preliminar de Curso de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), foram avaliadas 5.088 licenciaturas. Destas 4.652 licenciaturas estão na modalidade presencial, que corresponde a cerca de 91% dos cursos avaliados. Dentre as presenciais 2.317 (45,54%) são ofertadas por Instituições de Educação Superior Públicas, sendo 1.298 pertencentes à categoria administrativa federal. Destaca-se que, das federais, 39 instituições obtiveram o conceito máximo, conforme representado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Licenciaturas por IFES com Conceito 5 no CPC 2017

Área	Currículo	IFES	Sigla da IFES	Município	
I	Computação	UF do Paraná	UFPR	Palotina	
	Física	UF de Viçosa	UFV	Florestal	
		UF de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora	
		UF de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	
	Matemática	UF de Ouro Preto	UFOP	Ouro Preto	
		UF de Viçosa	UFV	Florestal	
		UF de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	
		UF de Santa Catarina	UFSC	Blumenau	
		UF de Alfenas	UNIFAL-MG	Alfenas	
		IFECT ¹¹ do Rio Grande do Sul	IFRS	Canoas	
		FUF ¹² do Abc	UFABC	Santo André	
		UF da Fronteira Sul	UFFS	Chapecó	
		Química	UF de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora
			UF do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre
	UF de Santa Catarina		UFSC	Blumenau	
	IF de São Paulo		IFSP	Sertãozinho	

¹¹ IFECT = Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

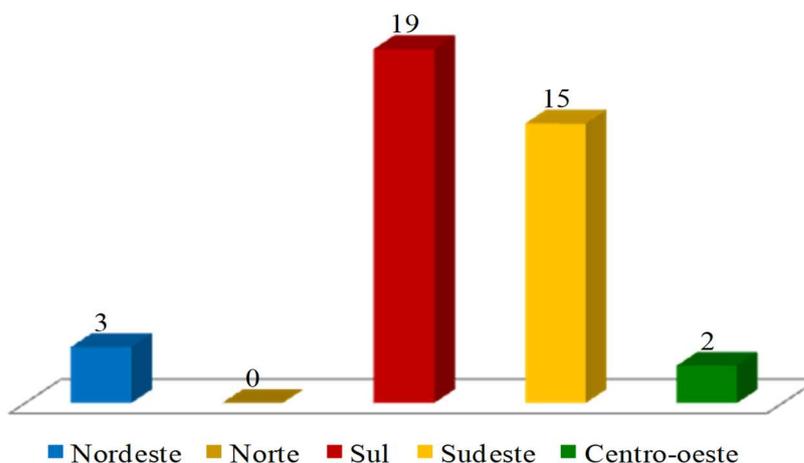
¹² FUF = Fundação Universidade Federal

II	Ciências Biológicas	FUF do Abc	UFABC	Santo André
		UF do Paraná	UFPR	Palotina
		UF de Goiás	UFG	Jataí
		UTF ¹³ do Paraná	UTFPR	Santa Helena
		IFECT de São Paulo	IFSP	Avaré
		FUF do Abc	UFABC	Santo André
III	Educação Física	UF do Ceará	UFC	Fortaleza
		UF de Lavras	UFLA	Lavras
	Filosofia	UF de Santa Maria	UFSM	Santa Maria
	Pedagogia	UII ¹⁴ da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	Redenção
IV	Letras-Português	UF do Paraná	UFPR	Curitiba
		UF do Paraná	UFPR	Curitiba
	Letras-Português e Inglês	UF do Paraná	UFPR	Curitiba
		UF do Ceará	UFC	Fortaleza
	Letras-Português e Espanhol	FUF do Pampa	UNIPAMPA	Bagé
		UF ¹⁵ dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Diamantina
		UF da Fronteira Sul	UFFS	Realeza
		UF do Paraná	UFPR	Curitiba
Letras - Inglês	UF de Santa Catarina	UFSC	Florianópolis	
	UF do Paraná	UFPR	Curitiba	
V	Artes Visuais	Universidade de Brasília	UNB	Brasília
		UF de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora
	Música	UF de Uberlândia	UFU	Uberlândia
		UF de Santa Maria	UFSM	Santa Maria

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os cursos supracitados são ofertados por IFES localizadas em 4 regiões do país: Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, conforme representado no gráfico 1. Não há licenciaturas avaliadas com conceito máximo na região Norte.

Gráfico 1 – Licenciaturas com CPC 5 por regiões geográficas



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

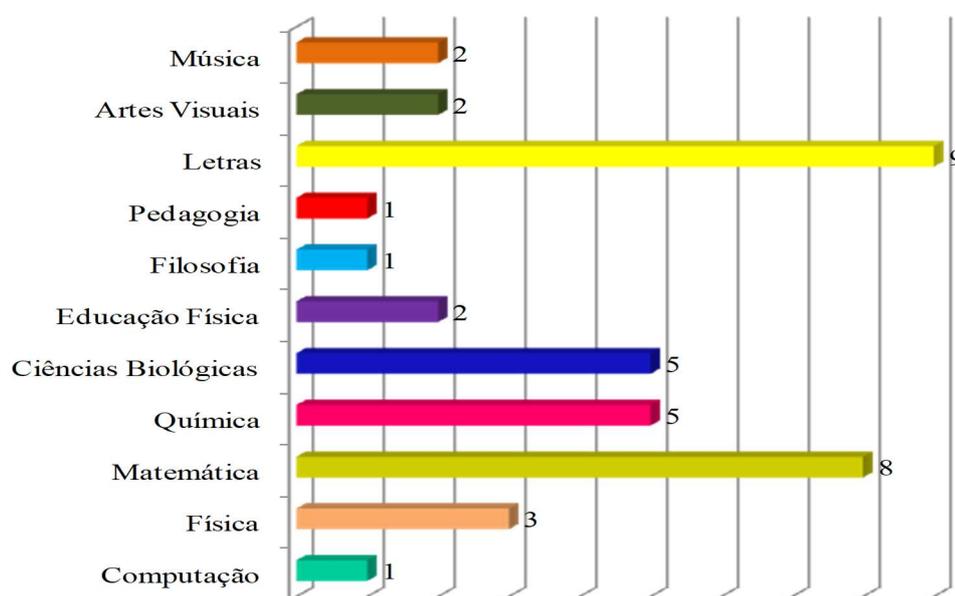
¹³ UTF = Universidade Tecnológica Federal

¹⁴ UII = Universidade da Integração Internacional

¹⁵ UF = Universidade Federal

A maior parte dos cursos está nas regiões Sudeste e Sul, sendo na região Sul: 8 (Paraná), 7 (Rio Grande do Sul), 4 (Santa Catarina), seguido do Sudeste: 10 (Minas Gerais), 5 (São Paulo), no Nordeste 3 (Ceará) e no Centro-Oeste: 1 (Goiás), 1 (DF). As 39 licenciaturas que obtiveram conceito 5 no Conceito Preliminar de Cursos 2017 estão distribuídas em 21 IFES, sendo 19 universidades e 2 institutos. A representação quantitativa por campo do conhecimento está disposta no gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantitativo de Licenciaturas analisadas por campo do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Destes cursos 17 estão relacionados às Ciências Exatas (Matemática, Física, Computação e Química), 05 das Ciências Biológicas, 04 relacionados às Ciências Humanas (Educação Física, Filosofia e Pedagogia), 9 das Letras (Português, Italiano, Espanhol e Inglês) e 4 relacionados às Artes (Artes Visuais e Música).

2.2 PROCEDIMENTOS

A fonte dos dados da pesquisa são os documentos oficiais de acesso público, disponibilizados pelas IFES: projetos pedagógicos e as respectivas ementas dos currículos das licenciaturas. Quanto ao procedimento da análise documental, para a codificação de dados e estabelecimentos de categorias, foram necessárias algumas operações sistemáticas

(RICHARDSON, 2012), mediante as seguintes etapas: (1) análise preliminar e classificação dos documentos, com base em leitura criteriosa, considerando o contexto de produção dos documentos, os responsáveis pela elaboração dos documentos, a confiabilidade, lógica e autenticidade textual, a natureza documental e os conteúdos-chave (CELLARD, 2008); (2) a exploração do material e a sistematização dos dados e organização em categorias predefinidas; (3) tratamento dos resultados das etapas anteriores, mediante interpretações indutivas e dedutivas, sendo os elementos centrais da análise: a temática e o problema da pesquisa (CELLARD, 2008). A categoria e as subcategorias preestabelecidas, a partir do referencial normativo e norteador da pesquisa, foram: a. categoria principal: currículos das licenciaturas ofertadas por IFES com conceito 5 no CPC 2017; b. subcategorias: formas de inserção do tema Educação em Direitos Humanos; b.1. componentes curriculares obrigatórios e/ou conteúdos obrigatórios de formação para Educação em Direitos Humanos; b.2. outras formas de inserção relevantes encontradas no projeto pedagógico.

Após acesso aos projetos pedagógicos dos cursos e de suas respectivas ementas, ressalta-se que, dos 39 currículos, foi possível ter acesso a ementas de 38 currículos, 32 cursos têm o projeto pedagógico para consulta e 6, apenas, as ementas. Para auxiliar na análise do conteúdo das ementas foi utilizado o software livre Iramuteq. Amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, ele possibilita, por meio do processamento de dados, análises estatísticas de textos (CAMARGO; JUSTO, 2013a). A opção pelo uso desse software é devido à maior confiabilidade nos resultados da análise documental, evitando-se análises meramente subjetivas, mas conjugando os dados técnicos via software com a análise interpretativa do pesquisador. Considera-se que o Iramuteq foi uma ferramenta útil, pois ele contribuiu para identificar a incidência do tema Direitos Humanos e seus correlatos no discurso curricular. Contudo, ressalta-se que esse software foi um recurso acessório, visto que, foi realizada a uma análise criteriosa das ementas, identificando dados objetivos e subjetivos que não foi possível obter com o software.

Dentre as formas de análise possibilitadas pelo Iramuteq, considerou-se mais adequada, para esse tipo de estudo, a análise de similitude, que permitiu visualizar a conexão entre as palavras (MARCHAND; RATINAUD, 2012, tradução nossa) e a nuvem de palavras, que possibilitou rápida identificação das palavras-chave em maior frequência no contexto textual (CAMARGO; JUSTO, 2013b; KAMI, 2016).

Para identificação dos conteúdos pertinentes aos temas seguiu-se a categorização clássica dos Direitos Humanos adotada por vários autores, incluindo as concepções

apresentadas por Ramos (2017) e Oliveira e Lazari (2018), partindo das primeiras classificações do jurista Karel Vasak e as atualizações em dimensões de Paulo Bonavides (RAMOS, 2017). Com base nesses autores e nas normas legais discutidas nesse estudo, buscou-se sistematizar os temas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Dimensões dos Direitos Humanos e temas relacionados

Dimensões	Temas relacionados aos Direitos Humanos
1ª	direitos de liberdade, individuais, civis e políticos: direito à vida, liberdade, personalidade, acesso à justiça, direitos humanos penais, nacionalidade, direitos políticos.
2ª	direitos de igualdade, econômicos, sociais e culturais: educação, saúde, cultura, alimentação, vestuário e moradia, lazer, segurança, à família, ao trabalho, assistência e previdência.
3ª	direitos de fraternidade e de solidariedade: direitos de titularidade da comunidade, paz, ambiental, ao desenvolvimento, à autodeterminação, à conservação do patrimônio histórico e cultural.
4ª	globalização política: à democracia, pluralismo, à informação, bioética, manipulação genética.
Outras	amor, cuidado, à compaixão, tolerância, água potável, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do quadro acima, foi possível relacionar os temas de Direitos Humanos com os conteúdos encontrados nas ementas.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Discorrer sobre o currículo implica em reflexões sobre diversos elementos centrais da educação, entre estes, a qualidade, a inclusão e a relevância de determinados conteúdos e suas abordagens, pois os estudos sobre currículo levam a entender quais são os objetivos, o imaginário social e as aspirações que se busca alcançar em um sistema de educação eficaz (OPERTTI; KANG; MAGNI, 2018). Da mesma maneira, tais estudos evidenciam que o currículo é constituído mediante escolhas dos conhecimentos que os atores educativos consideram necessários em detrimento da omissão daqueles que elegem como irrelevantes (SILVA, T., 2017), além de revelar que as normativas educacionais impactam diretamente na construção dos currículos, uma vez que trazem imposições estatais para este campo (LOPES, 2006).

Portanto, acredita-se que as instituições investigadas ao elegerem a Educação de Direitos Humanos como conteúdo relevante para os cursos de formação inicial para a docência estão se posicionando politicamente. Compreende-se que, tal direcionamento curricular pode

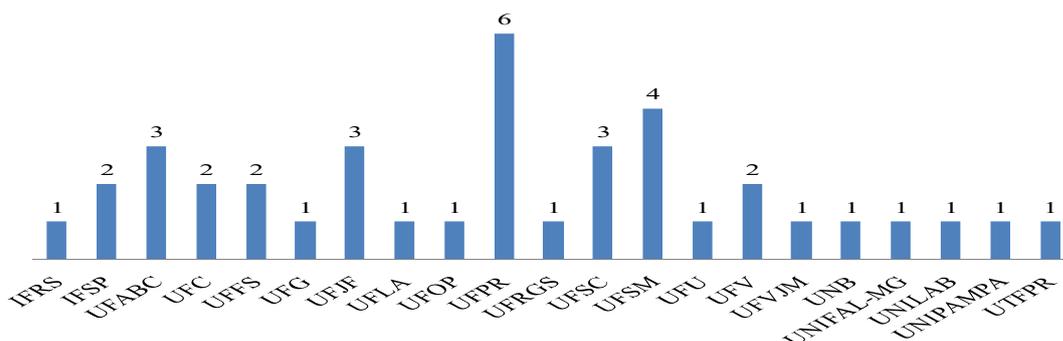
levar a formar cidadãos ativos, socialmente comprometidos e, por consequência, capazes de promover debates contínuos em torno do tema no cotidiano laboral e social.

Destarte, dos resultados encontrados, identificou-se que a região Sudeste e Sul vem tendo os melhores resultados no CPC (BRASIL, 2015d). Hoffman *et al.* (2014) apontam que na avaliação dos melhores índices das instituições de educação superior públicas, há que se observar também os indicadores socioeconômicos das demais regiões, principalmente, daquelas historicamente estigmatizadas, como o Norte e o Nordeste do país. Esses autores argumentam ainda que os indicadores deveriam enfatizar as diferenças culturais e identitárias que permeiam a constituição das IES, para que não recaiam em discriminações e estigmas acerca delas e das regiões onde estão localizadas, tomando por base que o cálculo do CPC é resultante de três dimensões: desempenho discente, qualificação e regime de trabalho do corpo docente e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. Outro fator preponderante, de acordo com Mendes e Dutra, (2019) é a maior concentração de pós-graduações *stricto sensu* e também maiores investimentos em pesquisa no eixo Sul-Sudeste do país, em detrimento das demais regiões, que podem constituir fatores contributivos para melhor conceituação nos índices de avaliação da qualidade dos cursos nessas regiões.

De acordo Bittencourt *et al.* (2010), as avaliações do CPC demonstram a predominância de melhor conceito nos cursos ofertados por universidades públicas em comparação com as instituições privadas, sendo um fator relevante nas federais a ampla superioridade de professores com doutorado, em regime de tempo parcial ou integral e, também, melhor desempenho dos estudantes no ENADE.

As IFES com maior número de licenciaturas avaliadas com conceito máximo são ofertadas pelas Universidades Federais: do Paraná (6); de Santa Maria (4), de Santa Catarina (3), de Juiz de Fora (3) e do ABC (3). O gráfico 3 mostra o quantitativo de cursos por IFES:

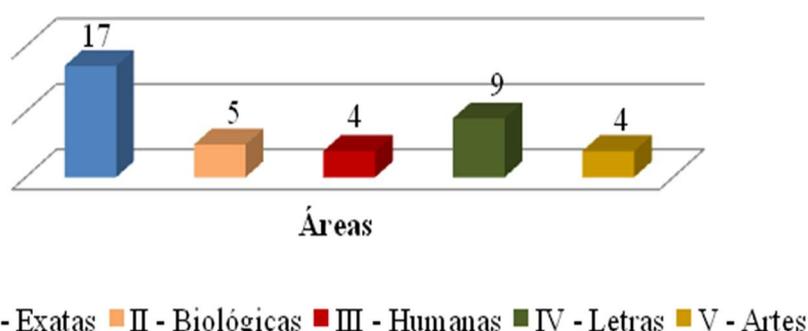
Gráfico 3 – Licenciaturas com CPC 5 por IFES



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Notou-se, além disso, que a maior parte dos cursos avaliados é ofertada no turno diurno (22 cursos), com uma pequena diferença em relação ao noturno (17 cursos). Há predominância de cursos da Área I (Ciências Exatas), seguido da Área IV (Letras e suas habilitações). De acordo com o MEC, há uma tendência de cursos com melhor conceito nas áreas exatas (BRASIL, 2008), porém faltam mais estudos para identificar os fatores que justificam esse resultado. O quantitativo por área está representado no gráfico 4¹⁶ a seguir:

Gráfico 4 – Quantitativo das Licenciaturas por Área do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos 39 currículos, apenas Educação Física da Universidade Federal do Ceará não disponibilizou no site as informações sobre o currículo. Assim, os resultados obtidos nesse estudo se concentraram nos cursos dos demais 38 currículos disponíveis pelas IFES para acesso livre.

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LICENCIATURAS AVALIADAS COM CONCEITO MÁXIMO NO CPC/2017

A análise dos currículos das licenciaturas possibilitou identificar algumas formas de inserção da temática central deste estudo. No entanto, cabe destacar nessa análise dois critérios normativos importantes a serem considerados: o primeiro, referente aos processos de avaliação da qualidade dos cursos de graduação geridos pelo INEP, que consideram o conteúdo Educação em Direitos Humanos um indicador de qualidade, na dimensão da organização didático-pedagógica. O Instrumento de mensuração adotado por esse órgão, especificamente, o Conceito

¹⁶ As Áreas do Conhecimento (Grande Área) seguem a categorização estabelecida pela UFBA, disponível no site institucional: <https://ufba.br/cursos>. Acesso em: 6 nov. 2017.

5, do indicador 1.5, versa sobre os conteúdos curriculares e avalia a inserção dessa temática da seguinte forma:

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de **educação em direitos humanos** e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Uma das consequências dessa avaliação é que os cursos poderão receber conceito mais baixo em caso de não observância aos indicadores de qualidade. Esse conceito, além de subsidiar as decisões regulatórias do MEC, tem impactos sobre os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação (BRASIL, 2017).

Quanto ao segundo, há que se considerar o que preconiza a Resolução do CNE n. 01/2012, em relação às possibilidades de inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, que podem ser:

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 às especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. [...] 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 (BRASIL, 2012b, p. 2, grifo nosso).

Com base nesses referenciais, constatou-se que 8 das Licenciaturas analisadas têm ao menos um componente curricular obrigatório específico sobre Educação em Direitos Humanos, ou seja, somente 21% dos currículos analisados estão em conformidade com o artigo 8º da Resolução do CNE n. 01/2012, são eles:

Quadro 3 – Licenciaturas com componentes curriculares específicos sobre Educação em Direitos Humanos

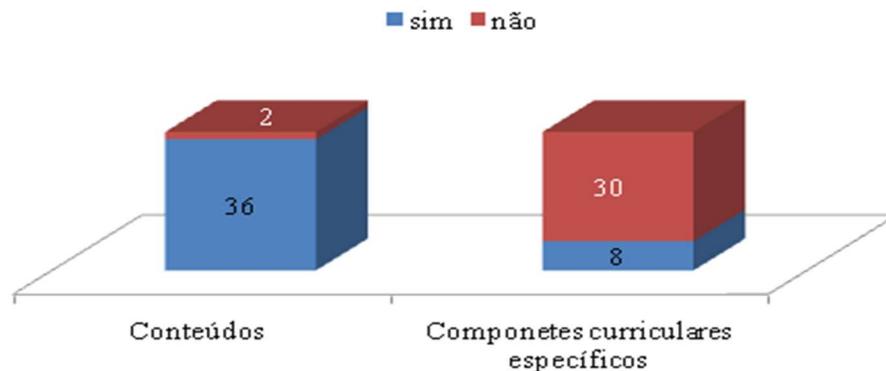
Quantidade de obrigatórias específicas sobre o tema	Licenciaturas
1	Química e Matemática da UFSC

2	Música da UFU; Química do IFSP; Matemática da UFSM, UNIFAL-MG, UFFS
3	Matemática do IFRGS

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar de o quantitativo de cursos que ofertam componente curricular obrigatório específico ao tema ser baixo (8) em relação ao total (38), foi possível identificar que 36 dos 38 currículos têm conteúdos de Direitos Humanos inseridos em componentes curriculares obrigatórios que abordam outros temas. A representação gráfica desse resultado está no gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Abordagem quantitativa sobre Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Deste modo, ao analisar os currículos, tomou-se como parâmetro de análise a presença dos elementos que denotam o cumprimento normativo, sendo possível identificar duas formas de inserção, com a predominância maior para a primeira: a. multidisciplinar, ou seja, um ou mais conteúdos de Direitos Humanos inseridos em algumas disciplinas já existentes no currículo. Opção adotada em 36 dos currículos analisados; b. disciplinar, ou seja, componente curricular obrigatório específico para essa temática, que 8 dos cursos optaram por atender, além de ofertarem também na forma multidisciplinar.

A organização disciplinar, tal qual se apresenta atualmente, se configurou no decorrer do século XIX, com o surgimento das universidades modernas, ganhando novos contornos a partir do século XX, com o impulsionamento gerado à pesquisa científica (MORIN, 2003). Para Morin (2003) isto significa que a história da disciplinaridade tem suas raízes na Universidade, que, por consequência, se inscreve na história da sociedade, ao instituir a divisão e a especialização do trabalho. No que se refere à multidisciplinaridade, ela constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns

(MORIN, 2003), na qual as disciplinas tratam temas comuns, articulando, algumas vezes bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação, mas sem evidenciar uma devida interrelação e conexão entre elas, ao menos no currículo oficial (ALMEIDA FILHO, 1997).

Outras formas de inserção também foram observadas a partir da leitura dos projetos pedagógicos disponíveis e da matriz curricular, com suas respectivas ementas. Porém os achados não se referem ao caráter obrigatório, mas de opção dos estudantes, como por exemplo, disciplinas optativas, atividades complementares, ações extensionistas e de pesquisa, que por serem de livre escolha dos licenciandos, não permitem identificar se eles passarão ou não por essa formação. Apesar disso, compreende-se a importância da Educação em Direitos Humanos ser incluída em alternativas curriculares, pois, possivelmente, irá ampliar as opções sobre o tema e agregar conhecimentos e experiências formativas para os licenciandos.

No que se refere à transversalização, identificou-se que os currículos dos cursos seguem a estrutura disciplinar e sequencial, sem evidenciar metodologias que denotassem as formas interdisciplinares, ou seja, possibilidades de estabelecer conexões entre os conceitos e as interpretações próprias de cada disciplina (JODELET, 2016), no tocante à inserção dos temas relacionados aos Direitos Humanos e/ou conteúdos de Direitos Humanos que abarcassem todo o currículo.

Segundo Gatti (2010), essa concepção curricular tem raízes históricas, pois o currículo dos cursos de formação docente se caracteriza por ser fragmentário e, mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se a predominância do caráter disciplinar dessas licenciaturas.

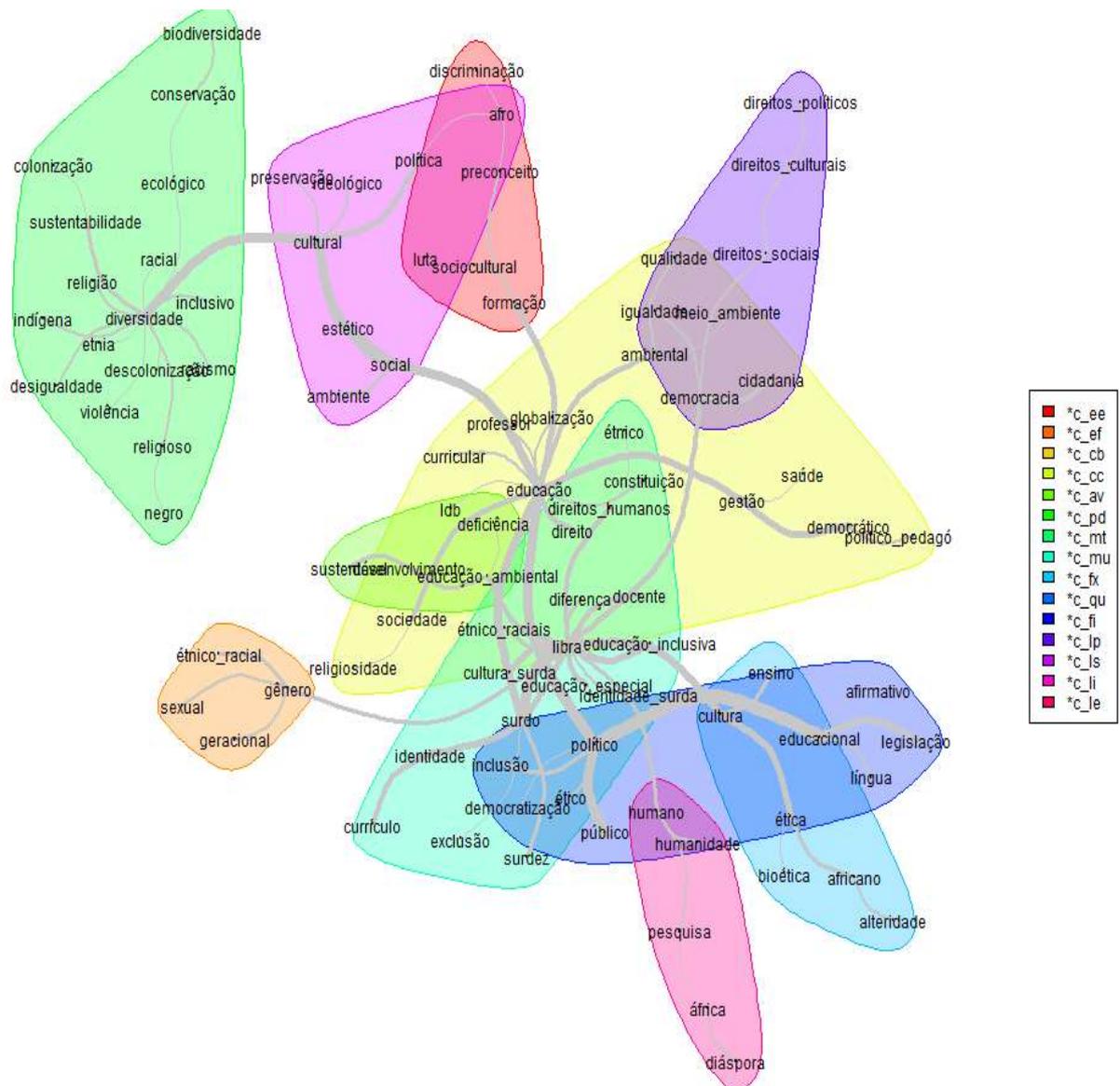
No que tange a inserção disciplinar em componentes curriculares específicos e os inseridos em disciplinas já existentes no currículo, o uso do Iramuteq possibilitou a visualização e disposição por temas. Nessa análise optou-se por observar como o tema aparece para os diferentes tipos de curso. Foi possível obter os núcleos temáticos por campo do conhecimento utilizado a nuvem de palavras. A nuvem de palavras abaixo ilustra o conjunto dos temas com maior evidência no conjunto de todos os currículos analisados.

Figura 1 – Nuvem de palavras: temas de Direitos Humanos mais recorrentes

Essa última análise possibilitou visualizar um detalhamento maior dos temas com maior frequência nos currículos. Identificou-se também que são temas alinhados aos discursos pós-críticos sobre o currículo, ou seja, que põem em contraste e questionam os arranjos sociais e educacionais emergentes, desafiam o *status quo*, trazendo para a construção curricular temas que discutem as desigualdades e injustiças sociais como, por exemplo, alteridade, diferença, descolonização e pluralidade (SILVA, T., 2017). São conteúdos atuais e pautas reivindicadas pelos movimentos dos grupos sociais subrepresentados, em busca de reconhecimento e garantias de seus direitos, que não deve passar ocultos ou neutros na formação docente, pois, de acordo com Gadotti (2003), o educador nessa sociedade não pode ser neutro, ou educa em favor dos desfavorecidos ou contra eles. Para esse autor, a escola, campo de atuação do professor, não está neutra e nem isenta das influências e tensionamentos gerados pelos acontecimentos sociais, políticos, culturais, econômicos e ideológicos. E, justamente pela impossibilidade da neutralidade da Educação, que o educador deve ter a criticidade de reconhecer a sua importância enquanto agente político-pedagógico (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva, compreende-se que seja qual for o campo do conhecimento em que a Licenciatura esteja centrada, é imprescindível que temas inerentes a Educação em Direitos Humanos integrem a formação para o magistério em todas as áreas (SILVA, A., 2013). Assim, buscou-se nos currículos identificar a ênfase abordada por área do conhecimento, conforme disposto a seguir:

Figura 3 – Análise de similitudes dos temas de Direitos Humanos por tipos de curso



Legenda

*c_ee = Letras - Inglês; *c_ef = Educação Física, *c_cb = Ciências Biológicas, *c_cc = Computação, *c_av = Artes Visuais, *c_pd = Pedagogia, *c_mt = Matemática, *c_mu = Música, *c_fx = Física, *c_qu = Química, *c_fi = Filosofia, *c_lp = Letras - Português, *c_ls = Letras - Português com Espanhol, *c_li = Letras - Português com Italiano, *c_le = Letras - Português com Inglês

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os currículos e seus respectivos temas estão agrupados por cores, assim, observa-se que há predominância de determinados temas em cada tipo de curso, mas todos compartilham dos mesmos eixos temáticos: Educação, Libras, Político, Diversidade, Cultura/Cultural.

Além da análise de similitudes acima disposta, destaca-se no Quadro 5 os termos com maior ênfase, ou seja, maior frequência no corpus textual por tipo de curso. A partir da repetição desses termos é possível inferir que há uma predominância em abordar conteúdos relacionados à inclusão na educação superior que perpassa sobre o reconhecimento do direito à educação e

a compreensão da educação como direito primordial para que essa inclusão se efetive, ou seja, é dada a representação no espaço curricular para a discussão de temas que transversalizam os Direitos Humanos com enfoque maior nos eixos temáticos identificados na análise da figura 3, conforme descrito a seguir:

Quadro 5 – Ênfases temáticas por curso

Cursos	Frequência temática no corpus textual
Artes Visuais	direitos políticos, culturais e educacionais
Ciências Biológicas	educação ambiental, ética e política
Computação	ética e relações étnico-raciais
Letras	identidade, ética, cultura, política e educação inclusiva;
Educação Física	inclusão e ética
Filosofia	identidade e inclusão de pessoas surdas
Física	relações étnico-raciais e educação ambiental e inclusão de pessoas surdas
Matemática	diversidade, gênero, direitos humanos, educação inclusiva e ambiental
Música	direitos políticos, culturais e educacionais, identidade e diversidade
Pedagogia	relações étnico-raciais, educação ambiental, diversidade, gênero, social, cultural e ética

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Exclui-se dessa análise os cursos de Física da UFSM e Matemática da UFOP que não abordam conteúdos de Direitos Humanos em seus currículos. Ressalta-se que o primeiro currículo está datado em 2005. Se não foi atualizado desde essa data, a obsolescência explica o não atendimento às Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, que foi publicada em 2012; quanto ao segundo currículo, não foi possível ter acesso a todas as ementas dos componentes curriculares obrigatórios, fator que prejudicou a análise, pois a IFES publicou parcialmente os conteúdos desses componentes. Por outro lado, a UNB também mantém disponível as ementas de poucos componentes curriculares obrigatórios do curso de Artes Visuais, porém, mesmo nos poucos disponíveis, foi possível identificar a presença de conteúdos de Direitos Humanos.

Portanto, incluir a Educação em Direitos Humanos é uma exigência normativa, mas também é uma opção, considerando a autonomia das IFES de atender ou não os ditames normativos, mesmo incorrendo na possibilidade de obter sanções por parte dos órgãos governamentais de avaliação e regulação da Educação Superior. Essa foi a opção dos atores envolvidos na elaboração do currículo do curso de Ciências Biológicas do IFSP. No projeto pedagógico desse curso está presente o reconhecimento do que determina a Resolução do CNE n. 01/2012, porém optaram instituir um componente curricular dedicado à temática Direitos Humanos e, ao invés de mantê-lo como obrigatório, de acordo com o art. 8º da Resolução, decidiram incluí-lo no rol de componentes curriculares optativos.

Infere-se que, as ênfases dadas em cada currículo refletem “o quê” os atores pedagógicos envolvidos com a seleção dos conhecimentos consideram relevante para a formação dos licenciandos. Essas opções curriculares revelam que “o currículo está implicado em relações de poder”, “transmite visões sociais particulares” e “produz identidades sociais individuais particulares” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8). Tanto pode ser um instrumento de alienação e negação de determinados saberes, como pode ser politicamente engajado com as demandas sociais, sobretudo, sendo um meio salutar para a emancipação crítica e intelectual dos aprendizes bem como para a transformação das relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2002).

Para Arroyo (2003), ao pensar o currículo se deve considerar a diversidade dos sujeitos sociais e de protagonistas que fazem parte desse constructo. De acordo com esse autor, cada área do currículo lê o conhecimento do seu ângulo e tende, muitas vezes, a deixar de fora saberes construídos e acumulados pela pluralidade e diversidade de protagonistas sociais, que não são reconhecidos por serem tidos como marginais às lógicas de saberes tradicionalmente considerados importantes, para o saber científico e intervir político, como por exemplo, “o direito de ter direitos” (ARENDDT, 1989, p. 332) e de reconhecimento dos saberes autóctones e de etnias marginalizadas como as indígenas, africanas, ciganas, entre outras. Santomé (2013) diz que os currículos explícitos e enfatizados na maioria das propostas curriculares das instituições chamam a atenção para a presença maciça das culturas hegemônicas e o silenciamento das culturas e vozes dos grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder e quando aparecem, geralmente, são deturpadas ou eivadas de preconceitos e discriminações.

Nos currículos estudados, observou-se que a maioria aborda temas de Direitos Humanos relacionados aos grupos minoritários, por meio dos conteúdos que tratam sobre relações étnico-raciais e correlatos (preconceito, discriminação, colonização, descolonização, diáspora culturas e identidades africanas e indígenas) e demais diversidades (sexual, geracional, de gênero). Esses temas são imprescindíveis nos debates sobre a temática, considerando que são esses grupos os que mais sofrem com violações de direitos.

Para Santos e Martins (2019), a concepção hegemônica global sobre Direitos Humanos como linguagem de dignidade humana convive com a constatação de que a maioria da população mundial não é sujeito de direitos, mas objeto de seus discursos, principalmente, aqueles que sofrem sistêmicas opressões impostas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

De acordo com Candau (2002), a história brasileira está marcada pela eliminação do “outro” e da negação violenta da alteridade, por isso se faz necessário para democratização da sociedade e das práticas educativas e curriculares, a promoção de direitos básicos de todos. Todavia, sem limitar aos direitos das pessoas, mas pensando em uma sociedade que atua em harmonia com o meio ambiente e com todos os seres que nele habitam. É uma compreensão de Direitos Humanos que se afasta dos ideais colonialistas, não marginaliza os povos não europeus, como por exemplo, os afro-ameríndios no Brasil e que também está alinhada ao conceito de Direitos Humanos do Bem Viver (GARCIA, 2015). O Bem Viver é uma ética, advindas das epistemologias latino-americanas, que deve nortear as ações estatais de promoção aos Direitos Humanos, para enfim, poder “construir outra sociedade sustentada na comunidade, na convivência do ser humano em diversidade e em harmonia com a natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes em cada sociedade em particular em todo o planeta”. (GARCIA, 2015. p 254). Nos currículos estudados, infere-se que há alusão a essa problematização nos conteúdos: educação ambiental e desenvolvimento sustentável (quadros 4 e 5), meio ambiente, biodiversidade, preservação, ecológico (figura 3). Nesse viés, as instituições educacionais têm importante missão quando se posicionam com propostas e ações contra-hegemônicas e de articulação da negação da padronização do caráter monocultural presentes nos currículos e lutam contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade e na educação. A que se observar nos currículos investigados que os conteúdos relacionados aos direitos humanos e que visam debater questões relacionadas a gênero, raça ou etnia também estão previstos, como necessários nos currículos escolares de todos os níveis educacionais, no artigo 8º, IX da Lei n. 11.340/2006 (mais conhecida como Lei Maria da Penha) (BRASIL, 2006)

Construir educação nos parâmetros de uma cultura de Direitos Humanos é demanda tanto da comunidade internacional quanto da comunidade nacional, com apelo ao fortalecimento da democracia nas sociedades, porém é um grande desafio para todas as áreas do conhecimento da educação superior (SILVA, A., 2013), principalmente, considerando as políticas públicas que, muitas vezes, atuam contra o pleno desenvolvimento social e educacional (APPLE, 2005). O que as instituições educativas podem e devem deixar de ser é o lugar “em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 8), como, por exemplo, ensinar “a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental”

(IMBERNÓN, 2011, p. 8). Nesse ínterim, a formação do educador em Direitos Humanos é, na atualidade, um caminho a mais para a construção de uma educação que promova o empoderamento e fomente as capacidades dos atores curriculares na constituição de uma cultura de Direitos Humanos, tendo a consciência de que “a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em direitos humanos é contínuo” (TAVARES, 2007, p. 487).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dos projetos pedagógicos de cursos deve ser um ato coletivo que envolve toda a comunidade acadêmica. Por serem os currículos diretamente implicados com o itinerário formativo de futuros profissionais do magistério, devem também estar relacionados à formação para uma ativa atuação em sociedade com responsabilidade social, ética e humana.

Entende-se que os currículos são estruturados mediante uma seleção de conhecimentos considerados relevantes por seus atores curriculares, a partir das múltiplas cosmovisões e implicações culturais e experienciais dos mesmos, mas que também são frutos de arcabouços normativos, muitas vezes, impostos pelo poder executivo gestor, de forma arbitrária e sem respeitar o pleno debate democrático e a autonomia universitária.

Das omissões e opções curriculares na formação de professores, sejam as advindas do legislador e/ou das instituições formadoras, compreende-se que elas evidenciam que tipo de currículo se objetiva ter, qual o perfil profissional pretende formar. Assim, constatou-se que as licenciaturas com maior conceito no CPC são ofertadas por instituições públicas federais e que a grande maioria são universidades. Dos 38 currículos foi possível constatar que 36 abordam a Educação em Direitos Humanos, seja mediante componente curricular dedicado ao tema, seja por meio de conteúdos distribuídos em diversos componentes curriculares obrigatórios. Também foi identificado que 16 desses currículos estão com data de atualização anterior a 2012, ano de publicação das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos e, destes, 15 possuem conteúdos de Direitos Humanos e 1 possui componente específico sobre a temática, mesmo quando ainda não existia essa obrigatoriedade normativa. Os currículos também abordam a temática para além da obrigatoriedade, com ofertas em optativas, atividades complementares, extensão, pesquisa e outras ações acadêmicas curriculares não obrigatórias. Observa-se que há maior concentração dos temas relacionados à inclusão, diversidade étnico-racial, educação ambiental, direitos políticos e culturais.

Os conteúdos apresentam ênfase em temas mais contemporâneos e alinhados ao discurso decolonial, que debate os direitos e violações dos grupos minoritários nas estruturas sociais de

poder e privilégio, entre eles, destacam-se: pluralidade cultural e de identidade étnico-racial, com maior frequência para os temas: racismo, preconceito e discriminação dos afrodescendentes e indígenas; diversidades de gênero, incluindo feminismo e direitos da mulher; direito à identidade de gênero, sexual e geracional, assim como, sexismo e homofobia. Entre outros temas também relevantes, menciona-se inclusão de pessoas com deficiência, com a ênfase maior para direitos da pessoa surda. Do mesmo modo, há presença de conteúdos sobre educação ambiental e correlatos (desenvolvimento sustentável, sustentabilidade) em vários currículos; como também, direito à saúde, à educação, ética, que denota a compreensão de que os Direitos Humanos na perspectiva do Bem Viver deve interligar a relação humana com toda a espécie do planeta de forma eticamente sustentável.

Assim, considera-se que os currículos analisados não são integralmente omissos quanto à formação de Educadores em Direitos Humanos, excetuando os dois currículos sem conteúdos sobre o tema. Alguns apresentam mais ênfase ao abordar a temática, outros menos. Porém, a maior parte tem mais de um conteúdo relacionado aos Direitos Humanos como obrigatório. Pela análise dos temas enfatizados, percebe-se que essas IFES seguem referências contemporâneas e vêm construindo currículos mais engajados com as demandas sociais e com a formação de futuros professores, direcionada para uma cultura em Direitos Humanos.

Contudo, salienta-se que diante de tantas violações de direitos que ocorrem cotidianamente na sociedade brasileira, inclusive as advindas dos governantes, é preciso que os profissionais envolvidos na construção curricular estejam atentos às demandas da sociedade e da formação de professores ao selecionar os conteúdos que são relevantes nessa formação, porque educar em prol dos Direitos Humanos, também é educar pelo reconhecimento e reivindicação do direito à educação de qualidade. A formação docente como fator indissociável da melhoria da qualidade da educação não pode ficar à margem da formação para a Educação em Direitos Humanos.

Segue-se acreditando na importância da ênfase curricular em Direitos Humanos de modo que não seja ofertada apenas uma disciplina isolada ou conteúdos isolados, mas que seja uma formação transversalizada, que direcione todo o currículo, em todo o percurso formativo do licenciando. Consequentemente, entende-se que essa transversalização deve ser efetivada a partir de metodologias que possibilitem a interdisciplinaridade entre os saberes acadêmicos. E, por fim, que as políticas públicas para a formação de professores deixem de ser uma política de governo e passem a ser uma política formativa, construída de forma coletiva e democrática.

ARTIGO 2 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS DA UFBA

RESUMO

A formação de professores em Direitos Humanos é imprescindível para fomentar a qualidade na educação, considerando que estes profissionais são responsáveis por desenvolver e implementar, em todos os níveis de ensino, ações e programas no âmbito da educação formal e não formal. Nesta perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar os currículos das licenciaturas ofertadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para identificar a(s) forma(s) de inserção da Educação em Direitos Humanos nesses currículos, conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, a metodologia adotada é a pesquisa exploratória do tipo documental, por meio da análise de todas as ementas dos componentes curriculares obrigatórios distribuídos nos 38 currículos das licenciaturas da UFBA, ofertadas na modalidade presencial, nos turnos diurno e noturno. Os resultados apontaram que não há oferta de componente curricular obrigatório específico para Educação em Direitos Humanos. Todavia, os temas relacionados aos Direitos Humanos estão presentes mediante conteúdos distribuídos em 17 disciplinas obrigatórias. Desse modo, compreende-se que os currículos não são omissos, pois há ao menos um componente curricular obrigatório em cada currículo com um ou mais conteúdos sobre o tema, mas precisam ser atualizados, considerando que a Educação em Direitos Humanos deve transversalizar o currículo obrigatório, assim como, ter maior ênfase na formação de educadores em Direitos Humanos poderá causar impactos significativos tanto na formação dos discentes quanto na avaliação da qualidade dos cursos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículos. Licenciaturas. Universidade. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos, frutos de reivindicações sociais e do combate às várias manifestações de discriminação, autoritarismo e exclusões sociais, são basilares para a manutenção dos estados democráticos de direito (BRASIL, 2012a). Segundo Silva, Costa e Lima (2016), somente podem ser concretizados em sociedades democráticas, pois regimes totalitários não admitem oposição de ideias e ações plurais.

No contexto nacional, esse tema passou a ter maior visibilidade a partir da publicação da Constituição Federal de 1988, que contém em seus dispositivos direitos individuais, sociais e coletivos que visam à proteção e a promoção da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988) e estabelece como um dos princípios regentes das relações internacionais “a prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 1988, art. 4º, II). É um marco para outros termos normativos que

“contribuem para fomentar as políticas públicas de Direitos Humanos e de educação em Direitos Humanos no país” (SILVA; TAVARES, 2013, p. 1).

Nas últimas décadas, algumas normas infraconstitucionais também foram elaboradas no intuito de promover os Direitos Humanos, colocando a educação e os sistemas educacionais como principal meio para alcançar a efetivação desses direitos. Dentre esses, a Lei n. 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), em seu Art. 26, §9º definiu que: “Conteúdos relativos aos Direitos Humanos [...] serão incluídos como temas transversais nos currículos escolares [...]” (BRASIL, 1996a). No mesmo ano, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) apresentou o diagnóstico da situação desses direitos no País, além de algumas medidas para a sua defesa e promoção (BRASIL, 1996b).

Conseqüentemente, os sistemas de ensino e suas instituições devem articular e adaptar às possibilidades de implementação desta temática, devendo abranger o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, conforme definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direito Humanos, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC). Elas também estabelecem conceitos, princípios e ações a serem observadas pelos sistemas para a efetivação da Educação em Direitos Humanos “[...] implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos (as) os (as) envolvidos (as) nos processos educacionais” (BRASIL, 2012b, p. 1). Especificamente para a formação docente, a Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, porém não eximindo a inserção desses conhecimentos pela transversalidade¹⁷ e pela interdisciplinaridade¹⁸.

Segundo Silva e Tavares (2013), é por meio da educação que se formam sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas em relação à efetividade dos seus direitos e deveres. Assim, “[...] a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos [...]” (BRASIL, 2003, p. 10). Logo, inserir a Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas é um caminho para a formação inicial dos educadores “[...] sensibilizados para uma atuação cidadã, eticamente comprometidos com o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais”. (BRASIL, 2003, p. 23)

¹⁷ Por meio de temas que integram as áreas do conhecimento convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. (BRASIL, 1998, p. 27)

¹⁸ “Interrelacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, sendo a interdisciplinaridade uma tentativa de superar a desarticulação entre os saberes gerados pela disciplinaridade” (GALLO, 2000, p. 27).

Considerando a importância desse tema no currículo das licenciaturas, o objetivo desse estudo é identificar se há inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de formação de professores ofertados pela Universidade Federal da Bahia e a(s) forma(s) de inserção deste tema nesses currículos, conforme definido na Resolução do CNE n. 01/2012.

1.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRINCIPAIS FUNDAMENTOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS

A proteção da dignidade humana é a essência da finalidade dos Direitos Humanos (OLIVEIRA; LAZARI, 2018). A dignidade deriva de características que são únicas e exclusivas do ser humano (BENEVIDES, 2000) e está relacionada a uma “[...] concepção de existência humana fundada em direitos.” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Esses direitos são o resultado de lutas, para que a dignidade humana fosse reconhecida e universalizada, portanto, são produtos históricos, constituídos socialmente e continuamente, em face às mudanças sociais (BRASIL, 2012a).

De acordo com Ramos (2017, p. 25), a noção de Direitos Humanos na atualidade está definida por “[...] direitos estabelecidos pelo Direito Internacional em tratados e demais normas internacionais”. Para Oliveira e Lazari (2018), os documentos internacionais consagraram o seu reconhecimento, embora existam direitos que são inatos ao homem por serem elementos constituintes de sua dignidade (OLIVEIRA; LAZARI, 2018).

No entanto, para Dornelles (2005) não existe uma uniformidade conceitual sobre o que são os Direitos Humanos, porque seu conteúdo é eminentemente político e ideológico e, por esta razão, há inúmeras interpretações. Mas ele pontua que o marco legal, que colocou os Direitos Humanos em seu *status* universal, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948. Esta Declaração foi publicada no contexto pós-guerra, pelas nações que, impactadas pelas atrocidades ocorridas nos dois primeiros eventos bélicos, buscaram garantir uma nova ordem mundial, assegurando os direitos inerentes ao homem e à promoção da paz mundial (ONU, 1948). Por outro lado, questões em torno do colonialismo e racismo foram silenciadas e sustentadas por uma burguesia capitalista e neoliberal que defendia concepções de Direitos Humanos pseudo-humanistas, uma vez, que subjazem os direitos de uns povos para a manutenção de privilégios de outros (SANTOS; MARTINS, 2019). De acordo com Maldonado-Torres (2017), o conceito de Direitos Humanos na perspectiva ocidental foi concebido sob a ótica da colonialidade. Para esse autor, a colonialidade se refere à lógica, cultura e estrutura do sistema mundial moderno que se baseia,

segundo Quijano (2005), na compreensão de que o não-europeu é considerado inferior, primitivo. Nesse entendimento, os negros e os índios não podem ocupar os espaços de privilégio social, tal como o controle dos recursos de produção, das instituições e de autoridade pública (QUIJANO, 2005). Por isso, Santos adverte que “a hegemonia global dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana convive com a perturbadora constatação de que a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto dos seus discursos” (SANTOS; MARTINS, 2019, p. 16). Necessário assim, a “identificação do colonialismo como um problema fundamental e a ideia da descolonização como um projeto contínuo e inacabado”. (MALDONADO-TORRES, 2017). Sendo a descolonização o processo de democratização fundamental das relações sociais e políticas, o avanço e a conquista em termos de direitos políticos e civis e, conseqüentemente, uma necessária redistribuição do poder (QUIJANO, 2005).

Apesar disso, foram os vários fatores históricos que assinalaram a institucionalização dos Direitos Humanos nas normas legais. Eles foram sistematizados em três ciclos por Mondaini (2008). O primeiro ciclo histórico, no âmbito internacional, iniciou no transcorrer dos séculos XVII e XVIII, no período pré-revolução francesa e pós-revolução francesa e se concretizou na conquista de direitos civis e políticos. O segundo ciclo está vinculado ao desenvolvimento das teorias socialistas e às lutas da classe industrial trabalhadora pelo reconhecimento de direitos. O terceiro ciclo de afirmação dos Direitos Humanos assinala a sua irrupção nos anos pós-Segunda Guerra Mundial, com a intensificação de protestos para a concretização dos Direitos Humanos já garantidos na tradição, mas cujo caráter universal somente passou a ser instituído com a DUDH. Ela assinala os direitos fundamentais da humanidade, assim como, o compromisso dos Estados-Membros, ao recomendar que:

[...] se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948, preâmbulo)

Em 1966, a ONU publicou também o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e seus Protocolos opcionais, que juntamente com a DUDH ficaram reconhecidos como a Carta Internacional dos Direitos Humanos (ONU, 2018). No primeiro pacto supracitado está expressa a centralidade da educação, ao definir que a “educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade

humana e [...] fortalecer o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1992, p. 1).

No entanto, o debate sobre os Direitos Humanos no Brasil ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980, em resposta às violações ocorridas durante o regime ditatorial no país (1964-1985), com a organização política em defesa dos Direitos Humanos, que se constituíram em “movimentos organizados [...] em prol da democratização do acesso ao sistema educacional [...] e em incursões mais incisivas no campo da Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Apesar disso, Ramos e Frangella (2013, p. 1) dizem que o “estreitamento da relação entre Direitos Humanos e educação” ocorreu a partir dos anos 2000 por meio de projetos, leis e outras ações políticas governamentais. Tais ações estavam alinhadas com a agenda da comunidade internacional que intensificou suas ações nesse período (UNESCO, 2015).

Entre os outros acordos e tratados internacionais firmados para a proteção dos Direitos Humanos, dos quais o Brasil é partícipe, destaca-se a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011) e as três etapas do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) (UNESCO, 2006, 2012, 2015), que apontam para a responsabilidade dos sistemas educacionais na construção de uma cultura fundamentada em Direitos Humanos.

Nesse ínterim, o governo brasileiro publicou duas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos¹⁹ (PNDH), uma em 2002 e a última versão em 2009 (Decreto n. 7.037/2009²⁰), assim como, a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003. Neles estão “as políticas e ações a serem desenvolvidas pelos diversos órgãos públicos e entidades da sociedade civil no que se refere à educação em direitos humanos” (BRASIL, 2003, p. 5). Também o PNEDH teve sua última versão atualizada em 2013, para incluir à Resolução CNE/MEC n. 01/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Cabe destacar que estas diretrizes estão centradas no principal plano de ação da segunda etapa do PMEDH que visa, entre outros, à formação para a Educação em Direitos Humanos dos profissionais da educação. Destarte, “[...] pode-se afirmar que a relevância da Educação em Direitos Humanos aparece explícita ou implicitamente nos principais documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais

¹⁹ A primeira versão foi publicada em 1996, Decreto n. 1.904/1996, como parte do acordo firmado na Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida em Viena em 1993, na qual o Brasil presidiu o Comitê de Redação.

²⁰ Modificado pelo Decreto n. 7.177 de 12 de maio de 2010, que altera o Anexo do Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.

[...]" (BRASIL, 2012a, p. 8), tanto no âmbito das normas internacionais, quanto na esfera nacional.

Nesse contexto, os Direitos Humanos englobam todos aqueles direitos que são: “[...] internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana”. (BRASIL, 2012b, p. 1)

Como resultado, educar em Direitos Humanos “[...] poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos [...]” (BRASIL, 2012a, p. 2), além de capacitar os cidadãos a exercer o controle democrático das ações do Estado e articular soluções para a resolução de conflitos (BOMFIM, 2015), bem como, a ascensão de condutas pautadas no respeito às diferenças (CANDAU *et al*, 2013).

De acordo com Bortman (2018, p. 279), os países situados na parte latina do continente americano que adotaram o conceito de Direitos Humanos atrelado a concepção do Bem Viver, o idealizaram a partir de uma nova perspectiva, na qual as “pessoas pudessem, efetivamente, erigir uma sociedade dentro da sua própria comunidade”, valorizando a ancestralidade e todos os saberes que dela emergem, abarcando todos os seres vivos sem restringir essa concepção apenas aos seres humanos. Assim, eles buscaram construir normas constitucionais com propósito afastamento às perspectivas eurocêntricas, visto que, colocam os seus interesses nacionais e culturais no mesmo patamar de importância que os dos europeus, sendo que estes últimos perdem a centralidade e deixam de ser considerados os mais importantes do mundo. Desse modo, rechaça-se a ideia de cultura superior e exalta-se que todas as culturas devem ser reconhecidas como importantes e serem tratadas com respeito, de forma isonômica e igualitária.

No que se refere aos principais atos normativos nacionais dedicados à inserção da Educação em Direitos Humanos nos cursos para formação de professores, ressalta-se que além da Resolução específica sobre o tema, posteriormente, o CNE elaborou a Resolução n. 02/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Neste documento o CNE reafirma que os currículos das licenciaturas devem contemplar a Educação em Direitos Humanos e que esta “[...] é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa” (BRASIL, 2015a, p. 2).

Considera-se que o governo brasileiro, ao longo das últimas décadas, alinhou-se à agenda internacional e incluiu no ordenamento jurídico a Educação em Direitos Humanos por meio dos programas e planos de governo. Porém, para que tais documentos se efetivem em práticas, segundo o CNE (BRASIL, 2012b, p. 7) foi preciso a “[...] adoção de um conjunto de diretrizes norteadoras”. Esse fator culminou na publicação das Diretrizes específicas para a inclusão da temática nos sistemas educacionais. Nessas Diretrizes a concepção do termo Educação em Direitos Humanos está definida como:

[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012b, p. 1)

Elas indicam que a Educação em Direitos Humanos tem fundamento nos seguintes princípios: “dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2012b, p. 1)

Estes são princípios da contemporaneidade, considerados característicos das sociedades modernas (BRASIL, 2012a), previstos igualmente nos demais dispositivos infraconstitucionais e internacionais (ONU, 1948, 1993, 1994, 1997; UNESCO, 2006, 2012, 2015).

Do mesmo modo, essas Diretrizes orientam que a institucionalização da temática deve ser:

[...] de modo transversal, [...] na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares, dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Ensino Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão; bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012b, p. 2, art. 6º).

No que concerne à inserção curricular, preveem algumas possibilidades, conforme descrito em seu 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. (BRASIL, 2013, p. 2)

No entanto, em seu art. 8º, ao direcionar esta formação para os profissionais que atuam na esfera educacional, foi posto um dispositivo específico, no qual está expresso que: “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.” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Ela tem por finalidade promover a educação para a transformação social, portanto, demanda que os futuros docentes possam desenvolver capacidade de se posicionar diante das questões que interferem na vida coletiva, de forma responsável e cidadã (BRASIL, 2012b).

Essa preocupação com a formação dos profissionais da educação ao mesmo tempo está prevista como ação programática no PNEDH (BRASIL, 2013). Destaca-se, portanto, uma possível intenção do CNE em afirmar a responsabilidade das instituições formadoras, quanto à obrigatoriedade de formar Educadores em Direitos Humanos.

2 METODOLOGIA

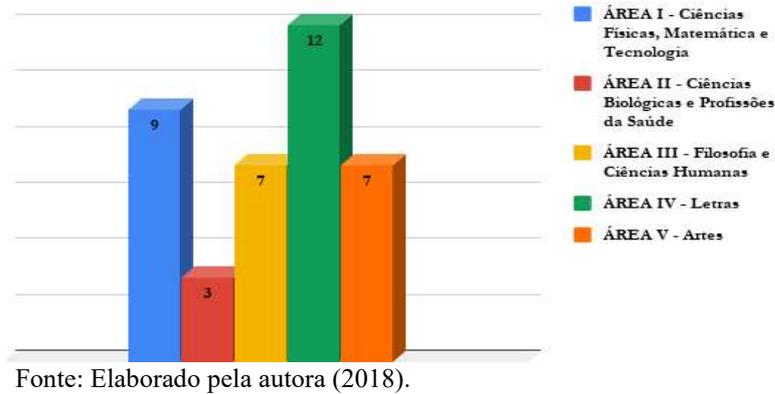
Essa é uma pesquisa exploratória do tipo documental (GIL, 2002), incidiu sobre os 38 currículos das licenciaturas da UFBA, especificamente, as ementas dos componentes curriculares obrigatórios. A coleta de dados ocorreu no período de abril a maio de 2018, compreendendo os cursos diurnos e noturnos, nas 17 áreas a seguir: Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Computação, Ciências Sociais, Dança, Desenho e Plástica, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Física, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.

Inicialmente, optou-se por organizar a análise dos currículos em Áreas do Conhecimento (Grande Área), conforme estabelecido pela UFBA²¹, depois agrupar por subáreas. Como resultado, foi possível identificar que há 38 currículos de licenciaturas ativos, distribuídos em 17 subáreas, nas 5 (cinco) grandes áreas do conhecimento.

Conforme representado no gráfico 1, observou-se que existe uma predominância maior de licenciaturas na Área IV, seguida pelas Área I, III e V (com mesmo quantitativo) e Área II com menor número de cursos.

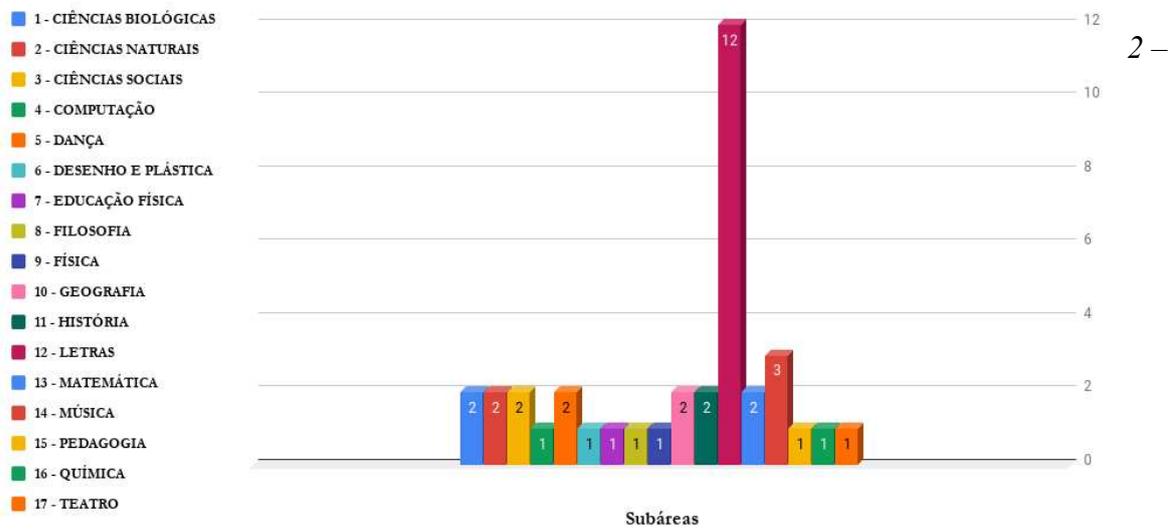
²¹ Os cursos estão categorizados por área e disponíveis no site institucional: <https://ufba.br/cursos>. Acesso em: 6 nov. 2017.

Gráfico 1 – Licenciaturas por área de conhecimento



No gráfico 2 é possível identificar que, respectivamente às subáreas, há predominância na oferta das licenciaturas em Letras e suas habilitações (12), seguida de Música com 3 currículos, abarcando os turnos diurno e noturno:

Gráfico 2 – Número de Licenciaturas por curso



Notou-se, também, uma predominância de licenciaturas no turno diurno (26) em relação ao noturno (12). Isso é devido ao histórico de ofertas de cursos noturnos na Universidade que passou a ofertar mais cursos em turnos noturnos após a expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelo Governo Federal, a partir de 2005, por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Anterior ao REUNI, a UFBA ofertava dois cursos noturnos de licenciatura, Física e Geografia (LORENZONI, 2011).

Após a classificação supracitada, buscou-se identificar quais dos cursos estão em conformidade com o Artigo 8º da Resolução do CNE n. 01/2012 e se contemplam outras formas de inserção curricular. O acesso às ementas foi obtido por meio do Sistema Acadêmico da Universidade (SIAC), que disponibiliza para consulta pública as informações pertinentes para a pesquisa. Deste modo, foi verificada na matriz curricular de cada licenciatura a existência de componente curricular em Educação em Direitos Humanos no rol de disciplinas obrigatórias. Foram eleitos para essa pesquisa apenas os cursos presenciais, cuja oferta é regular e permanente e por passarem por atualizações e avaliações periódicas.

Por meio da análise documental, os dados foram classificados mediante dois critérios: uma para análise quantitativa e outra qualitativa, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Análise quantitativa e qualitativa dos currículos de licenciaturas da UFBA

Análise quantitativa	Análise qualitativa
a. número de currículos de licenciatura presenciais em atividade por curso.	a. áreas e campos do conhecimento nos quais os cursos se enquadram.
b. número de áreas e campos do conhecimento ao qual estão inseridas.	b. natureza (obrigatória) dos componentes curriculares cujas ementas contêm conteúdos ¹ de Direitos Humanos ou Educação em Direitos Humanos.
c. número de componentes curriculares obrigatórios de cada currículo.	c. formas de inserção ² do tema Direitos Humanos.
d. número de cursos e de componentes curriculares obrigatórios de cada currículo com conteúdos de Direitos Humanos.	d. dimensões dos Direitos Humanos para enquadramento dos conteúdos.
e. número de cursos, cujos currículos contêm Educação em Direitos Humanos como componente curricular obrigatório.	e. conteúdos de Direitos Humanos com maior número de abordagem nos currículos
f. número de componentes curriculares obrigatórios integralmente dedicados ³ ao tema Educação em Direitos Humanos e que possui algum conteúdo de Direitos Humanos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

¹Tipos de conteúdos compreendidos como subtemas dos Direitos Humanos, conforme disposto no Quadro 2.

²Transversal, interdisciplinar, disciplinar ou outras formas (BRASIL, 2012b).

³Por integralmente dedicados ao tema, compreende-se que são os componentes curriculares cujos conteúdos dispostos na ementa ou programa são, na totalidade, conteúdos de Direitos Humanos.

As categorias para análise dos conteúdos das ementas estão definidas em dimensões. Estas dimensões foram elaboradas a partir das concepções apresentadas por Ramos (2017) e Oliveira e Lazari (2018), referente aos teóricos que primeiro definiram as categorias nas quais a doutrina jurídica majoritária enquadra os Direitos Humanos. As primeiras elaborações de categorias foram elencadas pelo jurista tcheco-francês Karel Vasak em 1979, que categorizou

em três gerações de Direitos Humanos: liberdade, igualdade e fraternidade, posteriormente, o jurista brasileiro Paulo Bonavides ampliou para quarta e quinta, substituindo o termo gerações por dimensões, por compreender a extensão e a indivisibilidade dos Direitos Humanos (RAMOS, 2017). Com base nesses autores e também nos conteúdos de Direitos Humanos abordados nas normas legais discutidas nesse estudo, compreendendo a evolução dos Direitos Humanos ao longo do tempo, considerou-se a classificação a seguir, para fins de identificar os tipos de conteúdos de Direitos Humanos que estão inseridos nos currículos.

Quadro 2 – Classificação dos Direitos Humanos para análise de conteúdo

1ª dimensão	direitos de liberdade, individuais, civis e políticos: vida, liberdade, personalidade, acesso à justiça, direitos humanos penais, nacionalidade e políticos.
2ª dimensão	direitos de igualdade, econômicos, sociais e culturais: educação, saúde, cultura, alimentação, vestuário e moradia, lazer, segurança, família, trabalho, assistência e previdência.
3ª dimensão	direitos de fraternidade e de solidariedade: direitos de titularidade da comunidade, paz, ambiental, desenvolvimento, autodeterminação, conservação do patrimônio histórico e cultural.
4ª dimensão	globalização política: democracia, pluralismo, informação, bioética, manipulação genética.
Outras dimensões	amor, cuidado, compaixão, tolerância, água potável, entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

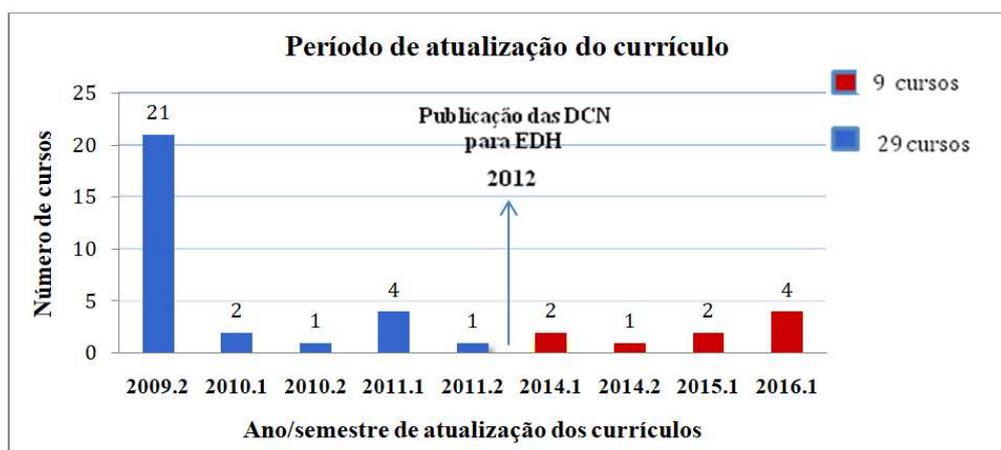
Os dados obtidos por meio do procedimento documental passaram por uma análise de conteúdo, pois se compreende que ela possibilita “[...] a descrição do conteúdo manifesto e latente [...]” (GIL, 2002, p. 89), contribuindo colaborativamente para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa análise foi possível estudar os vários documentos (ementas curriculares) no intuito de descobrir as circunstâncias pertinentes ao núcleo temático com as quais podem estar relacionados (RICHARDSON, 2012). Foi realizada em três momentos: (1) análise preliminar dos documentos e sua organização, envolvendo a leitura exaustiva, seguindo as 5 dimensões sugeridas por Cellard (2008): contexto de produção dos documentos, os responsáveis por ela, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chaves e a lógica textual; (2) a análise exploratória documental e sistematização de dados, a partir da categorização predefinida; (3) produção dos resultados, buscando interpretações coerentes indutivas e dedutivas, tendo como referencial a temática e o problema da pesquisa (CELLARD, 2008). Como resultado, a categoria e as subcategorias preestabelecidas foram: formas de inserção do tema Direitos Humanos (categoria principal); componentes curriculares obrigatórios com conteúdo de Direitos Humanos e os obrigatórios específicos para o tema (subcategorias).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é intrínseca aos Direitos Humanos, por ela própria ser um direito fundamental e ser a condutora para que tais direitos se efetivem como cultura (McCOWAN, 2015). Para Santomé (2013) é função da educação obrigatória²² ser espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. Se faz necessário, portanto, que o processo de formação dos profissionais da educação seja o momento propício para que se desenvolvam possibilidades de criticar e de refletir sobre “que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar” (FREIRE, 2006, p. 45). Deste modo, acredita-se que as licenciaturas devem oportunizar esse momento de aprendizagem crítico-reflexiva. Por essa razão, foi realizado esse estudo nos currículos das licenciaturas da UFBA.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram publicadas em maio de 2012, foi identificado o ano e o semestre atuais dos currículos dessas licenciaturas, para estabelecer um comparativo entre elas. Conforme disposto no gráfico 3, apenas nove currículos foram atualizados após 2012, entre eles estão: Ciências Biológicas (2) – Diurno e Noturno, Física (2) – Diurno e Noturno, Geografia (2) – Diurno e Noturno, História (2) – Diurno e Noturno, Teatro (1) – Diurno.

Gráfico 3 – Linha do tempo: atualização dos currículos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com base nos dados apresentados no gráfico 3, ficou evidenciado que dos 38 currículos, apenas 3,4% desses passaram por atualização após a publicação da Resolução.

²² A oferta pelas instituições formadoras, por força de lei de caráter obrigatório.

Considera-se que é um fator relevante nessa análise salientar que o INEP, o órgão do MEC responsável por executar a avaliação da qualidade dos cursos, somente incluiu o tema Direitos Humanos como indicador de qualidade em agosto de 2015 (BRASIL, 2015e), assim como, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente (Resolução do CNE n. 02/2015) foram publicadas no mesmo ano com prazo de cumprimento para atualização dos projetos pedagógicos postergado para o final de 2019, ou seja, as instituições, provavelmente, estariam revisando seus currículos em face dessas últimas imposições normativas do poder executivo.

3.1 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS LICENCIATURAS DA UFBA

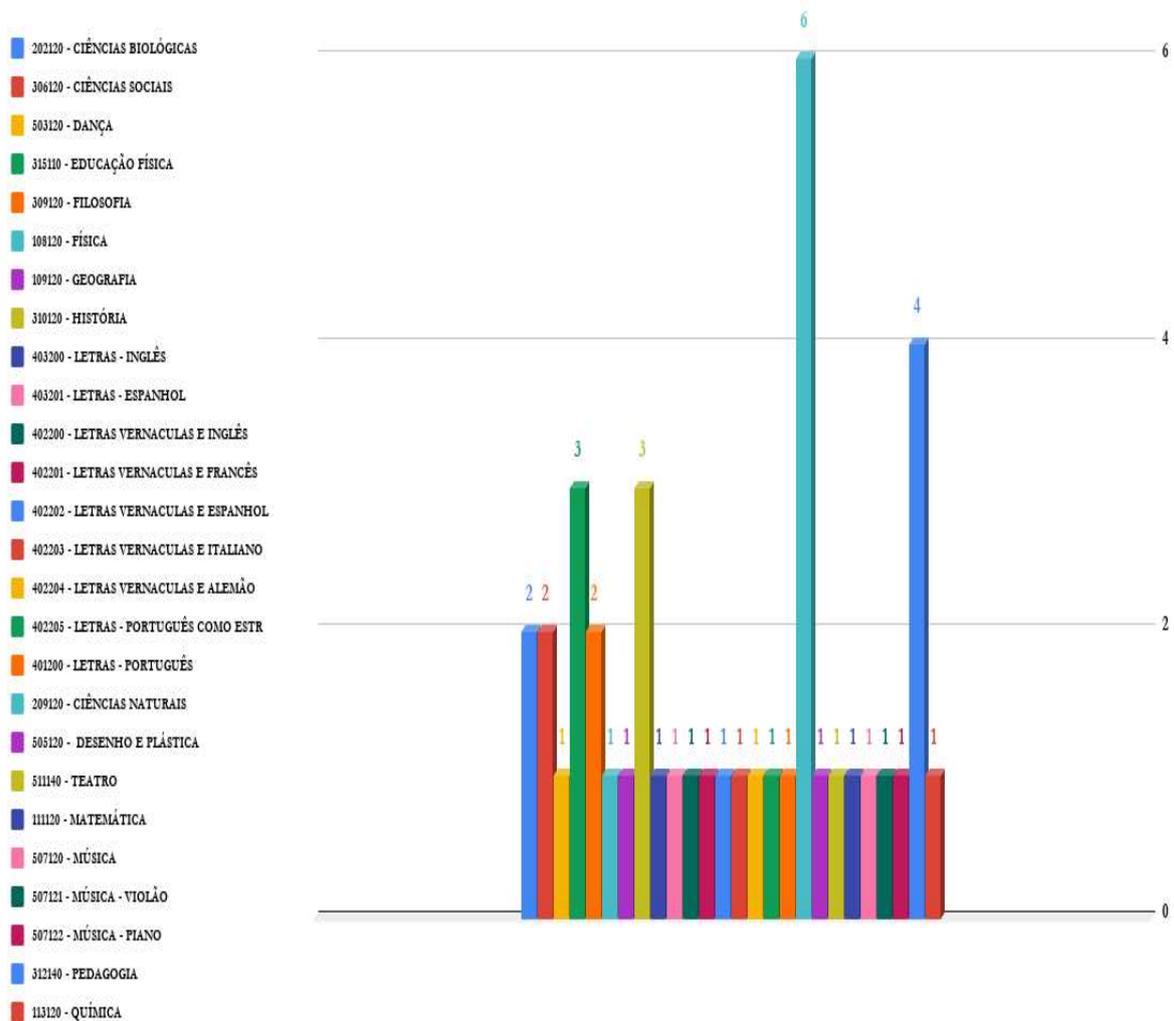
Formar professores conscientes das dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais, que balizam seu fazer educativo, é um compromisso de toda instituição formadora, de tal modo, Santomé (2013) diz que este processo educativo deve prepará-los para uma pedagogia²³ antimarginalização. Para esse autor é preciso que as instituições educacionais sejam lugares nos quais se aprenda, através da prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, como significar as diferenças coletivas e individuais. Assim, ele argumenta que deve haver engajamento político, para que “palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se convertam num vocabulário academicista, referindo a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana” (SANTOMÉ, 2013, p. 171).

Nesse ínterim, entende-se que é possível identificar por meio da análise curricular como tais termos, que remetem aos conteúdos de Direitos Humanos, estão postos e o que eles dizem sobre a formação dos professores. Destarte, foram analisados 1.355 componentes curriculares disponíveis no SIAC²⁴, com oferta obrigatória para as licenciaturas. Dessa análise, foi possível inferir que nenhum dos currículos (0%) tem componente curricular obrigatório em Educação em Direitos Humanos. Contudo, foram encontradas 17 obrigatórias com alguns conteúdos de Direitos Humanos inseridos em ementas e/ou programas que abordam temas diversos, perfazendo apenas 1,2% do total de componentes curriculares obrigatórios. De acordo com o demonstrado nos gráficos seguintes, pelo menos 1 obrigatória de cada currículo aborda algum/alguns dos conteúdos de Direitos Humanos compreendidos como integrantes das dimensões descritas no Quadro 2 supracitado.

²³ O autor usa esse termo ao se referir às práticas e conteúdos escolares (SANTOMÉ, 2013, p. 171)

²⁴ Sistema Acadêmico da UFBA, registra os dados dos currículos prescritos

Gráfico 4 – Número de componentes obrigatórios com conteúdos de Direitos Humanos – Licenciaturas do turno diurno

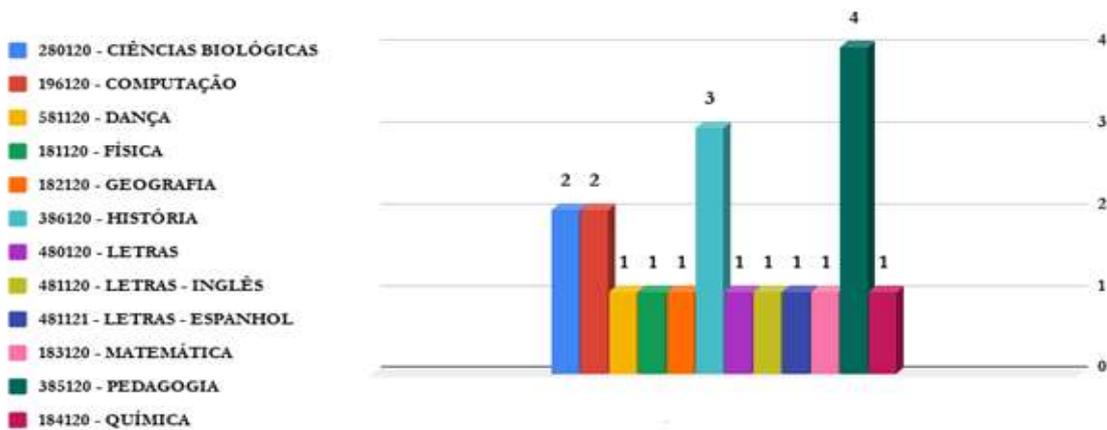


Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No gráfico 4, identificou-se que o curso de Ciências Naturais (6) é o que contém maior número de obrigatórias com conteúdos de Direitos Humanos, seguido por Pedagogia (4), Educação Física (3) e História (3). Os demais têm 2 ou 1 obrigatória com conteúdo de Direitos Humanos.

Dos currículos das licenciaturas ofertadas no turno noturno, o curso de Pedagogia (4) é o que contém maior número de obrigatórias com conteúdos de Direitos Humanos, seguido por História (3), Ciências Biológicas (2) e Computação (2). Os demais têm apenas 1 obrigatória.

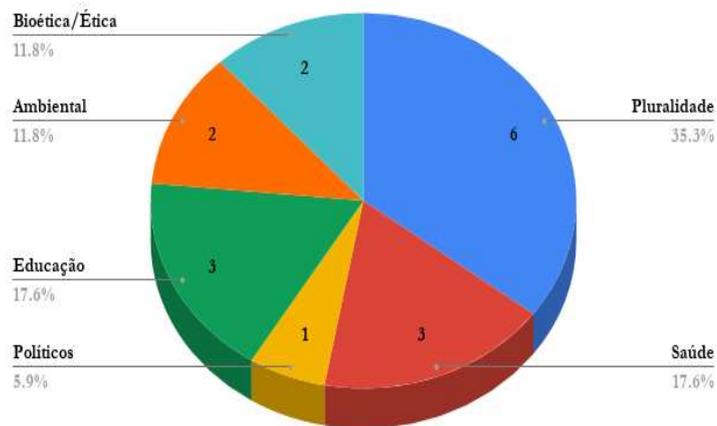
Gráfico 5 – Componentes obrigatórios com conteúdos de Direitos Humanos - turno noturno



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Da mesma maneira, das ementas dos 17 componentes obrigatórios, foi possível agrupar os conteúdos encontrados por temas de Direitos Humanos e relacioná-los às dimensões dispostas no quadro 2, da seguinte forma:

Gráfico 6 – Conteúdos de Direitos Humanos por temas recorrentes



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No que diz respeito à 1ª dimensão dos Direitos Humanos, há apenas 1 componente curricular, com conteúdo referente aos direitos políticos e à democracia, e foi inserido no tema Políticos. Na 2ª dimensão dos Direitos Humanos há 3 enquadrados no tema: Educação, pois os conteúdos dizem respeito ao direito à educação. Os 3 componentes curriculares desta categoria, abordam a educação para a inclusão de pessoas com deficiências ou com necessidades educacionais especiais e ensino da Língua Brasileira de Sinais. Há também nessa dimensão 3 enquadrados no tema Saúde, compreendem aqueles que abordam a saúde como direito; outros 2 na temática Ambiental, pois abrangem os conteúdos relativos às questões de direito ambiental,

educação ambiental, proteção ao meio ambiente e pertencem à 3ª dimensão dos Direitos Humanos; por fim, na 4ª dimensão há 2 componentes curriculares enquadrados no tema Bioética/Ética. O primeiro abarca questões éticas para o exercício das profissões e da cidadania e o segundo aborda questões referentes à bioética e mais 6, postos no tema Pluralidade, que se referem aos componentes cujos conteúdos abrangem o reconhecimento das pluralidades de identidade étnico-racial e cultural, para a redução das desigualdades e exclusões sociais, racismo, discriminação, preconceito.

A partir da análise dos resultados representados nos gráficos anteriores, é possível perceber que os currículos da UFBA não possuem o componente curricular obrigatório para a temática e que os poucos componentes curriculares que possuem um ou alguns conteúdos relacionados aos Direitos Humanos apresentam, em sua maioria, ênfase em apenas um tema específico, como ética ou direitos ambiental ou direito à saúde ou Libras, entre outros, conforme representado no gráfico 6. Mas considera-se também que não há omissão, uma vez que, há abordagem multidisciplinar²⁵, com os 17 componentes curriculares com conteúdos de Direitos Humanos ofertados para vários cursos, articulando no conjunto dos currículos conteúdos diversos correlatos ao tema. De tal modo, considera-se que a discussão em torno da inserção da Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas é uma prerrogativa indispensável para fomentar, cada vez mais, a ampliação do tema na formação de professores. Do mesmo modo, a Universidade, por sua função social, deve se engajar na construção da cidadania, na defesa e no fortalecimento da democracia (BRASIL, 2003). Ela também pode criar condições propícias para possibilitar a formação dos estudantes, futuros docentes, enquanto promotores dos Direitos Humanos combativos contra todos os tipos de discriminações. Ademais, a universidade é o espaço para difusão do conhecimento e para formação cidadã e se caracteriza pela “[...] produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...]”, conforme disposto na LDBEN/96 (BRASIL, 1996a, art. 52, I). Assim, é sua responsabilidade desenvolver atividades acadêmicas “[...] voltadas para a formação de uma cultura nacional baseada nos Direitos Humanos [...] nos cursos de graduação [...]” (BRASIL, 2003, p. 24).

Neste sentido, toda formação universitária na graduação deve apresentar um perfil pedagógico que contemple uma postura democratizante e emancipadora “[...] com a construção

²⁵ “É um conjunto de disciplinas que simultaneamente tratam de uma dada questão, problema ou assunto [...] É um sistema que funciona através da justaposição de disciplinas em um único nível, estando ausente uma cooperação sistemática entre os diversos campos disciplinares” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 11).

de uma cultura de promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos, por meio de ações multi e interdisciplinares, envolvendo diferentes saberes, áreas e práticas” (BRASIL, 2003, p. 24).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2014) orienta que as instituições de ensino superior têm tarefa de sensibilizar os educandos quanto ao seu próprio potencial em comportamentos que violem os direitos humanos, por exemplo, fazê-los refletir sobre suas atitudes ou comportamentos quanto aos preconceitos racial e de gênero. Se omitir a essa missão permitirá que as violações de direitos, o racismo, as discriminações de toda espécie possam se perpetuar. Porque uma sociedade que não educa seu povo em Direitos Humanos compromete a formação cidadã e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A luta para estabelecer os Direitos Humanos na consciência dos indivíduos e dos povos passa necessariamente por processos educativos (CANDAU *et al.*, 2013).

Considerando a importância social e fundamental dos docentes na formação das gerações presentes e futuras, tanto o PMEDH, quanto os Programas e Planos Nacionais para a promoção da Educação em Direitos Humanos preveem como medida fundamental investir na formação e no desenvolvimento humano desses profissionais. Os docentes, protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, são imprescindíveis para as mudanças sociais e não podem ficar à margem das decisões pedagógicas e curriculares legalmente instituídas, pois corre o risco delas não se efetivarem (CANDAU *et al.*, 2013). Por ser também a Educação em Direitos Humanos o caminho viável e potente para fortalecer a cidadania, combater o arbítrio, a intolerância e o preconceito, posicionando o docente, enquanto sujeito formador e em formação, como um agente de mudança que pode colaborar para impedir e reverter novos casos de transgressão histórica de direitos e de atuação arbitrária estatal, além de articular a participação de outros atores nas estruturas políticas do Estado (BONFIM, 2015). Deste modo, Candau *et al.* (2013) dizem que é preciso formar o educador em Direitos Humanos na compreensão de que ele é um agente sociocultural e político e, nesse interim, os processos de ensino e de aprendizagem nos cursos de licenciaturas devem situar-se em uma ótica contra-hegemônica, já que, muitos espaços de formação de educadores são concebidos para formar professores que atuem na reprodução do sistema, legitimando o sistema capitalista e a concepção mercantilista da educação. Logo, “[...] para que a escola seja um modelo de aprendizagem e de prática dos direitos humanos, é necessário que todos os professores [...] possam transmitir os valores dos direitos humanos e serem modelos da sua prática” (BRASIL, 2006, p. 4) e que desenvolvam processos críticos de compreensão da realidade que vivenciam e a consciência de que são sujeitos de direitos e de cidadania (CANDAU *et al.*, 2013).

Infere-se também da Resolução do CNE n. 01/2012 que a inserção de conteúdos e ações pedagógicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas poderá ampliar a compreensão dos futuros educadores, enquanto participantes da construção de uma sociedade mais inclusiva (BRASIL, 2012b), bem como, poderá contribuir para efetivar a cultura de Direitos Humanos prevista como meta na legislação nacional e nos acordos internacionais firmados pelo Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução do CNE n. 01/2012 colocou a Educação em Direitos Humanos como um eixo fundamental do processo educativo, reafirmando a centralidade desse tema na formação para a cidadania e fortalecimento da democracia. A partir da análise dos resultados da pesquisa, é possível perceber que os currículos da UFBA carecem de maior ênfase no tema, pois estão em desconformidade com o artigo 8º da Resolução do CNE n. 01/2012, por não ter componente curricular obrigatório específico para a temática e por ter apenas 17 dos componentes obrigatórios com algum conteúdo de Direitos Humanos.

Considerando o quantitativo de conteúdos que abrangem as dimensões dispostas no Quadro 2, os currículos contemplam menos de 1/3 dos conteúdos que poderiam abranger a formação para Educação em Direitos Humanos. Entretanto, foi possível perceber que, em todos os currículos, pelo menos 1 componente curricular tem conteúdos relativos à temática. Estes compreendem 6 categorias específicas de conteúdos, a maior parte abarca conteúdos referentes ao direito ao reconhecimento à pluralidade de identidade e cultural, seguindo de direito à educação e direito à saúde respectivamente, direito ambiental, ética, bioética e direitos políticos. Compreende-se como um fator relevante para este resultado o período do último currículo de cada licenciatura. Dos 38 currículos, apenas 9 passaram por atualizações curriculares após a publicação das Diretrizes. Outro fator de relevância é a exigência do conteúdo como requisito de avaliação da qualidade dos cursos de graduação pelo INEP/MEC. Com base nos instrumentos de avaliação do INEP, em 2012, o tema Direitos Humanos não era requisito para a avaliação da qualidade dos cursos. A partir de 2015, esse tema passou a integrar os requisitos de qualidade sendo inseridos nos instrumentos de 2015 e, posteriormente, no de 2017. Comparado com os períodos de atualização dos currículos das licenciaturas da UFBA, constatou-se que, a partir de 2015, somente 6 currículos de 3 subáreas foram atualizados, sendo 2 em 2015.1 (Geografia, diurno e noturno) e 4 em 2016.1 (História e Física, ambos diurno e

noturno). O processo de atualização curricular é posterior às datas de registro do currículo: 2015.1 e 2016.1, pois para que o currículo seja aprovado, passa por tramitações em instâncias administrativas e deliberativas da Universidade. Mediante toda essa tramitação, os processos de atualização iniciaram antes da data da publicação dos instrumentos de avaliação do INEP, fator que também poderá indicar o porquê da ausência do atendimento à Resolução do CNE n. 01/2012 do INEP, já que, nem o MEC havia, à época, incluído como requisito de qualidade.

Desde 2014 a UFBA vem realizando encontros pedagógicos para mobilização dos Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados para a atualização dos currículos, através de ações promovidas pela Pró-reitoria de Ensino de Graduação (UFBA, 2014). A partir da publicação da Resolução n. 02/2015 do CNE, que elevou a carga horária dos cursos de licenciatura, entre outras obrigações às IES, os projetos pedagógicos desses cursos estão passando por reestruturação, estando todos os currículos em fase de atualização.

Entende-se que, o atendimento às diretrizes curriculares nacionais demanda tempo para uma alteração no currículo, com provável aumento de carga horária e necessidade de adaptação curricular para os estudantes em curso. Tais implicações ensejam reflexão, planejamento, debates com a comunidade nas instâncias deliberativas, até o trâmite final no Conselho Acadêmico de Ensino. Ademais, os currículos não são omissos, já que tem pelo menos um componente curricular que discute a temática, mesmo antes da exigência do conteúdo pelo órgão de regulação do MEC.

Há que se considerar também que para além do currículo prescrito das graduações em licenciatura, a UFBA fomenta inúmeras possibilidades formativas em Direitos Humanos mediante ações de ensino, pesquisa e extensão. Entre elas cita-se, o Fórum Social Mundial (UFBA, 2018) e os inúmeros projetos de pesquisa e extensão que se debruçam sobre temáticas alinhadas aos Direitos Humanos e promovem ações voltadas a eles. Dispõe também de serviços de utilidade pública que são prestados à comunidade, como por exemplo, os serviços de atenção básica à saúde e o serviço de apoio jurídico. Destaca-se também que desde 2004 a UFBA implementou ações afirmativas no sistema de seleção, reservando vagas para os grupos historicamente excluídos do acesso à educação superior, a exemplo dos quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, oriundos de escolas públicas e hipossuficientes, posteriormente, a inclusão de cotas para pessoas transgênero e refugiados, considerando que os desdobramentos dessa expansão do acesso à universidade assegura o Direito Humano à educação e desencadeia inúmeros avanços sociais.

Espera-se que este estudo possibilite uma reflexão da comunidade acadêmica sobre a necessidade de adequar os currículos das licenciaturas para a formação dos futuros docentes com o acréscimo de conteúdos centrados na Educação em Direitos Humanos. Acredita-se também que a Universidade é corresponsável nas práticas que devem promover a cultura dos Direitos Humanos e tem potencial para ampliar suas ações na luta contra todas as formas de preconceito, discriminação e opressão.

ARTIGO 3 – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DA UFBA

RESUMO

Educação em Direitos Humanos é instrumento de educação crítica e se propõe a formar para cidadania, promovendo o respeito à dignidade humana. Portanto, é fundamental que ela esteja presente no processo formativo dos professores, sobretudo porque eles atuarão como multiplicadores desses conhecimentos. Este estudo objetivou analisar a percepção dos estudantes de licenciatura da UFBA acerca da Educação em Direitos Humanos em seus itinerários formativos e de que forma essas percepções se coadunam com os currículos oficiais das licenciaturas ofertados pela instituição. A investigação ocorreu por meio de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e coleta de dados, obtida mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas com 62 estudantes de 12 cursos de licenciatura, mas também, analisou o currículo documental de todas as 38 licenciaturas da UFBA. Os resultados apontaram poucos conteúdos sobre o tema em cada currículo, mas há pelo menos um componente curricular com um ou mais conteúdos de Direitos Humanos; dos entrevistados, 32 confirmaram a pouca ênfase da Educação em Direitos Humanos no currículo, porém, eles demonstraram perceber a importância da Educação em Direitos Humanos na formação, que, por vezes, o tema também é discutido em sala de aula por demanda deles ou de docentes, mesmo que não faça parte da ementa do componente curricular. Alguns discentes, demonstraram posicionamento mais crítico em relação à Educação em Direitos Humanos, indicando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o currículo na formação docente sobre as temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, entre outros.

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa é capaz de viabilizar a formação cidadã e consolidar a democracia de um país, desde que esteja centrada no reconhecimento dos direitos e deveres humanos (TREVISAM, 2011). Atualmente, o direito à educação é reconhecido como um direito humano fundamental, tanto nas normas constitucionais quanto nas infraconstitucionais (RAMOS, 2017).

De acordo com Martins (2009), os Direitos Humanos correspondem a uma categoria prévia, legitimadora e informadora dos direitos fundamentais e devem ser compreendidos como

um conjunto de faculdades e instituições que, contextualizados em seu respectivo momento histórico, concretizam as existências da dignidade, da igualdade e da liberdade humanas, as quais devem ser reconhecidas nos ordenamentos jurídicos a nível nacional e internacional. Ele também considera que por ser um Direito Humano, o direito à educação é direito público e possui um conjunto próprio de princípios e regras, que se coadunam em instrumentos jurídicos sistematizados e objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação.

É por meio da educação que se formam sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas em relação à efetividade dos seus direitos e deveres (SILVA; TAVARES, 2013). Para tanto, é necessário que as instituições educativas fomentem uma Educação em Direitos Humanos e inseri-la nos currículos dos cursos de licenciatura é um caminho para a formação inicial de professores, com atuação cidadã, comprometimento ético e promotores dos Direitos Humanos e fundamentais (BRASIL, 2003), considerando a responsabilidade social desses profissionais enquanto agentes formadores. Deste modo, a “formação e o aperfeiçoamento profissional dos educadores devem fomentar seus conhecimentos dos direitos humanos e sua firme adesão a eles, bem como motivá-los para que os promovam” (BRASIL, 2006, p. 4).

Em razão da importância desse tema no currículo das licenciaturas, o objetivo deste estudo é analisar a percepção dos estudantes de licenciatura da UFBA acerca da Educação em Direitos Humanos em seus itinerários formativos e de que forma essas percepções se coadunam com os currículos oficiais das licenciaturas ofertados pela instituição.

1.1 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: ASPECTOS PERTINENTES À FORMAÇÃO DOCENTE

O Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer n. 08/2012 aponta dois fatores que possibilitaram a instituição da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Entre estas, estão: "a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988 “[...] marco jurídico para a elaboração de propostas educacionais pautadas nos Direitos Humanos, surgidas a partir da década de 1990”. (BRASIL, 2012b, p. 5). Acrescenta-se a esses fatores, a LDBEN/96 que determina a inserção do tema no currículo da educação básica; as três versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), entre os anos de 1996 a 2013, que criou um “[...] eixo orientador destinado especificamente para a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012b, p. 5); o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos (PNEDH); a Lei n. 11.340/2006 (mais conhecida como Lei Maria da Penha) que instituiu como uma das suas diretrizes “o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.” (BRASIL, 2006); a Resolução do CNE n. 01/2012 MEC que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos e o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que manteve como uma das diretrizes a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2014, art. 2º, X).

A Resolução do CNE n. 02/2015 que definiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica também reafirma em seu texto que os currículos das licenciaturas devem contemplar a Educação em Direitos Humanos, por considerar uma ação estratégica educativa e por se alinhar ao que já estava preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015).

Ao colocar a Educação em Direitos Humanos como um eixo fundamental, reafirma-se a centralidade deste tema na formação dos educandos e educadores, que deve ser incorporada na constituição do curso como um todo e deve mobilizar ações e projetos de caráter interdisciplinar (CANDAUI *et al.*, 2013).

Destaca-se, portanto, a intenção do CNE, à época, em afirmar a responsabilidade das instituições formadoras, quanto à obrigatoriedade de formar educadores em Direitos Humanos. Nestes termos, englobam todos os trabalhadores da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros, docentes, não-docentes, gestores e leigos. No Parecer do CNE n. 08/2012 também estendem esta formação para os profissionais da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, neste estudo, o delineamento da pesquisa foi direcionado à formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2012a).

Mediante o exposto, considera-se que, para uma efetiva inserção curricular de Direitos Humanos, é preciso repensar o currículo e os posicionamentos tanto institucionais quanto político-educativos. Nesse entendimento, é uma educação emancipadora que faz o professor repensar suas práticas e se posicionar como sujeito de direitos e deveres, politicamente engajado com as questões políticas e capaz de influenciar mudanças sociais significativas (MARREIRO *et al.*, 2017).

A inserção da Educação em Direitos Humanos na educação básica requer que a escola seja revista em seus modelos de aprendizagem, especificamente, no que se refere às práticas de

promoção de uma cultura de Direitos Humanos. Nesse sentido, os professores, “são os principais responsáveis pelo currículo, [e] desempenham uma função-chave na comunidade escolar para alcançar esse objetivo” (UNESCO, 2012, p. 50) e, é por meio das licenciaturas que eles deverão desenvolver saberes docentes que os prepararão para o exercício do magistério, mas especificamente, para serem educadores em Direitos Humanos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com estudo de caso realizado em duas etapas: a primeira, uma pesquisa exploratória do tipo documental em currículos de 38 licenciaturas da UFBA, disponíveis no sítio eletrônico institucional de livre acesso, entre abril e maio de 2018. Após a análise dos programas curriculares das disciplinas de todos os cursos, foram selecionados apenas aqueles cujos programas contêm conteúdos referentes à temática Direitos Humanos, um total de 17. Foi analisada a ementa de cada componente, além dos objetivos e conteúdos programáticos, dos que estavam disponibilizados para acesso; a segunda, entrevistas semiestruturadas com 62 discentes, com matrícula regular nesses mesmos cursos, que ocorreram no período entre setembro e dezembro de 2018, combinando entrevistas individuais e grupos focais (com até 4 entrevistados). Os participantes estavam matriculados em uma das seguintes licenciaturas: Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Dança, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro. Após serem escolhidos aleatoriamente nos *campi* da UFBA, as entrevistas obtidas por livre consentimento foram gravadas em áudios. Os critérios de seleção foram: ser estudante das licenciaturas, a partir do 2º semestre e estar regularmente matriculado.

Essa pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (CAAE: 31687314.0.0000.5531).

Os dados extraídos dos programas curriculares e das entrevistas foram processados no Iramuteq. Este software possibilita diferentes formas de processamentos e de análises estatísticas de textos (KAMI, 2016). As vantagens em utilizá-lo estão na disponibilidade de acesso gratuito e na lógica *open source* (código aberto). Dentre as opções de análise, elegeu-se para este estudo o tipo “nuvem de palavras”. A nuvem de palavras é um recurso do software no qual as palavras são agrupadas e organizadas graficamente, conforme a sua frequência (CAMARGO; JUSTO, 2013a). De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 1), por meio da nuvem de palavras é possível “[...] uma análise lexical mais simples, porém graficamente

bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave [...]” e da frequência em que estão dispostas no *corpus* (conjunto de textos), fator que viabiliza ao pesquisador interpretar os sentidos dos discursos presentes nos elementos textuais (KAMI, 2016).

A partir deste recurso, foi possível identificar a frequência de conteúdos de Direitos Humanos presentes no texto curricular e na fala dos entrevistados, ou seja, o tipo de conteúdo que é mais evidenciado tanto no currículo documental, quanto na percepção dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO PRESCRITO DAS LICENCIATURAS DA UFBA

Na atualidade, os estudos sobre o controle e a definição do currículo escrito têm obtido cada vez mais notoriedade, sendo salutar não ignorar sua relevância para compreender determinadas intenções básicas ao nível educativo, na medida em que são operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 1997). Há que se considerar também a autonomia docente e o seu protagonismo ao buscarem construir projetos político-pedagógicos mais autônomos e mais adaptados à diversidade, para garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento (ARROYO, 2011).

Para Goodson (1997), o currículo escrito define as intencionalidades e fixa, frequentemente, parâmetros que conduzem a prática docente, ao mesmo tempo em que, serve de guia à retórica legitimadora dessas práticas, proporcionando uma fonte documental, publicamente comunicada e legitimada, sobre as determinadas intenções educativas.

Nesta perspectiva é que se buscou investigar nos currículos prescritos das licenciaturas da UFBA o que se refere à presença da Educação em Direitos Humanos como conteúdo formativo. Da análise desses currículos, foi possível identificar 17 componentes curriculares, a saber:

Quadro 1 - Componentes curriculares com conteúdo de Direitos Humanos

Código e nome dos componentes curriculares
1. BIO007 - Introdução a Biologia
2. BIO130 - Ecologia Geral.

dos componentes curriculares não é a temática Direitos Humanos, mas alguns conteúdos que estão contidos dentro do conjunto de direitos, tais como, direito à saúde e à educação. Todavia, o termo Direitos Humanos não aparece na nuvem, pois somente é citado duas vezes e o software registra os termos com frequência a partir de três repetições. Os conteúdos que aparecem em segundo plano e que possuem correlação direta com a temática, são eles: diversidade cultural, ambiental, educacional, social, ético, políticas de saúde e surdo.

A interpretação dada após a análise documental é que estes termos abrangem as discussões relativas ao reconhecimento das pluralidades de identidade étnico-racial e cultural, o direito à saúde, direitos e deveres políticos e civis, direito à educação e inclusão social, a ética no exercício profissional, direito e educação ambiental.

Segundo Delors *et al.* (1998), uma das finalidades essenciais da formação de professores é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Esse perfil formativo dificilmente se alcançará se não houver a centralidade da Educação em Direitos Humanos nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Constatou-se, portanto, que não há omissão quanto à abordagem do tema no currículo, porém há a ausência da ênfase ao tema, com baixa representatividade de conteúdos de Direitos Humanos e de componentes curriculares que contêm esses conteúdos. Essa lacuna vai na contramão dos processos formativos alinhados às questões da contemporaneidade, que exigem, juntamente com a aprendizagem das disciplinas curriculares e tradicionais, discutir ética, liberdades públicas, direitos sociais e os direitos difusos (SIMÕES; RIBEIRO, 2014), bem como, conteúdos que versam sobre pluralidades religiosa, sexual, geracional e de gênero, que não estão evidenciados nesses currículos.

3.2 A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DAS LICENCIATURAS DA UFBA SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

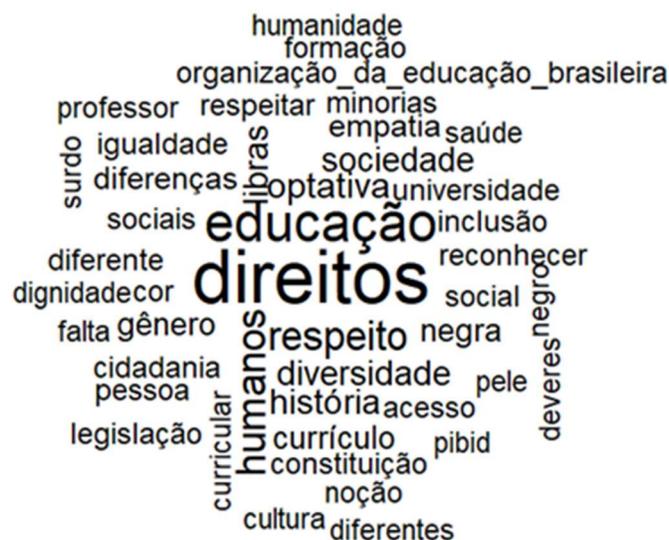
Para além dos documentos que prescrevem o currículo, Moreira e Candau (2007) sinalizam que não se deve desprezar o que se produz no currículo oculto²⁶, associado aos

²⁶ O currículo oculto envolve atitudes e valores transmitidos de forma subliminar nas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Portanto, fazem parte do currículo oculto: “rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, assim como, os efeitos alcançados na escola, que não estão traduzidos nas propostas pedagógicas e, portanto, nem sempre são percebidos. Por essa razão, foi salutar agregar ao estudo a percepção dos estudantes sobre a sua formação, compreendendo que eles também são protagonistas no processo de produção curricular e tradução do currículo prescrito. Do mesmo modo que, como futuros educadores, eles exercerão a função de “artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Quanto ao conteúdo das entrevistas, o processo de organização dos textos para o uso do software foi o mesmo utilizado na etapa anterior. A representação gráfica da análise textual está contida na Figura 2.

Figura 2 - Conteúdos mais frequentes na fala dos entrevistados



Fonte: Nuvem de palavras, elaborada pela autora (2019).

Como resultado, obteve-se com ênfase maior as seguintes expressões: direitos, educação, humanos e respeito. As três primeiras expressões se justificam pelo conteúdo central das questões das entrevistas, que foram conduzidas a partir de duas perguntas: a primeira, se o tema Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos era abordado na formação deles e a segunda, sobre a importância deste tema para a formação de professores. Dos depoimentos foram extraídas algumas palavras-chave: respeito, diversidade, cidadania, empatia, igualdade, inclusão, dignidade, bem como os termos legislação e Constituição, ao se referirem aos Direitos Humanos no ordenamento jurídico; cor, pele, negro, negra, minorias, gênero, quando se referem

às questões étnico-raciais e pluralidade de gênero, especificamente, à relevância dos Direitos Humanos contra discriminações e preconceitos.

A frequência destes vocábulos é reflexo da percepção dos entrevistados quanto à compreensão da temática Direitos Humanos relacionada ao acesso à educação, ao exercício da cidadania, à inclusão social, ao reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país e ao entendimento de que são direitos com previsão legal, conforme descrito nos relatos que seguem ao serem questionados sobre a relevância do tema na formação deles:

Nossa, muito importante, porque a gente vai estar lidando com formação de pessoas e vai *tá* trabalhando com eles. Você tem que saber [...] eu acho que como professores a gente precisa saber disso. Quais são os direitos dos alunos como seres humanos? O que é que eles precisam saber e prepará-los para o mundo. “Olha vocês têm direito a isso, vocês têm liberdade, vocês precisam fazer isso, briguem por isso”. Então seria muito interessante, acho que é muito importante saber por que além de você aprender *pra si*, você vai educar. (Discente n.16, Letras, grupo focal)

É abordado, mas como eu falei, existe algumas deficiências. De maneira ampla a questão do respeito, direitos humanos, de maneira geral, meio ambiente, saúde, educação, segurança, mas faltam alguns temas ainda transversais que precisam ser trabalhados. Dos que eu demarco que são de maior importância são as questões de gênero e sexualidade e questões de raça. [...] Nos cursos de licenciaturas, onde a gente vai dar com uma diversidade de raças e de gêneros e sexualidades em sala de aulas, e [...] eu acredito que são conteúdos que deve (sic), ser melhor trabalhados. (Discente n. 10, Pedagogia, individual)

Eu acho que a educação em direitos humanos é importante para qualquer formação acadêmica, porque nós vivemos em sociedade, então somos seres políticos, somos seres sociais, então a gente precisa aprender a lidar com os outros, principalmente enquanto profissionais. (Discente n. 19, Dança, grupo focal)

Os alunos precisam entender. Porque eu acho que essa proposta de direitos humanos está ligada à cidadania, então os alunos precisam entender o que é ser cidadão, se eu não tenho essa discussão na universidade como é que eu vou passar isso para meus alunos, então a gente precisa focar mais, não só trabalhar isso em uma roda de conversa, mas ter um componente que trabalhe isso também é importante. [...] O aluno precisa saber o que são esses direitos e o que são esses deveres. (Discente n. 10, Pedagogia, individual).

Desta forma, percebe-se que os conhecimentos dos estudantes sobre o tema e o reconhecimento da importância dele na formação docente são pertinentes às concepções vigentes sobre Direitos Humanos e suas implicações nos processos educativos, ou seja, a maioria demonstrou entender que educar para os Direitos Humanos, conforme Simões e Ribeiro (2014), é favorecer o desenvolvimento de pessoas que compreendem seus limites, reconhecem as pluralidades e respeitam a diversidade cultural, racial, de gênero e outras possibilidades que possam surgir no âmbito social. Porém, nas narrativas não ficou evidenciado a noção de Direitos Humanos que não se limita apenas aos direitos das pessoas, mas a vida humana no planeta em

harmonia com as outras espécies e recursos presentes na natureza. Tampouco, identificou-se nos relatos as percepções sobre a relação dos Direitos Humanos com o alcance do bem-estar, considerando nesse quesito o ideal do Bem Viver defendido por Garcia (2015), que agrega em seu escopo, um conjunto de direitos, a exemplo, “direito à alimentação, o direito ao ambiente saudável, o direito à água, o direito à comunicação, o direito à educação, o direito à moradia, o direito à saúde e o direito à energia” (BORTMAN, 2018, p. 280), além da compreensão da natureza como sujeito de direito (GARCIA, 2015) e que o Bem Viver não pode ser efetivamente almejado se não buscarem “ao mesmo tempo assegurar o bem-estar das pessoas e a sobrevivência das espécies, das plantas, dos animais e de todo o ecossistema”. (GUDYNAS, 2011, p. 231)

Destaca-se também da nuvem o termo “Optativa”. Dos entrevistados, 91% informaram não ter no currículo obrigatório o conteúdo de Educação de Direitos Humanos, 62% confirmaram que já viram em componentes curriculares optativos e uma parcela de 8% informaram que já viram em algum momento de sua formação como conteúdo obrigatório. Esses dados demonstram que a ênfase na Educação de Direitos Humanos pode estar nos componentes de natureza não obrigatória, portanto, facultativo aos discentes. Revela, ainda, a defasagem dos currículos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Essas diretrizes orientam que esse tema deve ser abordado como parte fundamental do conjunto do próprio direito à educação, devendo ser uma educação integral, com vistas ao respeito mútuo e pelas diferentes culturas e tradições (BRASIL, 2012b).

Outro termo em destaque na nuvem de palavras é “Organização da Educação Brasileira” que foi citado por quatro estudantes como uma disciplina que aborda o tema, apesar de que, na descrição documental desta ementa, não há referência ao tema. Subentende-se que essa ocorrência pode ser devido ao interesse do professor em incluir a temática no período em que esses discentes estavam matriculados nessa disciplina, também pode ser justificado pelo interesse dos discentes em discutir temas pertinentes à Educação em Direitos Humanos durante o curso, conforme pode ser percebido nos fragmentos a seguir:

Não está presente no currículo. Alguns professores que defendem e aí traz essa discussão para sala de aula, mas não está presente no currículo. Eu acho que tem alguns componentes que não são obrigatórias que *trás* essa proposta, mas que não é muito válida porque é optativa, né, às vezes você quer ter essa discussão, quer...trabalhar isso em sala de aula e não tem, só optativa mesmo, então é uma coisa que não é obrigatória. (Discente n. 06, Pedagogia, individual)

É, às vezes até parte dos alunos... Eu só vi isso em Organização da Educação Brasileira II e foi assim bem por cima. (Discente n. 42, Física, individual)

Em algumas disciplinas surgem esporadicamente discussões sobre racismo, machismo e tudo que a gente sempre discute aqui, mas não é o foco. São discussões que surgem dos próprios alunos [...] e que são eventuais. Não é algo que é corriqueiro, pelo menos nas disciplinas que eu peguei. (Discente n. 41, Física, individual)

De acordo com Oliveira, Moura e Pereira (2014), a pouca evidência do tema no currículo obrigatório pode ocorrer porque os professores são, na maioria das vezes, conservadores, característica de uma formação docente que reproduz os modelos tradicionais, reflexo do modelo colonialista nos quais foi sedimentada a concepção de Direitos Humanos apontada por Gomes (2019) e Santos (2019). Gomes (2019, p. 53, 111) alerta para o que denomina de “pedagogia das ausências” e a manutenção de um posicionamento de vigilância epistemológica, no que se refere ao campo da produção do conhecimento educacional, opondo-se a exclusão de saberes e conhecimentos colocados como subalternos pela ótica colonizadora. Para tanto, ela acrescenta que é no processo de emancipação e superação sociorracial que se constrói uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas). Desse modo, o currículo contemplaria verdadeiramente a diversidade (GOMES, 2019).

Observou-se, além disso, a ocorrência concomitante dos termos: Libras, surdo, do comparativo de dados entre as duas análises, que é uma referência aos dois componentes curriculares obrigatórios: LETE48 - Libras I: Língua Brasileira de Sinais Nível I e LETE46 - Libras I - Língua Brasileira de Sinais Nível I, cujos conteúdos são intrinsecamente vinculados à efetivação dos Direitos Humanos para pessoas surdas. Essa compreensão tem se confirmado por meio da experiência dos discentes com tais disciplinas, conforme relatado por alguns dos entrevistados:

[...] Libras, que tem uma função dupla: ensinar o básico de Libras, [...] mas tem um cunho social e político muito importante. [...] E Libras, só *pra* acrescentar, é uma matéria obrigatória no curso de Letras. [...] Sendo que Libras, na minha opinião, é muito mais importante, no caso, pro professor, que é um curso de licenciatura, eu acho muito mais importante você poder falar um oi, um bom dia pra uma pessoa surda, do que você saber as declinações do Latim. (Discente n. 46, Letras, individual)

[...] Libras, porque você dá uma igualdade para todo tipo de pessoa, porque os surdos falam outra língua que é língua oficial do país. Esse é um direito que eles têm e tem que entrar em pauta a discussão justamente porque tem esse direito e ele não é cumprido, não é exercido. (Discente n. 54, Letras, individual)

Incluir conteúdos de Libras no currículo é uma medida política para possibilitar a efetivação de direitos das pessoas com surdez. É direito à inclusão, à educação e à dignidade. Assim, “o direito à educação deve estar em consonância com outros direitos humanos. Deve

ser conduzido de uma forma que não infrinja a integridade física dos alunos, a liberdade de pensamento e assim por diante” (McCOWAN, 2015, p. 30).

Outros termos dispostos no currículo também aparecem de forma recorrente nas falas, tais como: cultura/cultural; educação/educacional; diversidade; social, que denota uma conscientização mais ampla sobre o tema, como é possível identificar nos trechos anteriores e no relato a seguir:

[...] eu acho super importante, de fato a gente tá em uma sociedade em que é diversa, mas que muitas pessoas não reconhecem essa diversidade. Então a partir do momento que temos desde a educação básica discussões de direitos humanos, do que são nossos direitos e o que são nossos deveres, a sociedade avançaria de maneira melhor. (Discente n. 51, Geografia, grupo focal)

Eu acredito que é de extrema importância [...] *pra* o professor saber como lidar com o aluno, porque tem situações que tipo, o professor vai estar se deparando com o aluno que pertença a uma comunidade negra ou uma comunidade LGBT ou de alguma minoria que tem pouca voz e representação, mas que precise desse apoio, então é importante. É de extrema importância na educação. Porque os alunos são seres humanos, eles precisam disso, deles se sentirem acolhidos e respeitados dentro das suas diferenças (Discente n. 34, Geografia, individual).

As falas ressoam o que Sueli Carneiro (2011, p. 15) apontou como “a prevalência da concepção de que certos humanos são mais ou menos humanos do que outros, o que, conseqüentemente, leva a naturalização da desigualdade de direitos”. Segundo essa autora, se determinados grupos de pessoas estão contidas no imaginário social como portadores de humanidade incompleta, logo lhe é negada a participação igualitária do gozo pleno dos Direitos Humanos. Ela também alerta para o fato de que ações antidiscriminatórias e de emancipação, das populações que tiveram Direitos Humanos historicamente negados, foram adotadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento sem que “em nenhum deles fossem abalados os fundamentos políticos e jurídicos que alicerçam as nações” (CARNEIRO, 2011, p. 15)

Por essa razão, Santos (2019) aponta para complexidade do processo de descolonização e indica que a universidade é um caminho viável para uma possível intervenção descolonizadora, desde que concebida em articulação com outros processos de descolonização de relações culturais e sociais que permanecem na sociedade. Para este autor não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Nessa perspectiva, ele avalia que a pedagogia das ausências seria uma amostra da dimensão do epistemicídio causado pelas epistemologias eurocentradas, na medida em que monopoliza o conhecimento e nega a existência de saberes e modos de ser advindos de outras culturas subalternizadas. É por isso que para a construção, consolidação e afirmação da cultura dos Direitos Humanos é necessário que esses direitos

estejam visíveis no currículo, bem como na formação dos profissionais da educação (SANTOS *et al.*, 2016). Para que a mudança educacional aconteça depende dos professores e da sua formação (NÓVOA, 1992).

É dever das instituições que ofertam cursos de formação inicial para a docência informar os educandos quanto ao seu próprio potencial em comportamentos que violem os Direitos Humanos, por exemplo, fazê-los refletir sobre suas atitudes ou comportamentos quanto aos preconceitos racial e de gênero. Se omitir a essa missão, permitirá que as violações de direitos, o racismo, as discriminações de toda espécie se perpetuem (UNESCO, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises viabilizaram identificar os aspectos mais relevantes contidos no currículo documental e na percepção dos estudantes das licenciaturas da UFBA, no que se refere à formação para a Educação em Direitos Humanos.

O estudo apontou que tanto no currículo prescrito quanto na percepção dos discentes, o tema Educação Direitos Humanos é abordado no percurso formativo dos licenciandos, apesar de não estar presente em todo o currículo. Evidenciou que, seja por motivação do professor ou por interesse dos próprios estudantes, a temática é discutida em sala de aula. Também foi possível extrair dos relatos que a maioria compreende a importância do tema em sua formação e percebe a falta de uma abordagem mais complexa, com mais temáticas relativas aos Direitos Humanos no currículo. Acrescenta-se que apesar do software Iramuteq registrar os termos com maior frequência a partir de três repetições, mediante análise subjetiva da pesquisadora, constatou-se a presença do termo Direitos Humanos, que é citado duas vezes no conjunto das ementas analisadas. Portanto, a análise não se limitou apenas aos dados apresentados pelo software, sendo este uma ferramenta acessória no processo de investigação e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa.

Tanto os relatos quanto os conteúdos identificados por meio da análise documental denotam que o currículo precisa dar maior ênfase ao tema, ampliando sua inserção nos projetos pedagógicos, além de incluir temas diversos que envolvem a temática e que são necessárias para formar professores/as, capazes de promover os Direitos Humanos, principalmente das minorias e das pessoas em situação de vulnerabilidade social, como, combater todos os tipos de agressões e opressões. Esses fatores são corroborados por meio de relatos dos entrevistados.

Urge uma reformulação curricular que centralize a Educação em Direitos Humanos, na medida em que ela se faça presente em todo o itinerário formativo dos licenciandos. É preciso que a Universidade, nos processos de criação e atualização de cursos, dê evidência tanto nos documentos normativos e diretivos, quanto nas ações efetivamente pedagógicas. Os Direitos Humanos são universais e inerentes à pessoa humana, mas educar para os Direitos Humanos é um dever fundamental de toda instituição educativa.

7 CONCLUSÃO

A presente seção tem por finalidade sintetizar os elementos dissertativos apresentados ao longo deste trabalho. Propõe retomar os resultados discutidos nos artigos que compõem este documento e assim tecer algumas considerações finais relacionadas à Educação em Direitos Humanos na formação inicial dos profissionais do magistério que atuam na educação básica. Por fim, indicar possibilidades e limitações ao estudo.

Ficou evidenciado, por meio da leitura dos diversos autores que discutem o tema, que a Resolução do CNE n. 01/2012 é uma norma de grande relevância, pois trouxe como imposição normativa inserção da Educação em Direitos Humanos como um eixo fundamental em todo o sistema educacional, reafirmando a importância da função social da profissão docente, na medida em que o professor se torna corresponsável, através de sua prática laboral, na formação para a cidadania, fortalecimento da democracia e como elemento central na difusão de uma cultura em Direitos Humanos.

As discussões ao longo dos artigos apontam para alguns avanços normativos tanto no âmbito nacional quanto aos que se referem aos dispositivos internacionais publicados nas últimas décadas, assim como, a relevância que essas normas dão para a capacitação de professores em Direitos Humanos e das futuras gerações. Mas também sinalizam que ainda há muito que fazer em termos de políticas públicas que gerem investimentos na formação docente e na valorização da carreira do professor da educação básica. Para melhor efetivação dessas políticas é preciso que o professor tenha a sua dignidade respeitada, com condições de trabalho, remuneração e formação adequadas. Pois, na maioria das vezes, não há uma linearidade entre as proposições políticas e sua materialidade no campo prático, que resulta em desarticulação entre o ideal proposto nessas normas e o que é possível realizar no campo prático.

Dos objetivos propostos para realização desse estudo, considera-se que o resultado foi satisfatório. Foi possível identificar de que forma as instituições públicas federais articulam a Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas e as possibilidades de inserção por elas adotadas. Da análise dos currículos analisados, tanto os das IFES quanto os da UFBA, constatou-se que no caso da primeira há duas formas de inserção: disciplinar, na qual há a existência de um componente curricular obrigatório específico para o tema e; multidisciplinar, na qual os diversos temas que abordam o tema estão inseridos em outras disciplinas existentes no currículo. No caso da UFBA, não existe componente curricular dedicado ao tema no desenho curricular obrigatório, todavia, a forma multidisciplinar se faz presente na constituição de suas licenciaturas.

Observou-se também que muitos currículos foram atualizados antes de 2012, data em que as DCN foram publicadas, fator que pode ter interferido na identificação de maior ênfase do tema nos currículos. Entretanto, destaca-se que mesmo sem a exigência normativa já havia a intenção dos atores curriculares em abordar o tema na formação dos licenciandos na maioria desses currículos. É preciso levar em consideração também que a atualização de um projeto pedagógico de curso de graduação é um processo complexo e exige a participação coletiva, democrática e engajada de todos os envolvidos. Portanto, requer tempo para elaboração, apreciação pelas partes, discussão, revisões, debates e deliberação por todas as instâncias administrativas e pedagógicas das IFES, o que pode levar alguns meses ou até mesmo anos para ser finalizado.

Entende-se que nos últimos anos as mudanças constantes de governantes, cortes de investimentos para a educação, contingenciamento financeiro e ataques à função social das Universidades Federais, a destituição dos conselheiros do CNE em meios aos debates que envolviam uma nova Base Nacional Curricular para a educação básica e formação docente e, posteriormente, a aprovação dessas Bases, à revelia das entidades e dos profissionais da educação, trazem para o cenário educacional brasileiro conflitos e incertezas quanto aos rumos que o poder estatal tem dados às políticas públicas dedicadas a esse setor.

Todavia, considera-se também que as instituições públicas federais podem e devem se posicionar politicamente contra as ações governamentais supracitadas e muitas têm feito isso bravamente. Para tanto, implementar currículos centrados na Educação em Direitos Humanos é parte desse processo de resistência e de luta contra as violações de direitos, principalmente, as geradas por governos autoritários, que desconsideram a educação como um direito social constitucional e insistem em usá-la como mercadoria.

Das opções curriculares direcionadas às licenciaturas, descritas nos Artigo I e II a maior incidência está nos conteúdos distribuídos em diversos componentes curriculares obrigatórios dos currículos. Do total, 10% deles cumprem o exigido no artigo 8º da Resolução do CNE n. 02/2012, ou seja, incluíram componente curricular dedicado à Educação em Direitos Humanos, sendo que esse dado está presente apenas nas IES investigadas no primeiro artigo. Outra observação pertinente é que este percentual corresponde a 8 dos cursos que tiveram nota máxima no CPC. Esse resultado pode significar que o INEP somente avalia se os cursos contêm conteúdos sobre a temática, porque no instrumento de avaliação não está explicitada a exigência do artigo citado. Outro aspecto relevante a ser considerado é que as licenciaturas que não obtiveram nota 5 no CPC podem ter Educação em Direitos Humanos no currículo, mas por não ter atendido quaisquer dos indicadores de avaliação não alcançaram a nota máxima. Esses currículos também abordam a temática para além da obrigatoriedade, com ofertas em optativas, atividades complementares, extensão, pesquisa e outras ações acadêmicas curriculares não obrigatórias. Contudo, o estudo não se deteve nesses elementos, pois o objetivo é investigar apenas as opções curriculares que denotam a formação obrigatória para a temática, visto que as demais opções não são possíveis de avaliar por depender da disponibilidade de oferta e do interesse dos estudantes.

Contatou-se também que há maior concentração dos temas relacionados à inclusão, diversidade étnico-racial, educação ambiental, direitos políticos e culturais e, no caso da UFBA, também os relacionados aos direitos à saúde. Tais conteúdos estão alinhados aos debates mais contemporâneos, suscitados pelas teorias pós-críticas que marcam as teorias de currículo a partir dos anos 70. Notou-se ainda que os temas estão implicados com as questões diretamente vinculadas ao discurso descolonial, que buscam dar visibilidade aos direitos e denunciar as violações dos grupos minoritários em poder e privilégio.

Da análise do Artigo III infere-se que é preciso reformular os currículos da UFBA para que possam contemplar uma formação integral em Direitos Humanos, entretanto, foi possível apreender que nem sempre o currículo prescrito traduz as produções cotidianas no campo curricular. Esse fator é evidenciado nas falas dos estudantes ao relatarem que os temas são trabalhados em sala de aula, seja por demanda deles ou por motivação dos docentes, apesar de nem sempre serem percebidos no currículo oficial.

De tal modo, compreende-se que os currículos analisados não são integralmente omissos quanto à formação de Educadores em Direitos Humanos. Alguns apresentam maior ênfase ao abordar a temática, outros menos. Mas, sobretudo, a maior parte das licenciaturas tem

vários conteúdos relacionados aos Direitos Humanos de natureza obrigatória. Pela análise dos currículos, entende-se que as IFES seguem referenciais atualizados e comprometidos com as demandas sociais, especialmente, da parcela da população mais vulnerável e direcionam a formação dos licenciandos para uma Educação em Direitos Humanos.

Quanto às possibilidades de inserção do tema nos currículos, cabe destacar que não existe um modelo único a ser seguido. Há que se considerar o contexto cultural, social, econômico e acadêmico em que os currículos se inserem, a quem se destina, as intencionalidades que abarcam essa profissão e os anseios dos atores que fazem parte dessa formação. Porém, existe um consenso entre os autores estudados em romper com o formato disciplinar tradicionalmente arraigado nas construções curriculares dos cursos de nível superior. Destaca-se também que a forma mais defendida de inclusão da temática, tanto nos documentos oficiais quanto pelos especialistas em currículo e formação em Direitos Humanos, é a inserção interdisciplinar por meio da transversalidade e, para os mais arrojados, à transdisciplinaridade. Todos são unânimes em defender que a ênfase curricular em Direitos Humanos na formação docente não deve ser, exclusivamente, uma disciplina isolada ou conteúdos isolados, mas uma formação transversalizada, que esteja presente em todo percurso formativo do licenciando, efetivada por meio da inclusão de metodologias colaborativas e democráticas que possibilitem essa transversalização.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, a que se considerar que na abordagem documental dos currículos prescritos não é possível identificar como se traduz esses mesmos currículos no cotidiano pedagógico, nem o modo como seus atores conduzirão essa temática no currículo em ação, considerando também que o currículo é construído no cotidiano educativo, na tradução de seus atores dos currículos prescritos, se fazendo a cada momento nas salas de aula, nas relações entre alunos/as e professores/as e em tantos lugares da vida. Por essa razão, se buscou ouvir o que os estudantes das licenciaturas da UFBA tinham a dizer sobre sua formação, o que revelou dados do cotidiano pedagógico, difíceis de obter apenas em uma análise documental. Por consequência, no caso das demais IFES não foi possível realizar o mesmo tipo de pesquisa, considerando a impossibilidade de visitar as 21 IFES envolvidas, para a realização das entrevistas com os discentes vinculados aos 38 cursos estudados. Além de que, o recorte necessário não possibilita compreender se os cursos avaliados com conceito abaixo de 5 abordam o tema em estudo. Contudo, a inserção do tema na maioria dos currículos oficiais pesquisados denota a responsabilidade das IFES em capacitar os futuros docentes para serem multiplicadores da Educação em Direitos Humanos. Outro fator limitador foi a ausência de

conteúdos em algumas ementas nos currículos pesquisados, o que impediu analisar se os respectivos componentes curriculares possuem ou não conteúdo relativo à temática estudada.

Há que destacar que a UFBA vem articulando ações integradas com as unidades acadêmicas, os colegiados dos cursos e a Pró-reitoria Ensino de Graduação, no intuito de atualizar os projetos pedagógicos das licenciaturas, realizando encontros para discutir e elaborar as reestruturações curriculares, com vista a atender a Resolução do CNE n. 01/2012, entre outras normativas.

Por fim, acredita-se que educar professores em Direitos Humanos é colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação de cidadãos, diretamente, engajados nos processos de afirmação e luta por direitos, de promoção da paz, de uma ideologia que educa para o respeito às diferenças, para compreensão, para o diálogo que leva ao entendimento e à resolução pacífica e democrática de conflitos sociais e a coexistência ecossustentável. Do mesmo modo que pode instrumentalizar as pessoas a reconhecer situações de violação e opressão e se imporem contra elas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: *BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA FILHO, N. de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, p. 5-20, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231997000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2020.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Uma formação formatada*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 894- 926, out./dez., 2017.
- APPLE, M. *Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Trad. Gilka Leite Garcia. Luciana Ache. Rio de janeiro: DP & A Editora, 2005.
- ARENDT, H. *As origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras: 1989.
- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun., 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 2 fev. 2020.

BALL, S. J., Reformar escolas: reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BENEVIDES, M. V. *Educação em Direitos Humanos: do que se trata?* Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEADH-ES. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

BITTENCOURT, H. R. *et al.* Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 15, n. 3, p. 147-166, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 fev. 2020.

BOAVENTURA, E. M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. Brasília, DF: *Revista de Informação Legislativa*. ano 33, n. 131, p. 31-57, jul./set., 1996.

BOMFIM, G. M. de O. *Educação em Direitos Humanos: análise da política pública à luz da sociedade aberta dos intérpretes constitucionais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

BORTMAN, R. O reconhecimento do bem viver como um direito fundamental. *Revista Direitos Fundamentais e Alteridade*, Salvador, V. II, n. 02, p. 275-297, jul.-dez, 2018. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/direitosfundamentaisealteridade/article/download/515/419>. Acesso em: 03 ago. 2018

BRAGA, I. C. M., MACHADO, J. L., GUIMARÃES-IOSIF, R. A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações na profissionalização docente da educação básica. In: CUNHA, C. da; JESUS, Wellington F. de, (Orgs). *A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, UNESCO, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. [LDBEN (1996)]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996a. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 591 de 06 de julho de 1992a: Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 592, de 06 de julho de 1992b: Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 3.321, de 30 de dezembro de 1999: Protocolo de São Salvador. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, UNESCO, 2013. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/PNEDH2013.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 de jul. 2015a, seção 1. p. 8-12. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. v. 5. Brasília: INEP, 2015c. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Vol+5/ee07ce50-a60f-4614-9aac-01bfe168df5f?version=1.2>. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Caracterização dos cursos de graduação: análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC) obtidos em 2008. v. 2, Brasília: Inep, 2015d.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria n. 515, 14 de junho de 2018a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2018/portaria_n515_de_14062018_define_indicadores_qualidade_2017.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP/MEC, ago., 2015e. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumentos de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP/MEC, out., 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 40/2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: Acesso em: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf. Acesso em 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa n. 1, de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 ago. 2008. Seção1, v.145, n. 150, p. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=670&Itemid=. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Decreto. 1904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Parecer CNE/CP, n. 8/2012, homologado em 30 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, mai. 2012a, seção I, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pecp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, mai.

2012b, seção I, p. 48. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10889-rcp001-12. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Jurisprudência internacional: artigo 29, normas de interpretação. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/Artigo29.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

CAMARGO B. V.; JUSTO, A. M. *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013a. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 2 de fev. 2020.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez., 2013b. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

CANDAU, V. M. Ênfases e omissões no currículo. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 296-29, abr., 2002.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores (as)*. São Paulo: Cortez, 2013. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Verbetes: savoir-faire. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/savoir-faire>. Acesso em: 1 mar. 2020.

DORNELLES, J. R. W. Sobre os direitos humanos, a cidadania e as práticas democráticas no contexto dos movimentos contra-hegemônicos. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, ano VI, n. 6, p. 121-153, jun. 2005.

DOURADO, L. F. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios*. *Educ. Soc.* [online]. vol. 36, n.131, p. 299-324, 2015.

FEITOSA, M. L. P. de A. M. O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-graduação. *Espaço do Currículo*, v2, p. 98–114, 2009. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/3599/21965. Acesso em: 15 jul.

2009.

FONSECA, R. C. V. *Metodologia do trabalho científico*. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XIX Editores Argentina, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 16-40.

GANZELI, P. *et al.* A organização curricular na escola de educação integral: o instituído e o instituinte. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2018.

GARCIA, M. L. Direitos Humanos do Bem Viver: Entre o Conceito de Bem Viver e o Novo Constitucionalismo Latino-Americano. *Revista de Direito e Sustentabilidade*, v. 1, n. 2, p. 246-265, julho - dezembro 2015. Disponível em: <http://indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/808/802>. Acesso em: 03 ago. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez., 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. de 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Tradução Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. *Currículo, narrativa e o futuro social*. *Rev. Bras. Educ.*[online]. vol.12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GUDYNAS, E.; ACOSTA, A. El Buen Vivir más allá del desarrollo. *Qué Hacer*, DESCO, n. 181, Febrero/ Marzo, Lima, Peru, 2011.

HOFFMANN, C. *et al.* O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-665, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2020.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Trad. Silvana Cobucci Leite, 9. ed. São Paulo: Corte, 2011. (Coleção questões da nossa época).

JODELET, D. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. Tradução Lya Obojes. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.162, p.1258-1271, out./dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01258.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

KAMI, M. T. M. *et al.* Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. *Esc. Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000300213&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2019.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul./Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas de currículo: Questões e dilemas*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LORENZONI, I. Expansão faz crescer número de matrículas em cursos noturnos. Brasília, MEC: mai., 2011. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/noticias/37-noticia-destaque/963-expansao-faz-crescer-numero-de-matriculas-em-cursos-noturnos>. Acesso em: 6 nov. 2018.

MACEDO. E. F. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03. p.1530 – 1555, out./dez., 2014.

MACEDO. E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MACEDO. R. S. *Atos de currículo formação em ato? para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO. R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Human Rights. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra*, n. 114, p. 117-136, dez. 2017. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-74352017000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française*. p. 687-6991, 2012. Disponível em <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

- MARREIRO, L. S. do N., RODRIGUES, M. V., SOUZA, W. M., RODRIGUES, Eliana. F. de S., TEIXEIRA, L. I. L., CAVALCANTE, S. M. de A., *Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas instituições de ensino superior*. Repositório Institucional da UFSC. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181082%0A>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- MARTINS, Carlos B. R. *Habeas Educationem*. Salvador, Editora JusPodium, 2009.
- MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300467&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.
- MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 25-46, jan./mar., 2015.
- MENDES, A. L. Fernandes; DUTRA, N. L. L. Índice geral de cursos e qualidade na educação superior: o caso das IES do Estado da Bahia. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 189-212, maio, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000100189&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Fernandes; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MONDAINI, M. *Direitos Humanos*. São Paulo: UNESCO/Contexto, 2008.
- MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana*, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art17.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA; A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução Maria Aparecida Baptista, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NOLETO, M. J. Prefácio. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020

OLIVEIRA, B. P. G.; LAZARI, R. *Manual de Direitos Humanos*. 4. ed. Salvador: JusPodvim, 2018.

OLIVEIRA, F. C. de P., MOURA, A. da S., PEREIRA, J. M. A. Os Direitos Humanos como Tema da Educação: reflexões introdutórias. *Revista Direito & Dialogicidade*, Crato, CE, vol.5, n. 1, p. 68-81, jan./jul., 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ONU. *Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ONU. *Conferência Mundial dos Direitos Humanos, Declaração e Programa de Ação de Viena*. 1993. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ONU. *Diretrizes para planos nacionais de ação para educação em direitos humanos*. Resolução A/52/469/Add. 1 D, de 20 de outubro de 1997. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/onu_diretrizes_planos_nac.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

ONU. *Resolução n. 49/18*. Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos. 94ª reunião plenária 23 de dezembro de 1994. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

ONU. Resolución 66/137 aprobada el 19 de diciembre de 2011. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>. Acesso em: 26 nov. 2018.

OPERTTI, R., KANG, H., MAGNI, G., *Comparative Analysis of the National Curriculum Frameworks of Five Countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, 2018.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças: diferenças, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegrias em um currículo. In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, p. 191-205, 2013.

PARASKEVA, J. M.; GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. Imperiosa necessidade de uma teoria e prática pedagógica radical crítica: diálogo com Jurjo Torres Santomé. *Currículo sem Fronteiras*, v. 4, n. 2, p. 5-32, jul./dez., 2004.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182, fev., 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, setembro, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso: 11 ago. 2019.

RAMOS, A. H.; FRANGELLA, R. de C. P. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 14-20, jan./abr. 2013.

RAMOS, A. C. *Curso de direitos humanos*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RANIERI, N. B. S. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: *Justiça pela Qualidade na Educação*. Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. Todos pela Educação. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 55-103.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Colaboradores José Augusto de Souza Peres *et al.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, abr., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2020.

SANTOS, B. de S. *A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S., MARTINS, B. S. (Org.). *O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas por dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Epistemologias do Sul;2).

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação da epistemologia do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, J. O. *et al.*, Direitos humanos e educação: uma análise crítica. XXIV Seminário de Iniciação Científica. Três Passos, RS: Unijuí, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7244/6010>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (Org.). *Diálogos sobre a educação em Direitos Humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr., 2013.

SILVA, A. V. M (Org.). *Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos*. São Paulo, Cortez, 2013. (Coleção educação em direitos humanos).

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVEIRA, R. M. G. *et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SIMÕES, H. C. G. Q.; RIBEIRO, A. E. M. Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Macapá, v.7, n. 1, p. 27-38, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 3 dez. 2018.

SOPELSA, O.; TREVISOL, M. G.; MELLO, R. O. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino fundamental com vistas à qualidade da educação. *Rev. educ. PUC-Campinas*, Campinas, p. 95-106, maio/ago., 2015. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2664/2157>. Acesso em: 3 fev. 2020.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487-503, 2007. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

TRAVERSINI, C. S. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos imperativos dos números? In: FAVACHO, M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 117-190.

TREVISAM, E. Educação em Direitos Humanos no ensino superior como garantia de uma cultura democrática. *Revista Acadêmica Direitos Fundamentais*. ano 5, n. 5, São Paulo, p. 49-63, 2011.

UFBA. A UFBA saúda e recebe de braços abertos o Fórum Social Mundial 2018. *Edgar Digital*, Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=6828>. Acesso em: 06 ago. 2020

UFBA. Seminário sobre autoavaliação de cursos da UFBA será dividido por área de conhecimento. 2014. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/semin%C3%A1rio-sobre-auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-cursos-da-ufba-ser%C3%A1-dividido-por-%C3%A1rea-de?qt-pagina_inicial_quicktabs=0. Acesso em: 06 ago. 2020

UNESCO. *Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: primeira fase*. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNESCO. *Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: segunda fase*. Brasília, DF: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

UNESCO. *Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: terceira fase*. Brasília, DF: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

WATSON, D. L.; NEHLS, K. Alternative dissertation formats: preparing scholars for the academy and beyond. Cap 4. In: STOREY, V. A.; HESBOL, K. A. *Contemporary approaches to dissertation development and research methods* Hershey, PA, USA: Information Science Reference, 2016, p. 43-52. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kim_Nehls/publication/308692820_Alternative_Dissertation_Formats_Preparing_Scholars_for_the_Academy_and_Beyond/links/57eb393208ae91a0c8d3f980/Alternative-Dissertation-Formats-Preparing-Scholars-for-the-Academy-and-Beyond.pdf. Acesso em: 23 fev. 2020.