**Interfaces curriculares na graduação para efetivação da educação em direitos humanos [[1]](#footnote-1)**

*Curriculum interfaces at the undergraduate for the effectuation of human rights education*

Ana Maria Eyng

Professora titular da PPGE/PUCPR. Doutora em Educação.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil.

Email: eyng.anamaria@gmail.com

Marizete Santana dos Santos

Mestre em Educação

Email: marizete23@yahoo.com.br

Paulinho Vogel

Mestre em Educação

Email: paulinhovogel@hotmail.com

**Resumo**

O trabalho de investigação que relatamos tem como objetivo discutir as tensões que incidem na configuração identitária nos currículos na educação superior, estabelecendo diálogos entre as políticas públicas, os direitos humanos e as juventudes no currículo. A análise, com ênfase nos direitos humanos, contempla referenciais das políticas aliados aos argumentos de Bobbio (2004); Candau et al (2013), Eyng (2014) e Santos (2010), em diálogo com as percepções de estudantes de 15 cursos da educação superior, situam as contradições epistemológicas e contemporâneas que subsidiam a reflexão sobre as forças definidoras das faces do currículo. Os resultados do estudo permitem destacar a ambígua fragilidade da inserção da educação em direitos humanos nos currículos diante da esmagadora força dos índices. A inclusão da educação em direitos humanos nos Projetos de curso ainda é muito pontual, mas atende a exigência do requisito legal do que expressa uma concepção pedagógica. Nesse cenário, a educação superior mais reforça a exclusão, a desigualdade pelos valores da competição e do individualismo do que a inclusão via diálogo com a igualdade e a diferença que constituem a diversidade que supõe o exercício dos valores da dignidade e da solidariedade.

**Palavras-chave**: Políticas Públicas. Educação Superior. Identidade. Currículo. Direito à Educação.

**Abstract**

The research work reported here aims to discuss the tensions which affect the identity configuration in the curricula in higher education, establishing dialogues among public policies, human rights and youth in the curriculum. The analysis, with an emphasis on human rights, contemplates reference of the policies allied to the arguments of Bobbio (2004); Candau et al (2013), Eyng (2014) and Santos (2010), in dialogue with the students’ perceptions from 15 higher education courses, situate the epistemological and contemporary contradictions that subsidize the reflection on the defining forces of the faces of curriculum. The results of the study allow us to highlight the ambiguous fragility of the insertion of human rights education in the curricula, given the overwhelming strength of the indexes. The inclusion of human rights education in the Course Projects is still very punctual, more satisfying the requirement of the legal requirement than expressing a pedagogical conception. In this scenario, higher education reinforces more exclusion, inequality by the values of competition and individualism than inclusion through dialogue with equality and the difference which constitute the diversity that supposes the exercise of the values of dignity and solidarity.

**Keywords:** Public Policies. Higher education. Identity. Curriculum. Right to education.

**Introdução**

As políticas educacionais brasileiras, alinhadas às diretrizes das garantias de direitos humanos, firmadas em declarações e convenções internacionais, preveem a inserção da educação em direitos humanos nos projetos pedagógicos dos cursos na Educação Superior. Essa perspectiva tem como intencionalidade a formação da inteireza que supõe o cultivo dos valores da dignidade e solidariedade para o exercício profissional e cidadão. Entretanto, os indicadores de qualidade, das diretrizes de avaliação desses mesmos cursos. são parametrizados pelos índices reducionistas de desempenho dos estudantes nos exames nacionais de curso. A contradição presente nas diretrizes legais distorce as intencionalidades em jogo nos currículos dos cursos. Nesse sentido, se questiona a efetivação da educação em direitos humanos na educação superior, considerando as interfaces curriculares.

O percurso metodológico do estudo percorreu a análise documental de políticas que permite estabelecer o diálogo sobre educação em direitos humanos entre os argumentos políticos e teórico-conceituais com as percepções de estudantes da educação superior. No estudo, destacamos dos documentos internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009); Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Segunda fase (UNESCO, 2012). E dos documentos nacionais: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). Bobbio (2004); Candau et al (2013), Eyng (2014) e Santos (2010), que situam as contradições epistemológicas contemporâneas e subsidiam a reflexão sobre as forças definidoras das faces do currículo escolar.

**As faces do currículo nas políticas Internacionais de Direitos Humanos**

A igualdade e a diferença constitutivas da diversidade de sujeitos e contextos implicados na garantia de direitos no espaço educacional desafiam “[...] o reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social [...]” (CANDAU et al, 2013, p. 37), o que ressalta como imprescindível a escuta dos sujeitos do currículo. Portanto, “o reconhecimento e valorização dos saberes e conhecimento dos grupos subalternizados implica ética e politicamente o respeito ao outro, diferente, e sua cultura” (CANDAU et al, 2013, p. 37). Assim, a construção de outras possibilidades identitárias poderá viabilizar a educação em direitos humanos no cotidiano curricular. Para adentrar na análise de tais possibilidades iniciamos com a perspectiva das políticas no campo dos direitos humanos.

No âmbito internacional, os direitos humanos afirmados na Declaração de 1948 têm suas referências em documentos (americanos, ingleses e franceses) dos anos 1700 e reafirmam os princípios da Revolução Francesa liberdade, fraternidade e igualdade. São concebidos na perspectiva da cultura ocidental, seguindo uma lógica da padronização hegemônica que perdura por aproximadamente quarenta anos. Essa constatação questiona o fato de que “os direitos humanos não são universais na sua aplicação” (SANTOS, 2010, p. 442), pois requerem uma concepção pautada em “[...] uma política de direitos humanos radicalmente diferente da liberal hegemônica” (SANTOS, 2010, p. 443).

Gradativamente, nos documentos mais recentes são destacadas as necessidades da superação das desigualdades, dos preconceitos, das discriminações produzidas e reforçadas por uma ótica liberal, hegemônica e monocultural. Assim, cabe a efetivação da educação em direitos humanos numa perspectiva inclusiva, reconhecendo a igualdade e as diferenças na garantia do direito à dignidade humana.

Essa direção, reconhece que: “A Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009). E a educação em direitos humanos como processo transversal ao longo da integralização do currículo, se estendendo para o exercício profissional e cidadão no cotidiano dos egressos da educação superior. “A educação em direitos humanos é um processo ao longo da vida que constrói conhecimento e habilidades, assim como atitudes e comportamentos para promover e apoiar os direitos humanos” (UNESCO, 2012). Essa é uma das perspectivas dos desafios postos para o currículo da Educação Superior, no âmbito dos projetos pedagógicos de curso.

Para a consecução desse desafio, a aposta se faz no campo da educação, cuja proposição é da educação em direitos humanos, reconhecendo-a como parte fundamental do conjunto de direitos, fazendo parte, inclusive do próprio direito à educação. Nesse contexto, a educação em direitos humanos é "[...] definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos" (UNESCO, 2012). Concebida ainda como uma educação que integra conhecimentos, estratégias de proteção à atitudes e comportamentos de respeito aos direitos de todos e por todos. “A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados” (UNESCO, 2012).

Trata-se, portanto, da concepção de uma educação integral que supõe saberes, valores, e habilidades amplos, contemplando as diferentes áreas de conhecimentos escolares e culturais. Essa proposição “[...] não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas” (UNESCO, 2012). Mas, composta de aprendizagens tangíveis, mensuráveis e de aprendizagens subjetivas, intangíveis que não são passíveis de mensuração, tais como o respeito e a solidariedade na convivência.

Nesse sentido, acreditamos na potencialidade da educação em direitos humanos que tenha "[...] como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário" (BRASIL, 2012b).

Essa perspectiva vai se constituindo e se fortalecendo, a partir da democratização do Estado Brasileiro, que desde a década de 1980 produziu um conjunto de políticas que assumem e afirmam, como princípio os direitos humanos na educação. Destacamos essa constatação na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b).

A Constituição Federal define a educação como direito social, tendo como base os princípios democráticos da igualdade, da liberdade, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais do ensino, gestão democrática do ensino público, e garantia de padrão de qualidade. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na mesma direção está a concepção de Educação assumida na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Para tanto, os percursos curriculares têm como intencionalidade “[...] uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa”. (BRASIL, 2007). Assim, a "[...] educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. (BRASIL, 2012a). No escopo das políticas públicas, expressas gradativamente na legislação educacional Brasileira, "[...] a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação." (BRASIL, 2012a).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 reafirma a necessidade de garantir o direito à educação, superando as visíveis marcas de violação desse direito que tem se perpetuado sob forma de insuficiência de vagas, falta de acesso, das insuficientes condições de permanência, a evasão, além dos precários resultados.

Entretanto, se mantém o desafio da efetivação da Educação em Direitos Humanos capaz de abarcar o reconhecimento e luta pela garantia de “[...] um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012b). Para esse propósito há necessidade de inserir nos currículos ações na perspectiva dos direitos humanos “com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social"(BRASIL, 2012b). Para tanto, são requeridos *espaçotempos* curriculares caracterizados pelos princípios fundamentais dos direitos humanos: "I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental."(BRASIL, 2012b).

**As faces do currículo nas percepções de estudantes da Educação Superior**

A demanda por garantia de direitos das populações infanto-juvenisno âmbito nacional e internacional tem se ampliado, diante do agravamento do quadro da escolarização e acesso à oportunidade de educação e trabalho das juventudes no cenário atual, tanto no Brasil, como em diversos outros países que identificaram essa problemática.

Dentre os dez paradoxos dos dilemas enfrentados pelos jovens relacionamos três que se referem à garantia do direito à educação. 1. maior acesso à educação, mas menor acesso ao emprego; 2. mais acesso à informação, mas menos acesso ao poder; 3. mais expectativas de autonomia, mas menos possibilidades de materializá-la. (CEPAL-OIJ, 2004, p. 17-18). Esses paradoxos são enfrentados pela população juvenil numa escala mundial, considerando os dilemas da inclusão-exclusão que os acomete.

As juventudes contemporâneas enredadas nesse cenário social, econômico e cultural são confrontadas com múltiplas demandas, entre as quais estão, segundo a (OEI, 2008): a necessidade de contribuir para o sustento de sua família, a falta de incentivos ao trabalho, vinculados ao desempenho escolar e o alcance de determinados objetos de consumo que se quer obter antes de terminar a educação.

Entretanto, essa mesma juventude está também assujeitada às questões de pedagógicas ultrapassadas que configuram itinerários curriculares ultrapassados, desprovidos de sentido e função educativa, considerando as múltiplas e complexas demandas do contexto contemporâneo. Há necessidade de superar as propostas formativas pautadas em currículos tradicionais nos quais:

[...] a norma é a aprendizagem de memória, a falta de conexão das aprendizagens com a realidade vivida, a ausência dos elementos básicos da cultura jovem: – música, computadores, redes de informação, esporte - entre os conteúdos da aprendizagem, e a percepção, em suma, de que o que foi aprendido carece de sentido e não merece o esforço requerido. (OEI, 2008, p. 61).

A educação em direitos humanos pode ser capaz de realizar a mudança na direção de um currículo, “[...] no qual se integre a vida dos jovens, e que dê também sentido a suas atividades e aspirações, seria um elemento importante para que um maior número de jovens com alto risco de abandono se mantenha na escola durante mais tempo” (OEI, 2008, p. 61).

Assim, novos diálogos entre políticas e programas com as juventudes são demandados, na garantia e efetivação dos seus direitos, entre os quais está a garantia do direito à educação no currículo. Para tanto, amplos diagnósticos são requeridos como subsídios que favoreçam a garantia de direitos, da justiça e do protagonismo juvenil em processos educativos interculturais.

Com esse intuito, trazemos elementos de percepções de estudantes de 15 cursos da Educação Superior que foram ouvidos sobre direitos, justiça e convivência, em duas etapas em conformidade com a Técnica *Delphi,* tal procedimento de investigação viabiliza o diálogo entre o conhecimento dos sujeitos. A coleta se realiza "sem que haja proximidade física entre os participantes e sem necessidade de que as pessoas identifiquem as suas proposições. Dessa forma, evita-se que haja influência e interferência entre os envolvidos, permitindo que todos se manifestem autêntica e livremente” (EYNG, 1995, p. 63). A escuta dos jovens na Educação Superior, abrangeu 607 estudantes, na primeira fase e 413 estudantes, na segunda.

Quanto aos traços que caracterizam os jovens que participaram da pesquisa. Em relação aos períodos que frequentam: na **1ª Fase** houve a participação de 339 (55,6%) estudantes do 2º Período e 268 (44,2%) do 6º Período, perfazendo um total de 607 participantes. Na **2ª Fase** participaram 276 (66,8%) do 4º Período e 137 (33,2%) do 8º Período, totalizando 413 estudantes.

A identificação quanto idade, sexo, cor, foram feitas apenas na primeira fase. Assim, dos 607 participantes, em relação à idade estavam assim distribuídos: 18 anos ou menos 108 (17,8%); 19 a 23 anos 292 (48,1%); 24 a 28 anos 107 (17,6%); 29 a 33 anos 46 (7,6%); 34 a 38 anos 20 (3,3%); 39 anos ou mais 28 (4,6%); Não Resposta 6 (1,0%). Quanto ao sexo **Feminino** 363 (59,8%); **Masculino** 242 (39,9%); Não resposta 2 (0,3%), Quanto à percepção de cor declarada **Branco** 460 (75.8%); **Negro** 18 (3,0%); **Pardo** 84 (13,8%); **Amarelo** 5 (0,8%); **Indígena** 0 (0,0%); **Não resposta** 30 (6,6).

Os estudantes ouvidos nas duas fases foram abordados coletivamente, abrangendo todos os estudantes presentes na sala de aula nos dias agendados. Na ocasião, os presentes foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, sendo que todos receberam os materiais referentes à coleta de dados (formulário com as questões e termo de consentimento). Os instrumentos foram preenchidos individualmente por aqueles que assim o desejaram, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ao final foram recolhidos todos os materiais distribuídos, tanto dos que desejaram participar como daqueles que declinaram e entregaram em branco, sem quaisquer distinções entre esses dois grupos. Após a coleta os instrumentos foram numerados, digitados e sistematizados com a utilização do *software Sphinx Léxica,* sendo a categorização feita com referência na análise de conteúdo, conforme Bardin (2000).

As respostas obtidas na **primeira fase** foram agrupadas e categorizadas originando dezesseis itens:

1. Direitos básicos, essenciais para sobrevivência e vida saudável 174(22,8); 2. Direito como ordenamento legal, definido por lei, pelo "governo" 100 (13,1); 3. Direito como inerente ao ser humano 77 (10,1); 4. Direito como normatização moral, dever 62 (8,1); 5. Direito que dá proteção, assegura integridade individual e coletiva 53 (7,0); 6. Direitos que todos podem exercer, usufruir - igualdade 39 (5,1); 7. Direito como escolha, opção, liberdade 36 (4,7); 8. Direito como forma de assegurar a integridade das pessoas, do ser humano 30 (3,9); 9. Direito como justiça, igualdade "intercultural" 27 (3,5); 10. Direito como meio de garantia de convivência, ordem no rel. pessoal e coletivo 24 (3,2); 11. Direito como garantia de cidadania 23 (3,0); 12. Direitos individuais e coletivos 20 (2,6); 13. Direito como forma de igualar a todos 18 (2,4); 14. Direito como usufruto pessoal, individual na sociedade 17 (2,2); 15. Direito como convívio social 15 (2,0) 16. Diversos 48 (6,3) entre os quais o direito à identidade. (EYNG, 2013).

Dessas respostas foram compostos os itens do formulário aplicado na **segunda fase** da pesquisa aos mesmos grupos de estudantes. Além da ideia central foram incluídas no formulário breves explicações dos significados atribuídos pelos estudantes a cada categoria, constituindo uma espécie e discurso coletivo.

Nos formulários aplicados na segunda fase os estudantes, foram informados que se tratava de uma nova fase da pesquisa anterior, dando continuidade à investigação iniciada no semestre anterior e da qual as suas turmas haviam participado. Foram também informados sobre a oportunidade de conhecerem e se posicionarem sobre o conjunto de percepções enunciadas pelos participantes na primeira fase. Nessa etapa, os estudantes foram inicialmente solicitados a ler e classificar as diversas percepções sobre Direitos Humanos, considerando a possibilidade de contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na sociedade. A análise deveria ser feita de acordo com a legenda: E - Extremamente; M - Muito; R - Razoável; P - Pouco; N - Nenhum; NSA - Não se aplica.

Na sequência, foram solicitados a indicar entre as alternativas qual melhor define direitos humanos, segundo sua percepção. Os posicionamentos dos estudantes indicam como melhor possibilidade de concepção sobre direitos humanos, por ordem de valorização:

**Direito inerente ao ser humano -** Direitos humanos são universais previstos para assegurar a dignidade humana. 119 (28,8);

**Direito de justiça e igualdade -** Direitos humanos são a garantia da justiça e igualdade para todos. 104 (25,2);

**Direitos básicos/fundamental -** Direitos humanos são os direitos essenciais para a sobrevivência e vida saudável. 40 (9,7);

**Direito de liberdade -** Direitos humanos são os direitos de escolha e liberdade de expressão a todos, sem repressão. 36 (8,7);

**Direito à identidade -** Direito humano de usufruir e ser respeitado na sua individualidade. 35 (8,5);

**Direito de proteção -** Direito humano é ter assegurado a integridade individual e coletiva. 35 (8,5);

**Direito ao convívio social -** Direitos humanos são a vivência e convivência entre as pessoas na sociedade. 27 (6,5);

**Direito de garantia de cidadania -** Direito humano é a garantia de participação democrática 9 (2,2);

**Direito como ordenamento legal-** Direitos humanos são aplicações do previsto em leis. 6 (1,5);

**Direito como normatização moral -** Direitos humanos são regras e normas morais que determinam a conduta das pessoas. 6 (1,5);

**Não resposta e outros -** 8 (2,0). (EYNG, 2013).

A dinâmica do procedimento de pesquisa adotada permitiu a reflexão dos participantes sobre os seus posicionamentos iniciais, produzindo novas percepções entre a valorização manifestada na primeira e na segunda fase. Na segunda fase, os estudantes foram questionados sobre como percebem os direitos humanos na escola. As respostas obtidas na primeira fase foram agrupadas e categorizadas originando treze itens:

1. Direito à educação, aprender, qualidade 114 (14,5); 2. Direito de ser respeitado 82 (10,5); 3. Direito de tratamento igual, igualdade 79 (10,1); 4. Direito à proteção individual e coletiva 68 (8,7); 5. Determinação, normatização moral 60 (7,7); 6. Direito de questionar, se expressar 41 (5,2); 7. Direito ao desempenho de papéis 38 (4,9); 8. Direito as diferenças 34 (4,3); 9. Direito de boa convivência 25 (3,2); 10. Direito de acesso 23 (2,9); 11. Direito de atendimento das necessidades individuais 23 (2,9); 12. Direito à integridade 22 (2,8); 13. Diversos 129 (19,4). (EYNG, 2013).

As manifestações, na segunda fase, indicam uma pequena alteração na reflexão dos participantes sobre as diferentes alternativas apresentadas no formulário, produzindo novas percepções. Após ponderarem sobre **como cada alternativa pode contribuir para viabilizar a efetivação dos direitos humanos na escola,** os estudantes foram solicitados a escolherem entre as categorias apresentadas, indicando qual das alternativas melhor define direitos humanos na escola.

Como categoria ainda bastante valorizada a igualdade, que pode traduzir uma concepção conservadora e excludente em relação aos direitos humanos. Por outro lado, ainda bastante valorizada o d**ireito à educação de qualidade.**

**Direito à igualdade -** Direito humano na escola é tratamento igualitário sem distinção ou discriminação. 86 (20,8%);

**Direito à educação de qualidade -** Direito humano na escola é a garantia a uma educação de qualidade, professores e infraestrutura adequada. 68 (16,5%);

**Direito à liberdade de expressão -** Direito humano na escola é o direito de questionar, se expressar livremente e participar nas diferentes atividades. 36 (8,7%);

**Direito à inclusão -** Direito humano na escola é a inclusão, considerando as características individuais. 34 (8,2%);

**Direito à diferença -** Direito humano na escola é a garantia de respeito às características individuais que diferenciam cada um. 33 (8,0%);

**Direito à proteção** - Direito humano na escola são aqueles que protegem, preservam e asseguram a integridade individual e coletiva. 29 (7,0%);

**Direito ao respeito -** Direito humano na escola é o respeito mútuo entre os participantes da comunidade escolar. 26 (6,3%);

**Direito à integridade -** Direito humano na escola é a garantia da integridade das pessoas na comunidade escolar. 21 (5,1%);

**Direito ao desenvolvimento integral -** Direito humano na escola é a garantia do desenvolvimento integral do estudante. 20 (4,8%);

**Determinação, normatização moral -** Direito humano na escola são leis, estatutos, regras, normas legais e morais que visam garantir a convivência. 17 (4,1%);

**Direito à convivência –** Direito humano na escola é a garantia de convivência respeitosa entre as pessoas no ambiente escolar. 15 (3,6%);

**Direito ao acesso -** Direito humano na escola é o acesso a diferentes espaços, atividades e materiais para todos. 15 (3,6%);

**Não resposta e outros -** 26 (6,3%). (EYNG, 2013).

Os posicionamentos juvenis esboçam tanto as suas crenças sobre o que entendem acerca da garantia dos direitos humanos, quanto apresentam indícios de denúncia acerca da negação e violação dos direitos humanos na sociedade e nas escolas. Se destaca nesse grupo de estudantes a presença da valorização e ou expectativa quanto ao **direito a ser respeitado e o direito de questionar, se expressar** na escola, observados em manifestações de estudantes da educação básica ouvidos em pesquisa anteriores. Portanto, ecoam nessas percepções juvenis as mesmas indicações de violações de direitos.

As percepções juvenistrazem muitos elementos para que possamosrepensar os currículos e pautá-los em concepções interdisciplinares de educação em direitos humanos, capazes de materializar um trabalho coletivo transversal de diálogo intercultural. “O desafio coletivo da construção de concepções e práticas interculturais de direitos humanos abrange os jovens em formação, como sujeitos de direitos, interlocutores e destinatários de propostas curriculares” (EYNG, 2014, p. 190).

No que se refere ao campo do currículo essa é uma questão crucial, converter os estudantes efetivamente em sujeitos que constroem em parceria o seu itinerário formativo, coautores, protagonistas de seus projetos de desenvolvimento profissional, sendo a graduação a etapa inicial e decisiva nessa trajetória.

Nessa direção, buscamos ouvir as percepções dos estudantes sobre os currículos nos quais estão inseridos. Assim, a terceira indagação feita aos estudantes versou sobre se há a presença da temática dos direitos humanos no currículo de seus cursos, devendo responder primeiramente sim ou não. Nesse momento, as respostas afirmativas foram de 494 (81,4%) e 103 (17%) que responderam negativamente e 10 (1,7%) não responderam à questão. Nessas respostas, na primeira fase as percepções indicaram uma visão bastante positiva e ingênua em relação aos currículos dos seus respectivos cursos. Isso se evidenciou quando grande parte não soube responder na sequência a questão que lhes pedia: em caso afirmativo, indique a forma como é trabalhado no curso. Apenas 218 indicaram uma forma como seria abordado, ou seja, 286 (47,12%) dos participantes não soube responder. Ainda assim, dos que responderam a grande parte das indicações foi bastante genérica:

1. Temas específicos em uma ou mais disciplinas 70 (28,9%); 2. Disciplinas específicas, trabalho disciplinar 54 (22,3%); 3. Princípios aplicados à uma disciplina; 38 (15,7%); 3. Abordagem "transversal", trabalho integrado 22 (9,1); 4. Vivência cotidiana, aplicação em situações das práticas profissionais e estágios 11 (4,6%); 5. Diversos: Estratégias, ações pontuais; Orientação, aplicação feita por professores do curso; trabalho alternado, Perspectiva de abordagem em disciplinas futuras. 23 (9,5%); 6. Não resposta 24 (9,9). (EYNG, 2013).

Diante das respostas obtidas nessa questão adotamos, além das indicações dos estudantes, as orientações da Resolução n. 01/2012 na qual constatamos uma contradição, ou melhor uma duplicidade quanto à forma de inserção da educação em direitos humanos. No artigo Art. 6º está definida a abordagem transversal.

A Educação em Direitos Humanos, **de modo transversal**, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012b grifos meus)

Enquanto nesse artigo a transversalidade como a forma conceber e trabalhar a Educação em Direitos Humanos esboça uma perspectiva curricular capaz de dialogar com os contextos e sobretudo com os sujeitos que os significam. No artigo 7º da mesma resolução, além de reduzir a educação em direitos humanos apenas aos conhecimentos (ignorando os valores, atitudes e práticas), autoriza as mais variadas possibilidades, remetendo inclusive à opções curriculares tradicionais, conteudistas.

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 [...]. (BRASIL, 2012b, grifos meus).

Por essa razão, a relevância da discussão sobre a forma da inserção da Educação em direitos humanos no currículo se torna ainda mais estratégica, abrange tanto as concepções sobre direitos humanos, o direito à educação, quanto as concepções sobre o currículo. Na sistematização do formulário da segunda fase, incorporamos as formas previstas no artigo sétimo da resolução às formas indicadas pelos estudantes na primeira fase quanto ao que identificam nos seus cursos.

Nessa fase os participantes destacam uma outra ordem para a inserção da Educação em direitos humanos no currículo.

**Trabalho integrado** - abordagem "transversal"em todas as disciplinas do curso pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos, Justiça e Convivência tratados interdisciplinarmente;

**Aplicação de princípios** - em situações profissionais e na formação;

**Vivência** **cotidiana** - convivência no curso pautada nos direitos e na justiça;

**Trabalho alternado** - abordado de modo misto, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade;

**Temas específicos** - abordado como um conteúdo específico de uma ou mais disciplinas já existentes no currículo do curso;

**Trabalho Disciplinar -** abordagem de uma disciplina específica a ser inserida no currículo. (EYNG, 2013)

As repostas da segunda fase, que destacam em primeiro lugar a abordagem interdisciplinar para a educação em direitos humanos no currículo, são particularmente alentadoras para que se possa gradativamente pensar e desenvolver coletivamente outras possibilidades identitárias um currículo que entabule o diálogo intercultural. Assim, a educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de graduação poderá pautar “[...] a igualdade e a diferença no diálogo intercultural das diversas linguagens, saberes e racionalidades de professores e estudantes, num processo pedagógico inclusivo e emancipatório” (EYNG, 2014, p.206). Nessa direção, a garantia do direito à educação requer que a escola de educação superior se constitua como *espaçotempo,* por meio do qual “os fenômenos da desigualdade e da exclusão possam ser melhor compreendidos e superados” (EYNG, 2014, p.207).

**Constatações - Considerações Finais**

A educação em direitos humanos nos currículos dos cursos de graduação supõe o trabalho transversal que contemple a) saber-conhecimentos; b) sentir- valores, atitudes; c) fazer – ações,implicados naafirmação, proteção e garantia de direitos na educação superior. Essa é a linha das proposições das políticas de direitos humanos nacionais e internacionais.

Entretanto, a análise indica que os ideais expressos nas políticas estão muito distantes das realidades contemporâneas que tem agudizado os quadros da exclusão, das desigualdades. Essas constatações são apresentadas nos diagnósticos que os próprios organismos internacionais difundem.

Os resultados do estudo permitem destacar traços que configuram uma escola ambígua, cujos alinhamentos tanto aos propósitos democráticos quanto aos propósitos neoliberais produzem uma identidade esquizofrênica, cindida entre textos, discursos e práticas conflitantes. Destacamos, desse contexto, a configuração de uma das faces da escola esculpida pelas políticas de avaliação que atuam como determinante em práticas escolares nas quais se produzem processos competitivos, individualistas, hegemônicos e performativos. Essa face tem sido reforçada nos últimos anos em virtude da violação do direito à educação.

E a outra face, ainda bastante frágil, em muitos países, entre os quais o Brasil, que tem se mantido mais no campo dos discursos e textos políticos do que no campo das práticas de garantia efetiva. Portanto, se mantém atual a constatação de Bobbio (2004, p. 16): “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

Nesse contexto, se mantêm o desafio da Educação superior na garantia do direito à educação referendada em políticas e programas que valorizem e dinamizem princípios e processos participativos, dialógicos e interculturais. Esses princípios e processos definem a identidade da escola que efetiva a educação da inteireza e supõe o cultivo dos valores estéticos, culturais, políticos e éticos; dos valores da solidariedade, da justiça e do respeito como condições para a garantia do direito à educação. Essa escola promove aaprendizagem emancipatória, construída coletivamente e que constitui, operacionaliza e dinamiza os princípios e valores da educação inclusiva, intercultural em escolas de educação básica e superior que sejam de fato *espaçotempos* de garantia de direitos via diálogo *com/na* diversidade. Assim, a garantia do direito à educação, na formação inicial e continuada poderá entabular o verdadeiro diálogo com a diversidade, de sujeitos, contextos, tempos, espaços, possibilidades.

Mantidos os desafios para a vivência desses valores e para articular os *espaçotempos* da aula, da escola, com as questões políticas, sociais e ambientais dos cotidianos, somos desafiados para a busca de alternativas para superar a exclusão, a má distribuição de renda, a desvalorização da vida, a degradação do ambiente e todas as formas de violências ainda tão presentes no mundo contemporâneo.

**Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXVI, n. 191-A, seção 1, p. 1, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, edição extra, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 33, 30 de maio de 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=21 91-plano-nacional-pdf&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 105, seção, 1, p. 48, 31 de maio de 2012b. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001\_12.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CEPAL-OIJ. La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias. Segunda edición. Santiago de Chile: CEPAL, 2004. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2785/S2004083_es.pdf;jsessionid=D9A01710034C32AA4E2FFFB8AFD31E95?sequence=1>. >. Acesso em: 04 jul. 2017.

EYNG, Ana Maria. **A formação do homem no processo pedagógico e sua fundamentação ântropo-filosófica**: um estudo de caso. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1995.

EYNG, Ana Maria. **Projeto de pesquisa:** políticas públicas, direitos humanos, justiça e violências nas escolas, desenvolvida pelo Grupo de pesquisa: políticas públicas e formação de professores, PPGE/PUCPR, 2013.

EYNG, Ana Maria. **Direitos humanos, justiça e convivência nas escolas**: traços da teorização e percepções juvenis em diálogo, p. 183-208, in CALIMAN, Geraldo (Org.). Direitos humanos na pedagogia do amanhã, Brasília, Liber Livro, 2014

OEI [Organização dos Estados Ibero-Americanos]. **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários:** Metas Educativas 2021. Madrid: OEI, 2008. Disponível em: <www.oei.es/historico/metas2021/metas2021\_portugues.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009:** As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris: UNESCO, 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul. 2017.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Segunda fase. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf> Acesso em: 03 jul. 2017.

UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura]. **Plano de Ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Terceira fase. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

1. Trabalho de elaborado no âmbito do projeto de produtividade em pesquisa subsidiado pelo CNPq - Políticas públicas, direitos humanos e juventudes: interfaces do currículo intercultural. [↑](#footnote-ref-1)