

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: desafios para os cursos de licenciaturas da UFU

Uberlândia – MG
2025

AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: desafios
para os cursos de licenciaturas da UFU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

**Uberlândia – MG
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU,
MG, Brasil.

C824e
2025

Corrêa, Avani Maria de Campos, 1964-
Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores
[recurso eletrônico] : desafios para os cursos de licenciaturas da UFU /
Avani Maria de Campos Corrêa. - 2025.

Orientadora: Geovana Ferreira Melo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5040>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III.
Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco Bibliotecário-Documentalista - CRB-



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 14/2025/445, PPGED				
Data:	Dez de abril de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	8h30	Hora de encerramento:	12h30
Matrícula do Discente:	12113EDU006				
Nome do Discente:	AVANI MARIA DE CAMPOS CORRÊA				
Título do Trabalho:	"Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores: desafios para os cursos de licenciaturas da UFU"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores da Educação Básica"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/profa-dra-geovana-melo-facedufu-sala-de-atividades>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras e Professores Doutores: Altina Abadia da Silva - UFCAT; Antônio Gomes de Vasconcelos - UFMG; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU; Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos e às examinadores e examinadora, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/04/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 12:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 14/04/2025, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antônio Gomes de Vasconcelos, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **6249918** e o código CRC **C78B86AA**.

A meu pai, Honório (*in memoriam*), e à minha mãe, Avani (*in memoriam*), pelas lições de vida. Mesmo que eu “conhecesse todos os mistérios e toda a Ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor eu nada seria” (I Cor 13:2). Especialmente, ao amor incondicional de vocês.

Ao João Felipe Ribeiro de Miranda, sobrinho amado, pela alegria de seu sorriso.

À Geovana Ferreira Melo, orientadora querida, por sua convicção na relevância do valor da Educação em Direitos Humanos sendo fonte de incentivo na realização deste trabalho. Ademais, a orientação segura, paciente e amorosa.

AGRADECIMENTOS

A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente... A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma outra visão para o amanhã.

Melody Beattie

É chegado o momento de dedicar meu reconhecimento às pessoas que estiveram ao meu lado durante esse percurso intenso de estudos. Marcas indeléveis que guardo na memória com um sentimento positivo em relação a todos com quem compartilhei quatro anos de minha existência. Ainda temos muito a percorrer, é verdade, mas, para alcançarmos nossos objetivos, seguimos aprendendo a dar passos firmes e, se não transcendermos, não há como alcançar metas elevadas. O que realmente importa é a convicção de que sempre somos amparados e que a fé, o amor e a gratidão vencem tudo. Em função da relevância que esta pesquisa tem em minha trajetória acadêmica e profissional, expresso minha gratidão amorosamente:

À Deus, por guiar meus passos nesta caminhada, e pelas oportunidades surgidas no decorrer deste percurso.

Aos meus pais, referências em minha vida, com os quais aprendi desde cedo o valor do amor, da honestidade e do respeito.

Aos meus irmãos, com quem fui aprendendo a arte da escuta e do “compartilhar”. Estou convicta que seguimos unidos pelos laços de família para vivenciarmos o exemplo de vida que nossos pais nos deixaram.

À minha orientadora, Geovana Ferreira Melo, por acreditar nesta pesquisa, ter sonhado comigo a possibilidade de concretizá-la; pela confiança depositada, por reconhecer em mim a pesquisadora que eu desconhecia, pela disponibilidade e cuidado afetuoso nesse percurso, o meu respeito e a minha admiração, sempre.

Aos professores do PPGED/Faced, Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, Profa. Dra. Vanessa T. Bueno de Campos, Profa. Dra. Romana Isabel Brázio Valente Pinho (*in memoriam*), Profa. Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, Profa. Dra. Lucia de Fatima Valente, Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira e Prof. Dr. Márcio Danelon, pela seriedade e pelo compromisso na docência, pelas leituras, discussões e provocações. Cada um, a seu modo, proporcionou-me “inquietações”, reflexões intensas e necessárias à construção desta investigação e ao aprendizado da vida.

Aos professores membros da Banca de Qualificação e defesa desta tese, Profa. Dra. Camila Lima Coimbra, Professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Profa. Dra. Altina

Abadia da Silva, Prof. Dr. Antônio Gomes de Vasconcelos, Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno de Campos, pela disponibilidade em contribuir nesta caminhada, a partir da leitura sensível e atenta desse trabalho, do olhar ampliado desta discussão e das novas possibilidades.

À Professora Dra. Márcia Leonora Santos Regis Orlandini e ao Professor Dr. Gustavo de Carvalho Marin, pela oportunidade de estágio na Faculdade de Direito /Fadir-UFU.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de estudo e realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, pela liberação de uma tarde para realizar as disciplinas e orientações.

Ao GEPDEBS, CEPF e GEPTEA, pelo acolhimento, pelos debates profícuos e pela oportunidade de aprendizados significativos para a minha formação acadêmica.

Aos professores que compõem a presidência do Núcleo Docente Estruturante da UFU, colaboradores desta pesquisa que se disponibilizaram a responder o questionário e, assim, fornecer-me o material que eu precisava para a concretização desta investigação. A vocês, a minha admiração e meu respeito como profissionais e como pessoas.

Ao James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, da Secretaria Acadêmica do PPGED/Faced, pela atenção acolhedora nos atendimentos acadêmicos e nas demandas do processo.

Aos colegas de turma do PPGED/Faced, pelos momentos de trocas. Em especial à Mara Cristina Piolla Hillesheim, amiga-irmã que o doutorado me presenteou. A você, o meu profundo afeto, pelas construções conjuntas nas atividades acadêmicas, e pelo incentivo permanente. E à Lorrane Stéfane Silva, amiga e incentivadora nesta trajetória e que traduz a realidade cotidiana em forma de poesia. Vocês contribuíram para que a jornada fosse mais leve e prazerosa.

Às amigas, Fernanda Mora e Vaneide Corrêa Dornellas, pelas orientações acadêmicas e pela amizade construída nesse percurso.

À Gelda, pelos percursos construídos na vida, na profissão e no período do doutorado.

Ao Dr. Sergio Santiago (*in memoriam*), médico e amigo, pela escuta atenta e incentivo constante.

À Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, com quem compartilhei saberes acadêmicos e momentos de alegria.

Ao meu amigo, Luiz Carlos Lobato Pontes, pela amizade e debates em relação ao tema da pesquisa.

À Ilda Cristina da Silva Costantin, por construirmos relação de amizade fraterna, pelo apoio e boas vibrações.

À Andrea Cunha Arantes (*in memoriam*), pelos ensinamentos e estímulo no projeto de doutorado.

Às amigas Rosangela Bertolucci, Vó Carminha, Silvana e a quem chamo carinhosamente de Flor da Águia, pela generosa disponibilidade da escuta e estímulo contínuo.

À Beatriz Andrade, pela amizade e colaboração com o gráfico.

Aos meus alunos, com os quais também aprendo a ter um olhar mais atento e uma escuta sensível quanto a desafios e exigências requeridos pela docência.

À Beatriz Valentim pela revisão e formatação atenta e cuidadosa do meu trabalho.

“O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas.”

Norberto Bobbio

“A essência dos Direitos Humanos é o direito
a ter direitos.”

Hannah Arendt

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, tem como temática a Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação inicial de professores. Seu objetivo principal foi analisar como a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) incluiu a EDH nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, que se aproxima dos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. O *corpus* da pesquisa compõe-se de fontes documentais (análise das atuais políticas de EDH voltadas para a formação inicial de professores; análise dos 18 Projetos Pedagógicos de cursos – PPC de licenciaturas) além de fontes empíricas (questionários respondidos por presidentes do Núcleo Docente Estruturante – NDE). A pesquisa foi embasada em diversos autores, mas substancialmente em: Adorno; Bobbio; Candau; Piovesan; e Zenaide. A análise de conteúdo, baseada em Bardin, orientou a construção de categorias de análise de acordo com as questões e objetivos da pesquisa. A primeira categoria de análise refere-se aos desafios para a EDH nos cursos de licenciatura, os quais abrangem a forma de inclusão dos conteúdos de EDH nos currículos; os saberes científicos e pedagógicos dos professores formadores para a EDH e suas principais contradições. A segunda categoria envolve os princípios que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EDH. A análise indica que os Cursos de Licenciaturas da UFU promoveram a inserção de conteúdos de EDH por meio da transversalidade, à exceção do curso de Licenciatura em História que, além da transversalidade, apresenta uma disciplina intitulada Direitos Humanos, Educação e Democracia. Quanto à formação dos professores formadores, identificamos que não há ações voltadas para a construção de saberes específicos e didático-pedagógicos para o ensino de conteúdos atinentes à EDH. Em relação às contradições que emergem desse processo, destacamos que a inserção dos conteúdos de EDH nos Projetos Pedagógicos de Cursos, no plano das intenções, não responde às concretas necessidades formativas dos licenciandos, na medida em que não há políticas institucionais que assegurem sua materialidade. A tese defendida está assim expressa: a inserção de conteúdos referentes à EDH nos Projetos Pedagógicos dos cursos licenciatura da UFU, acrescida da criação de espaços de debates crítico-reflexivos, onde a temática EDH possa ser amplamente disseminada e problematizada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, poderá viabilizar a necessária construção de uma cultura institucional voltada para a promoção da EDH, não somente no espaço universitário, mas também na sociedade de forma geral.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Educação Superior; Formação de Professores; Licenciaturas.

ABSTRACT

The present research, conducted in the context of the Branch of Knowledge and Educational Practices, has as its theme the Education in Human Rights (EDH) in the initial education of teachers. Its main purpose was to analyse how Universidade Federal de Uberlândia (UFU) has included EDH in the Pedagogical Projects of teacher education degrees. It is about an exploratory research of qualitative approach that approximates to the epistemological presuppositions of historical-dialectical materialism. The body of the research is composed of documental sources (analysis of the current EDH policies aimed at the initial training of teachers; analysis of the 18 Pedagogical Projects of courses - PPC of teacher education degrees) in addition to the empirical sources (questionnaires answered by the presidents of Núcleo Docente Estruturante - NDE). The research was grounded on several authors, but mainly on: Adorno; Bobbio; Candau; Piovesan e Zenaide. The content analysis, based on Bardin, guided the construction of categories of analysis in accordance with the questions and goals of the research. The first category of analysis refers to the challenges for EDH in the teacher education degrees which cover the way EDH content is included in the curricula; the scientific and pedagogical knowledge of the teachers educators of EDH, and the main contradictions. The second category involves the principles that underpin the National Curricular Orientations to EDH. The analysis indicates that the teacher education degrees from UFU promoted the insertion of EDH content through the transversality, with the exception of the teacher education degree in History that, in addition to the transversality, presents a subject called Human Rights, Education and Democracy. Regarding the training of teachers who are formers, we noted that there are no actions aimed at the construction of specific and didactic-pedagogical knowledge for the teaching of contents that concern EDH. In relation to the contradictions that emerge from this process, we highlight that the insertion of EDH contents in the Pedagogical Projects of Degree, at the level of intentions, does not meet the concrete educational needs of those teacher education students, since there are no institutional policies to ensure its materiality. The defended thesis is expressed as follows: The insertion of contents related to EDH in the Pedagogical Projects of teacher education degrees from UFU, together with the creation of critical and reflective debate spaces, where the theme EDH may be widely disseminated and problematized, through teaching, research, and extension, will be able to make viable the necessary construction of an institutional culture for the promotion of EDH, not only in the university space, but also in society in general.

Keywords: Human Rights; Education in Human Rights; Higher Education; Teacher training; Teacher Education Degree.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	39
Quadro 2 – Relação de Dissertações e Teses no período compreendido entre 2012–2021 no banco de teses e dissertações da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	40
Quadro 3 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	45
Quadro 4 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	47
Quadro 5 – Periódicos encontrados na Base de Dados da SciELO	51
Quadro 6 – Periódicos encontrados na Base de Dados do Google Acadêmico	52
Quadro 7 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no repositório Institucional da UFU	54
Quadro 8 – Cursos de Licenciatura da UFU – <i>Campus</i> Santa Mônica, Educação Física e Umuarama	71
Quadro 9 – Categorias do PPC do curso de graduação em Artes Visuais	166
Quadro 10 – Categorias do PPC do curso de graduação em Ciências Sociais	173
Quadro 11 – Categorias do PPC do curso de graduação em Filosofia	175
Quadro 12 – Categorias do PPC do curso de graduação em Física	177
Quadro 13 – Categorias do PPC do curso de graduação em Geografia	179
Quadro 14 – Categorias do PPC do curso de graduação em História.....	187
Quadro 15 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras.....	190
Quadro 16 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa	194
Quadro 17 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola	196
Quadro 18 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa	199
Quadro 19 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa	204
Quadro 20 – Categorias do PPC do curso de graduação em Matemática	206
Quadro 21 – Categorias do PPC do curso de graduação em Música	208

Quadro 22 – Categorias do PPC do curso de graduação em Química	211
Quadro 23 – Categorias do PPC do curso de graduação em Teatro	215
Quadro 24 – Categorias do PPC do curso de graduação em Ciências Biológicas	220
Quadro 25 – Categorias do PPC do curso de graduação em Enfermagem	224
Quadro 26 – Categorias do curso de graduação em Educação Física	225
Quadro 27 – Licenciaturas: conteúdo exigido pelas legislações e Regulamentação Proponente	233
Quadro 28 – Experiência profissional dos partícipes da pesquisa	242
Quadro 29 – Conjunto de categorias e respectivas subcategorias de análise (Bardin, 1997)	246

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem baseada em problemas
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação
ASCP	Agente Sociocultural e Político
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação à Distância
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Rio de Janeiro
CEPF	Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CESEP	Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará
CF	Constituição Federal
CFCH/UFRJ	Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DCNEDH	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DIREN	Diretoria de Ensino
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DOU	Diário Oficial da União

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EA	Educação Ambiental
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
ESTES	Escola Técnica de Saúde
FACED	Faculdade de Educação
FAEFI	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FAMAT	Faculdade de Matemática
FAMED	Faculdade de Medicina
FICOM	Faculdades Integradas do Colégio Moderno
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas do Brasil
GATS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IARTE	Instituto de Artes
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFILO	Instituto de Filosofia
IG	Instituto de Geografia
ILEEL	Instituto de Letras Linguística
INBIO	Instituto de Biologia
INCIS	Instituto de Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFIS	Instituto de Física
INHIS	Instituto de História

IQUFU	Instituto de Química
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-dialético
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PL	Partido Liberal
PMEDH	Programa Mundial Educação em Direitos Humanos
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNDEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNFP	Plano Nacional de Formação de Professores
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PSD	Partido Social Democrata
PPGCE	Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REDIEE	Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/ Inclusão Educativa
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online

SEDH	Secretária de Estado de Direitos Humanos
SEILIC	Seminários Institucionais da Licenciatura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESPA	União de Ensino Superior do Pará
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sumário

1 O DESVELAR DO OBJETO DE PESQUISA: ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA	1
1.1 Revisitando caminhos percorridos: entrelaçando o eu pessoal e o eu profissional	3
1.2 Produções acadêmicas sobre Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores: construindo o Estado da Questão (EQ)	16
1.3 Estrutura e organização da tese	34
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA	37
2.1 Aproximações com o Materialismo Histórico-dialético (MHD)	37
2.2 Abordagem da pesquisa	44
2.3 Lócus da pesquisa: o campo empírico	47
2.4 Caracterização e critérios da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa	50
2.5 Procedimentos para construção do material empírico da pesquisa	52
2.5.1 <i>Análise documental</i>	52
2.5.2 <i>Questionário</i>	56
2.5.3 <i>Metodologia de análise de dados</i>	57
3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
3.1 O fundamento dos Direitos Humanos.....	60
3.2 Direitos do homem, direitos fundamentais e Direitos Humanos	63
3.3. Antecedentes históricos dos Direitos Humanos: breve enfoque	68
3.4 Base Constitucional dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil.	80
3.5 O Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH 1, PNDH 2 e PNDH-3.....	94
3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): das intencionalidades à realidade da formação docente.....	100
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	107
4.1 A universidade pública e seus compromissos na formação de professores para a Educação em Direitos Humanos	107
4.2 A formação inicial de professores para a Educação em Direitos Humanos no Brasil.....	118
4.3 O currículo como dispositivo pedagógico de concretização dos DH na formação docente	124

4.4 Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	129
4.5 A Resolução CNE/CP n. 2/2015.....	130
4.6 Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019	131
5 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDH NA UFU E OS CURSOS DE LICENCIATURA	134
5.1 Os cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia: contexto da investigação.....	134
5.1.1 Curso de Graduação em Artes Visuais	140
5.1.2 Curso de Graduação em Ciências Sociais	144
5.1.3 Curso de Graduação em Filosofia	147
5.1.4 Curso de Graduação em Física.....	149
5.1.5 Curso de Graduação em Geografia	151
5.1.6. Curso de Graduação em História	158
5.1.7 Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras	161
5.1.8 Curso de graduação em Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola	165
5.1.9. Curso de Graduação em Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa	167
5.1.10 Categorias do PPC do curso de Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	170
5.1.11. Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa	174
5.1.12 Curso de Matemática	176
5.1.13 Curso de Música.....	179
5.1.14 Curso de Graduação em Química.....	182
5.1.15 Curso de Graduação em Teatro	185
5.1.16. Curso de Graduação em Ciências Biológicas	190
5.1.17 Curso de Graduação em Enfermagem	194
5.1.18 Curso de Graduação em Educação Física	196
5.2 Análise dos componentes curriculares que atendem aos requisitos legais e normativos.....	198
5.3 Análise da Matriz Curricular	203
5.4 Análise dos Princípios das DNEDH	208
6 DIÁLOGO COM OS REGISTROS DOS DOCENTES: CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES	212
6.1 Categoria 1: desafios para a EDH nos cursos de Licenciatura da UFU	216
6.1.1 Subcategoria 1: Forma de inclusão dos conteúdos de EDH nos PPCs dos cursos de licenciatura ...	218
6.1.2 Subcategoria 2: Saberes científicos e pedagógicos de professores/as formadores/as para a EDH. ...	220
6.2 Categoria 2- Princípios que fundamentam as DNEDH identificados nas licenciaturas da UFU.....	230
APONTAMENTOS IN(CONCLUSIVOS)	235
REFERÊNCIAS	242

1 O DESVELAR DO OBJETO DE PESQUISA: ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA

A construção do objeto de pesquisa revela-se uma captura: Vou ao encontro de minhas marcas, me permito estranhá-las e deixo-me capturar por esse objeto engendrado nas múltiplas composições que vou/fui produzindo ao longo da minha trajetória pessoal-profissional: atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar a docência (Pérez, 2006, p. 182).

O excerto utilizado na epígrafe abre esta introdução por ser inspirador para este momento de escrita da tese. *A priori*, também compreendo que a construção do objeto de pesquisa revela-se uma “captura” sedutora, pois nas diversas composições que eu¹ vou delineando meu percurso acadêmico, há muitas razões imbricadas. Nesse sentido, conforme evidenciou Nóvoa (1992), esta produção teórica traz minhas marcas; estas que, por sua vez, constituem minha história de vida e que evidenciam as confluências do meu eu pessoal² e do eu profissional. À vista disso, a constituição identitária emerge das lembranças e percepções que temos de nós mesmos, permeadas pelas influências sociais, históricas, políticas, culturais e econômicas as quais contribuem para o desenvolvimento. Isso me instiga a refletir sobre esse momento de sistematização, de busca de compreensão de mim mesma.

Nesta perspectiva, percebo que as reminiscências favorecem a resignificação das experiências pessoais e profissionais por meio da autoanálise, pois evoca em mim sentimentos e lembranças, tanto positivas quanto negativas, que não consigo ignorar. Assim, é válido reconhecer a pertinência de que nossa percepção e recordação são influenciadas por nossas referências pessoais. Logo, ao revisitar os caminhos trilhados, amplio o olhar e aprendo com os diferentes processos que me constituem como sujeito, o que singulariza o lugar a partir do qual anunciamos, revelando-se um exercício fecundo de formação e pesquisa.³ O trabalho da pesquisadora é um processo amalgamado por escolhas, vivências, saberes, sentimentos e práticas que devem ser analisadas e interpretadas continuamente. Isso porque o objeto de

¹ Apenas nesta parte do texto, pelo caráter pessoal do relato, será usada a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho será utilizado a 1ª pessoa do plural por compreender que, para a construção da pesquisa, foram necessárias várias contribuições que se tornaram aqui fundamentais.

² De acordo com Nóvoa (1992), o eu pessoal e profissional constituem o processo identitário como um lugar de lutas e tensões, e caracterizam-se como um espaço de construção de ser e estar na profissão.

³ O memorial na academia é realçado por Silva (2010) como ferramenta metodológica relevante por meio da qual se pode apreender o vínculo entre as maneiras de o sujeito compreender a si mesmo e o mundo que o cerca e, a partir desse processo, elaborar suas narrativas, isto é, suas memórias.

pesquisa não surge aleatoriamente, mas em razão de estar relacionado às itinerâncias formativas, à maneira de ser e estar no mundo de quem o realiza. Desse modo, coaduno com Boff (2010) ao afirmar que a nossa cabeça pensa a partir de onde pisam os nossos pés; por isso a minha formação está ancorada na reconstituição histórico-cultural de uma época. Em tais reflexões, concebo o ato de “[...] escrever como provocação do pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação” (Marques, 2008, p. 28). Nesse processo narrativo, conforme o objeto é investigado, há a resignificação dos saberes da experiência (Pimenta, 2012), de papéis e posições identitárias reflexos de meu processo de subjetividade para a ação de pesquisar. São processos formativos que envolvem a problematização da realidade, percepções, decisões, recuos, desvios, avanços, possibilitando conhecer e apreender os aspectos relevantes e as sutilezas que permeiam as trajetórias nas especificidades que cada objeto em estudo exige do pesquisador.

Ademais, as intenções, ao perscrutar os desejos desta escrita, estão focadas no cuidado com o desvelamento do objeto de pesquisa, o qual tem como eixo estruturante “Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura da UFU – Campi Uberlândia.” Nessas circunstâncias, colocar-me por escrito neste memorial permite revisitar o fio condutor de minha vida profissional e os contornos de uma trajetória que me trouxeram até o Curso de Doutorado em Educação, a fim de compreender minha relação com o papel de pesquisadora e o objeto de investigação. Conforme nos lembra Minayo (1997, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. É partindo desse pressuposto que o interesse pela investigação reflete atitudes frente à realidade na qual a pesquisadora está inserida.

Assim, parece-me essencial fazer um retrospecto e contar essa história vivida, construída por decisões e ações. Estou convicta de que é um momento singular em emoções, tão inerentes ao ser humano, não sendo, portanto, tarefa das mais fáceis contá-lo, uma vez que tive muitas dúvidas em relação ao que merecia ser narrado. E assim fui buscar sentido naquilo que me constitui, isto é, recuperei lembranças que tiveram sentido, revisei lugares, relembrei de pessoas e fatos que contribuíram para minha constituição identitária.

Tais lembranças provocaram um burburinho de saudades, alegrias, tristezas, desafios já vividos e superados, de fato, só quem vive a trajetória e se permite a experiência é que sabe o sentido que tem cada movimento com suas dificuldades e conquistas. Entendo que as palavras do poeta espanhol, Antonio Machado (1983), fazem todo o sentido: “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. E isso deve-se ao fato de que cada história de vida é

única (Moita, 2007).

As conquistas têm pesos distintos para sujeitos diferentes, com experiências, oportunidades e circunstâncias de vida peculiares. Moita (2007, p. 114-117) complementa, asseverando que “[...] compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”, uma vez que “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único”. Conquanto breve, eis minha história!

1.1 Revisitando caminhos percorridos: entrelaçando o eu pessoal e o eu profissional

[...] nossos caminhos e lições são contadas pelas nossas lembranças (Josso, 2004).

Numa breve digressão temporal, com um olhar introspectivo, revisito as lembranças que tiveram sentido e se transformaram em experiências que contribuíram para minha formação docente. Tempo e espaço se entrelaçam, moldando a reconstrução do passado. O tempo é uma coleção de memórias do passado e do presente, enquanto o espaço é o palco onde as experiências foram vividas, estão sendo vividas e serão vividas, tecendo a narrativa das histórias. Esses são os ecos que formam as histórias vividas, reverberando no dia a dia de minhas práticas e conhecimentos, forjados pelas experiências e ativados nessas itinerâncias.

Por conseguinte, minha história é construída a partir desse entrelaçamento entre a trajetória de vida pessoal com os percursos formativos/profissionais. Em tais reflexões, percebo na afirmativa de Clarice Lispector (1992, p. 12) que “[...] meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias”. Outras tantas histórias de vida se enredam com a minha e me fazem ser o que sou. Partindo dessas proposições, narro os movimentos de escolarização, formação e atuação profissional de uma pedagoga que percorreu muitos caminhos, cujas travessias conduziram para atalhos distintos. De modo que fica difícil rememorar minha trajetória sem identificar uma parte instituinte, que é a minha origem. Isso advém da profunda admiração pelos meus pais, que antecede a minha concepção acerca da educação e pesquisa.

A justificativa é simples! Foi no ambiente familiar que, antes mesmo de ingressar na escola, com a atenção e o acompanhamento dos meus pais, além da coparticipação de meus irmãos, construí a base de vida alicerçada em valores que orientam as minhas ações e o meu modo de ser, como o amor, o respeito, a responsabilidade, a honestidade, a partilha, a perseverança e os princípios da doutrina espírita.

Nasci no anoitecer do vigésimo sexto dia do mês de abril, em Uberlândia (MG). Sou a filha caçula de um total de seis filhos. Vivi uma infância saudável e ficava feliz com pequenas coisas, até mesmo quando dava vida às latinhas que colocávamos folhas diversas para fazer surgir cores distintas, como se fossem nosso laboratório. Brincava de professora, bonecas, roda, pulava amarelinha e pique-esconde. Exteriorizava o que sentia e pensava, sem receio de ser censurada. Quando me machucava, apressava-me em buscar colo, com a leveza e humildade de quem não tem constrangimento de sua suscetibilidade.

Assim, quando iniciei minha trajetória escolar, já estava alfabetizada. Minha mãe me alfabetizou em casa e soube repassar a relevância da escola. Ensinou-me também a não desanimar diante das intempéries da vida. Ela teve oportunidade de estudar até o 6º ano do ensino fundamental II, por isso preocupava-se com nossa educação e afirmava constantemente que queria que todos os filhos tivessem um diploma de curso superior, pois desejava que tivéssemos crescimento pessoal e profissional. O meu pai também compactuava com a ideia de investir na educação dos filhos. Era um homem honesto, trabalhador, alegre e ávido por conhecimento. Amava ler, tinha uma caligrafia linda e expressava-se com diplomacia. Além disso, após o jantar, gostava de reunir os filhos para contar histórias fantásticas do mundo mágico da literatura infantil. Era um exímio contador de histórias. Eu ficava fascinada e “viajava” ao ouvir as histórias. Dessa maneira, ao reacender recordações, por menores que sejam, acesso fatos tão essenciais para o entendimento do todo. Esse registro de memórias permitiu o reconhecimento de que a afetividade, a alegria e o acolhimento de ambos contribuíram para esse encantamento pela docência. Ademais, o conhecimento deles, revestido de sensibilidade, me ensinou também o alfabeto da escuta, da gratidão, do respeito e da arte de recomeçar. Certamente inspirações para minha prática docente e para minha vida.

A minha escolarização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I foi realizada em escola pública estadual, sendo influenciada por uma perspectiva tradicional de ensino, pois não fugi da cartilha “Caminho Suave” – elaborado por Branca Alves de Lima, com ênfase na memorização inicial de sílabas simples, para posteriormente aprender as sílabas complexas para a formação de palavras. Nessa lógica, Soares (2017, p. 97) propõe uma reflexão pertinente ao asseverar que, etimologicamente, alfabetizar significa “[...] levar à aquisição do alfabeto” ou a “[...] habilidade de ler e escrever”. A alfabetização se revela como um processo multifacetado e profundo, ultrapassando a mera aquisição da escrita alfabética.

Consoante à referida autora, “[...] a alfabetização não se limita apenas nisso, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (Soares, 2017, p. 97). Com efeito,

alfabetizar não é um processo mecânico, é complexo e vai além da simples realização de exercícios repetitivos. Após esta etapa de ensino, meus pais decidiram mudar-se para Belém – Pará. Assim, do 4º ao 8º ano, estudei em um colégio administrado por Freiras, definido pela sua linha filosófica como Escola Confessional Católica, por priorizar a educação a partir dos princípios cristãos. Ainda em Belém, realizei o ensino médio no Colégio Marista Nossa Senhora de Nazaré, que tem consolidada a missão de Champagnat, na perspectiva educacional evangelizadora e solidária. Percebi haver uma organização ímpar nas escolas religiosas, fruto de um trabalho coletivo. Lembro-me de alguns professores⁴ que imprimiam relações de respeito e aprendizagens significativas. Ademais, minhas itinerâncias nessas escolas denotaram uma experiência vinculada a integração em movimentos sociais da cidade, por ações da própria escola. Ainda nesse percurso de escolarização, tenho lembranças de alguns professores⁵ que me encantaram, pois, de acordo com Nóvoa (1992), a maneira como cada professor ensina está atrelada a como vive sua personalidade. Em outras palavras, o eu pessoal e o eu profissional entrecruzam-se no profissional que somos.

Após concluir o ensino médio, prestei vestibular para Odontologia na Universidade Federal do Pará (UFPA), e não obtive aprovação, pois era muito concorrido. Além disso, após a segunda tentativa para o referido curso, meu pai desencarnou. Foi uma morte violenta! Assassinato! Meu pai havia ido em nossa fazenda com objetivo de efetuar o pagamento dos funcionários. E lá aconteceu a tragédia. Vivenciamos uma realidade dura em nossa família, de onde vimos ressurgir a barbárie em pleno século XX.

Nesse contexto, é fundamental recuperar a concepção de Barbárie, proposta por Adorno (2021), que é o contrário de formação. A palavra alemã *Bildung* significa formação, trazendo uma conotação pedagógica, direcionada para a ideia de formação como processo. Para o referido autor, barbárie se manifesta no enraizamento de preconceitos, na competitividade desenfreada e nas atitudes repressivas, podendo conduzir os sujeitos destas características a praticarem atos agressivos, torturas e até genocídios. Outrossim, a preocupação central de Adorno, em seu ensaio intitulado “*Educação após Auschwitz*”, traz uma assertiva bem peremptória, todavia de grande significado: “a exigência de que Auschwitz não se repita é

⁴ A opção pela palavra “professores” no gênero masculino é por ser mais utilizada, pela praticidade do uso na forma escrita. Não há intenção de negligenciar as discussões de gênero e nem dos textos legais das políticas públicas de formação dos professores.

⁵ Professores de Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura e Biologia imprimiam relações de respeito e aprendizagens significativas.

primordial em educação”⁶ (Adorno, 2021, p. 129). Aí está o ponto fulcral que é relevante para nós: a educação para uma sociedade que possa acabar com as marcas deixadas por Auschwitz ou, pelo menos, resistir a elas, percorrendo um caminho inverso, em outras palavras, construindo o alicerce de uma educação como garantia de emancipação humana.

Ademais, Adorno (2021) alerta que enquanto persistirem tais condições que conduzem à regressão, sem um trabalho pedagógico para evitá-la, a barbárie continuará existindo como um processo desumanizante. O autor compreende que esse acontecimento amedronta e trará consequências destrutivas caso não seja discutido nos ambientes formativos. Portanto, corroboramos esse autor, que a educação tem papel fundamental, pois, ao ser desenvolvida em uma perspectiva teórico-metodológica e crítico-emancipatória, poderá contribuir para o esclarecimento dos educandos, por meio de um processo de sensibilização e conscientização humanizadora.

Retornando ao cenário triste da morte de meu pai, foram levados 12 dias para resgatar o corpo, o que culminou na véspera do Dia das Mães. Foi necessário recorrermos ao Governo do Estado e ao Comando da Polícia Militar para recuperar o corpo, pois os invasores continuavam lá. Lembro-me que o Juiz teve que assinar autorização para o sepultamento, pois este ocorreu a noite. Diante de tal atrocidade, duas questões sobressaíam-se dentre tantas outras: o que faz o sujeito cometer tamanha crueldade? O que pode contribuir para coibir atos tão violentos? Tais questionamentos acompanharam-me por longo período. Relutei e adiei refletir sobre isso, várias vezes até mesmo por não ter respostas pontuais. Talvez pela própria imaturidade dos meus 20 anos.

Vivenciei momentos imensuráveis de dor. O silêncio fez parte desse processo por uma longa fase, até mesmo para acalantar a aflição. Vivi o luto por mais de 5 anos, de modo que trabalhar a perda foi difícil. Recorri ao evangelho segundo o espiritismo e à terapia para ressignificar o sofrimento, e, então, fazer o processo de abertura para a vida, para o amor e para a alegria. Muito embora ciente dos altos e baixos advindos desse processo, considero-o também permeado por algumas descobertas e o despertar crescente para transformar a mim mesma e, até mesmo, para me permitir uma vida mais leve e em paz.

Tinha muita afinidade com meu pai. Passávamos horas dialogando e planejando, tanto

⁶ Para Adorno, a base para uma fundamentação da educação voltada à emancipação deve ser reconsiderada. Isso se deve ao fato de que uma sociedade “esclarecida” foi responsável pela criação de Auschwitz. Destarte, é imprescindível reavaliar o conceito de esclarecimento e recriar seu significado emancipador. A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2021, p. 132).

que o tempo passava sem nos apercebermos. Para amenizar o sofrimento, pensava na reencarnação, na morte que faz parte da vida, sendo a única certeza que temos. Refleti também sobre os ensinamentos repassados por ele, com sua maneira singular de educar. Perscrutar as lembranças me fizeram perceber haver perdido a presença física dele, no entanto, estou convicta de que ele está acompanhando a minha trajetória, em outra dimensão, e a referência dele permanecerá para sempre.

Com essa percepção, hoje entendo que a dor foi se atenuando gradualmente... Voltei ao curso preparatório para mais uma vez tentar vestibular e, no decorrer do caminho, decidi tentar prestar Pedagogia e Direito. Vale ressaltar que, nesse período, ainda não estava evidente para mim tal escolha. Fui aprovada para o curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno (Ficom), e resolvi cursá-lo por acreditar que a educação tem um papel fundamental na produção da consciência crítica e emancipação humana (Adorno, 2021). Após iniciar a graduação, fui chamada para o curso de Direito no Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (CESEP), porém não assumi a vaga.

Reconheço que o primeiro ano como universitária foi um período de conflito, por me sentir insegura quanto a complexidade do trabalho docente. Sem dúvida, coaduno Marcelo Garcia (2009) que descreve a formação inicial como uma construção sistemática que evolui no decorrer da trajetória e o desenvolvimento profissional docente como um processo que apresenta uma conotação de evolução e continuidade que vai além da tradicional justaposição entre formação inicial e continuada de professores.

Ademais, observei que a maioria das pessoas da minha turma tinha experiência com a docência, gestão escolar, enquanto eu não tinha nenhuma vivência. Em síntese, não conseguia articular teoria e prática, pois toda ação sistemática tem que ter princípios que vão movê-la. Conforme Veiga (2012), isto significa que a prática da docência requer uma fundamentação teórica, tendo em vista que são indissociáveis. Tampouco não me enxergava realizando a atividade docente, que, naquela época, era uma possibilidade pouco provável, eu não me identificava com as atribuições da docência por serem complexas e atravessadas por diversos condicionantes.

No 2º ano, entraram em cena professoras referências em minha vida acadêmica. A professora Ana Rosa Peixoto de Brito⁷, que ministrou a disciplina História da Educação, era

⁷ Vice-presidente da Anfope Região Norte; coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Pará (FEE-PA); pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e também da Fundação Carlos Chagas, com projetos em desenvolvimento; professora aposentada da UFPa.

perspicaz, muito observadora, afetuosa e tinha uma desenvoltura ao abordar os conteúdos propostos na ementa da disciplina. Até hoje lembro-me das Reformas Benjamin Constant, Eritácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, entre outras. Um aspecto admirável era sua postura ética e política, o que já indicava uma proposta de educação reflexiva e dialógica. Suas aulas eram um convite para exercitarmos uma postura crítica para nos defender dessa força alienante. Despertou em mim a vontade de prosseguir os estudos. Trago doces lembranças de seu olhar atento e da escuta sensível⁸, que era um diferencial em suas aulas.

A professora Madeleine Barreto dos Santos, responsável por ministrar aulas de Didática, teve papel relevante na minha formação inicial. Lembro-me que quando ela discursou sobre as competências do professor, saí triste com o intuito de não mais voltar. A meu ver, não me encaixava em nenhuma daquelas competências, passei a noite pensando em desistir do curso.

Após uma noite de insônia, pensando na minha formação inicial, amanheci com o seguinte pensamento: como desistir de uma profissão se nunca tentei atuar? Foi então que tive a ideia de sair a procura de estágio não remunerado nas escolas particulares de meu bairro. Meu interesse era confirmar na prática se conseguiria atuar como docente. Uma das escolas particulares permitiu o estágio.

Lembro-me que no meu 1º dia, aconteceu um imprevisto com uma das professoras da alfabetização (na época era a nomenclatura utilizada). A diretora solicitou que eu assumisse a turma, tive um frio na barriga e pensei: “E agora, não sei o que fazer...” Logo me veio à mente que era semana santa e iniciei minha aula pautada no significado da temática, músicas e atividades alusivas à data. Ao final da aula, saí com um sentimento de “missão cumprida”, porém não era aquele sentimento que desejava nutrir. Nos dias seguintes, voltei ansiosa para aquisição de novos saberes. Vale ressaltar que senti uma profunda gratidão pela professora de didática, por me instigar a me aperfeiçoar cada vez mais. Suas aulas me encantavam, tinha domínio e interesse pela formação de professores e um jeito especial de ministrá-las. Seus gestos, sua doçura, seu compromisso com a docência no Ensino Superior são elementos que até hoje trago em minhas lembranças.

A Professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira⁹ foi inesquecível no meu processo de

⁸ Conforme Barbier (1998, p. 172), “a escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

⁹ Atua na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva, envolvendo ações educacionais com infância, crianças e com jovens e adultos; coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPa; é editora da Revista Cocar; é membro da Editoria Científica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia; coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia; é

formação inicial, uma pessoa que tem uma sensibilidade política e laços afetivos com a docência no ensino superior. Suas aulas também eram encantadoras, tinha facilidade em desenvolver assuntos complexos da Filosofia e a suavidade da sua voz e a amorosidade com que falava envolviam a todos. Além disso, suas aulas eram pautadas na dialogicidade, na eticidade e no comprometimento. Ela nos introduziu numa literatura mais crítica, estudando Bourdieu e Althusser, discutindo os aparelhos ideológicos do Estado, e também Paulo Freire.

A perspectiva freireana¹⁰ tocou meu coração e mente, ao trazer um ponto de luz para meus questionamentos nebulosos. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013) enxergou com clareza que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Para o autor, o fundamento do diálogo é o amor. Amorosidade concebida como dimensão política, pois implica em dialogar, conviver e respeitar o outro. Nesse sentido, o diálogo é utilizado para libertar os oprimidos, tendo em vista que as relações de respeito, conscientização e ética desafiam a ressignificação dos papéis entre educadores e educandos: é justamente esse o diferencial para se estabelecer uma prática social transformadora, humanizadora e emancipatória (Corrêa, 2019).

A proposta defendida por Freire é a de que, por meio de uma pedagogia crítica e revolucionária, podemos retomar a utopia expressa numa concepção emancipatória, em que haja a possibilidade de diálogo, interação, transformação e mudança, além de atender aos desafios do tempo que está por vir, pois representa a perspectiva de que a dimensão social, esse túnel pouco acessível, deve ser o caminho próspero de uma sociedade justa (Corrêa, 2019). Outra contribuição relevante de Freire é a questão da humanização, temática imprescindível frente à desumanização crescente em que vivemos, confrontados no sistema capitalista. Diante de tantas contribuições teóricas, estou convicta que a referida professora favoreceu outras possibilidades de refletirmos sobre educação.

Esses estímulos me direcionaram para o estágio na Assessoria Pedagógica da Faculdade quando cursava o 3º ano, foi o primeiro convívio com os docentes do ensino superior de vários

Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos, da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais (Rede Mover), da Rede de Investigadoras/es educativos em México (REDIEE) e da Rede Internacional de Investigadores e Participantes sobre Integração/Inclusão Educativa (RIIE); é referência atual em Freire.

¹⁰ Coimbra (2021, p. 130) explica: “assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento de Freire, presente em *Educação como prática da liberdade*) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire. (...) Defendo, assim, que usemos o freireana/freireano por ser uma transgressão à linguagem, como poder de mudança de uma forma de escrita para uma dimensão concreta da politicidade, conceito-chave para entender Freire.”.

curso da instituição. As assessoras pedagógicas eram as professoras de Filosofia da Educação e Didática. Observava suas práticas pedagógicas e as atitudes que assumiam tanto em sala de aula quanto na Assessoria Pedagógica, seus discursos eram coerentes com a prática e repletos de respeito ao saber do educando, de afetividade e de sensibilidade pautada na razão e emoção. As referidas professoras exprimiam a maneira de ser e estar na profissão, o que remete aos desafios da docência, considerando-a um processo histórico e formativo que demanda construção contínua.

Foi um momento ímpar, levando-se em consideração que a Faculdade passava pela fusão entre o Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará (Cesep) e as Faculdades Integradas do Colégio Moderno (Ficom), da qual surgiu a União de Ensino Superior do Pará (Unespa). Até a transformação da Unespa em Universidade da Amazônia (Unama). Há que se destacar que o corpo docente estava em processo de cursar especialização, mestrado e/ou doutorado, os professores tinham experiência na docência, porém eram conscientes da importância da pesquisa. Sobre as necessidades formativas específicas da docência, Melo (2018) assevera que apesar de existir uma considerável resistência de alguns professores em relação à relevância do desenvolvimento profissional contínuo, muitos deles anseiam por oportunidades formativas que permitam a consolidação de conhecimentos científicos sobre a profissão docente.

Ainda estava cursando o último ano de pedagogia quando fui contratada como professora para assumir uma turma do 2º período da Educação Infantil, oportunidade ímpar de confrontar as teorias que estudava na academia com a prática. Recordo-me que apesar do sentimento de angústia e insegurança em que me encontrava naquela época, no que se refere aos acertos e erros, limites e possibilidades da docência, eu ainda conseguia achar algumas alternativas viáveis para as dificuldades apresentadas no cotidiano da sala de aula. Foi uma experiência importante e repleta de desafios. Esse processo foi instigante e me fez descobrir uma brecha deixada pela formação inicial enquanto espaço formativo. A formação é entendida por Veiga (2012, p. 15) como “[...] processo multifacetado, plural tem início e nunca tem fim. É inconcluso e auto formativo”, o que denota, para essa autora, uma posição de “inacabamento” relacionado à história de vida dos sujeitos em permanente processo formativo.

Nesse percurso, fui me constituindo professora e, no movimento de rememorar tais fatos vem à compreensão de que minha prática estava impregnada das referências adquiridas dos professores que tive durante o processo de escolarização e influenciaram na minha configuração identitária. Pimenta e Lima (2010, p. 7) asseveram que os alunos aprendem observando,

imitando e elaborando seu jeito de ser; fazem adaptações e acrescentam outros modos. Para tanto, utilizam suas experiências e os conhecimentos que adquiriram.

Esse trajeto foi fértil de experiências, visto que aprendi a ser professora no exercício da profissão, porém ciente da função e da necessidade de refletir sobre minhas ações. Assim como Brandão (2014), reconheci que a aprendizagem não se dá apenas no espaço formal, mas também no conjunto das atividades cotidianas, e que a minha identidade profissional docente começou a se constituir a partir dessas vivências e interações.

Após a graduação, assumi a direção de uma escola localizada no município de Tailândia, no estado do Pará, que fazia parte de um projeto de uma empresa e atendia educação infantil e ensino fundamental. O percurso entre minha residência e a escola era de 4h30, sendo que a primeira travessia era de balsa. Ao chegar, pegávamos a condução e íamos até um determinado trecho, onde fazíamos a travessia de barco. Novamente, a condução esperava do outro lado da margem. Viajávamos mais algumas horas para chegar no projeto. Eu era a única mulher a ocupar cargo de chefia. Foi possível enxergar de perto a desigualdade social e estereótipos machistas, que me fizeram constatar que em nenhum momento da minha graduação tive uma disciplina elaborada na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH). O que vivenciei foram apenas algumas discussões volitivas sobre preconceito étnico-racial. Apesar de a minha função ser de gestão, eu também fazia o papel de supervisora escolar, na qual detectei a necessidade da formação docente. Dessa maneira, convidei amigas da graduação para ministrarem palestras e oficinas sobre planejamento, avaliação, relação professor-aluno. Confesso que foi uma experiência ímpar, a partilha de saberes.

Nesse ínterim, fui aprovada no concurso público estadual em Belém do Pará, para atuar na Supervisão Escolar do Ensino Médio, cujo currículo era dedicado às demandas do mercado de trabalho. Sem dúvida a experiência foi interessante, pois colaborou para o aprofundamento de conhecimentos atinentes, sobretudo às políticas educacionais, que determinam mecanismos de eficácia e produtividade nessa área de ensino, em uma perspectiva de adequação ao mercado de trabalho. Após um ano, assumi a vice-direção da referida escola, momento em que comecei a ter noção da cultura e do clima organizacional.

Simultaneamente à atividade na Escola Técnica, fui aprovada no processo seletivo para atuar na Supervisão Escolar na Cooperativa Educacional no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o que representou o despertar da minha curiosidade intelectual, em decorrência do grupo de docentes que formava o quadro daquela instituição. A troca de experiências sobre nossas práticas pedagógicas, formação contínua, os diálogos concernentes às políticas públicas e o

projeto educacional daquela escola colaboraram sobremaneira para a minha consciência crítica, pois foi exatamente nesse período que comecei a desconstruir a ideia atrelada à concepção Jesuítica de que a docência é dom, advindo daí o desprestígio da condição acadêmica, preterindo os conhecimentos pedagógicos e desconsiderando essa área na formação do docente em todos os níveis (Cunha, 2010); logo, percebi a dimensão da profissionalização docente.

A concepção de Campos (2017, p. 10) contribui para esse debate ao focar a formação como um processo fundamental à carreira docente. Para a autora, a compreensão do conceito de práxis perpassa pela compreensão de que teoria e prática são interdependentes.

[...] de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, para ampliar visão de mundo e alcançar a práxis. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a práxis é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento (Campos, 2017, p. 10).

Com base nessas palavras, pode-se perceber que a referida autora chama a atenção para a importância de considerar a formação de maneira contínua e integrada.

Neste movimento formativo e já residindo em Salvador – Bahia, fui convidada para participar de um processo seletivo para atuar na Secretaria de uma Instituição de Ensino Superior (IES), após 1 ano fui transferida para a Coordenação Pedagógica do Curso de Medicina. Apesar de ser uma IES voltada para a área da saúde, a aprendizagem era baseada na problematização (ABP) e na contextualização das práticas de formação; ademais, as tecnologias digitais favoreciam a participação dos discentes nos componentes curriculares. Outro aspecto vivenciado nessa IES foi o reconhecimento da relevância da formação continuada para os docentes, pois havia investimentos na realização de encontros, fóruns pedagógicos, seminários, entre outras atividades, de modo a oportunizar o desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos dos professores. Tal experiência me fez vislumbrar a visão político-pedagógica que permeia o ato educativo, contribuindo para o entendimento de minha responsabilidade quanto à prática pedagógica ora desenvolvida.

Concomitante a esse período, também trabalhei na Secretaria de Promoção Social e Combate à pobreza do Estado da Bahia. Exercia a função de técnica, visitava os programas, analisava e avaliava os documentos para dar parecer sobre a continuidade de recebimentos de verbas. Simultaneamente, participei de alguns trabalhos referentes à promoção dos Direitos Humanos.

Em 2007, em decorrência do estado de saúde de minha mãe, resolvi pedir demissão dos dois cargos e vir para Uberlândia (MG) cuidar dela. De 2007 a 2012, trabalhei com contrato na Rede Municipal de Ensino na Supervisão Pedagógica. No ano de 2013 fui chamada para assumir o cargo de professora efetiva na referida rede. Em 2016, tentei o processo seletivo no Programa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Mídias, Educação e Comunicação. Meu desejo de realizá-lo se deve à continuidade de minha formação profissional, ainda mais porque o curso desenvolve estudos interdisciplinares alusivos à interface entre Mídias, Educação e Comunicação, além de ter se constituído como um desafio pessoal.

A minha dissertação, intitulada “Saberes da Docência no Ensino Superior – Interfaces entre a formação e profissionalização docente” (Corrêa, 2018), buscou investigar a formação e a profissionalização do professor no Brasil, enfocando elementos para o Ser Docente no Ensino Superior e visando tecer inter-relações com os saberes docentes nas perspectivas de Lee Schulman (1986), Maurice Tardif (1991), Clermont Gauthier (1998) e Selma Garrido Pimenta (1999). Decorre desse entendimento que a pesquisa de mestrado me trouxe várias inquietações e questionamentos referentes a minha visão de mundo, de educação, e de sociedade. Fui percebendo que ainda havia fragilidades em minha formação.

Com o intuito de compreender melhor a formação docente, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (Gepdebs)¹¹, coordenado pelas professoras Dra. Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno de Campos. Integrar esse grupo foi um diferencial, pois as temáticas propostas para estudo contemplam a articulação entre a universidade e a escola básica, entre educação e sociedade. Além disso, as referidas professoras despertaram em mim o reencantamento pela educação. Com elas, passei a conceber a docência como devir, como profissão que se constitui no fazer. Acredito que as mediações, as trocas, possibilitaram um repensar constante sobre a minha condição de pesquisadora, enveredando pelos caminhos investigativos necessários ao desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, da formação docente e dos Direitos Humanos.

Essas experiências contribuíram para o meu interesse em relação à temática da EDH, o que me impulsionou a participar do Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF)¹²,

¹¹ Grupo de Estudos e Pesquisas certificado pela UFU e cadastrado no diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pela Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo e Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, ambas da Faculdade de Educação (FACED/UFU).

¹² A criação do CEPF surgiu do projeto de Extensão “Inéditos Viáveis na Formação de Professor/a”. O CEPF

coordenado pela Profa. Dra. Camila Lima Coimbra e a comprometer-me mais profundamente com a temática da EDH, uma vez que discutir questões de justiça e equidade social estão intrinsicamente relacionados à reflexão sobre os Direitos Humanos.

Outrossim, a inserção em grupos de pesquisa traz benefícios significativos, pois as discussões dos temas abordados fazem parte de um rigor metodológico, tão necessário à formação do pesquisador. Nesse contexto, aparece outro aspecto relevante a partir da liderança científica possuidora de experiência na produção de conhecimento, portanto, conforme Teixeira; Passos; Arruda (2015, p. 526) “[...] a participação nestes grupos é essencial para a formação de pesquisadores, ao proporcionarem consolidações de linhas de pesquisas, aprofundamento do aprendizado teórico e o aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos” e ainda contribuem com a qualidade das produções acadêmicas de dissertações e teses.

Com o aprofundamento teórico-metodológico proporcionado pelo Gepdebs, CEPF e atuando como professora da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, fui redimensionando minha postura e compreendendo que minha relação com os saberes não se restringia à apropriação e à transmissão de conteúdo. Isso porque o professor constrói sentidos, trabalha com relações humanas e tem um papel imprescindível na formação dos educandos.

Em todos os lugares por onde passamos, agimos, relacionamos, deixamos nossas credenciais. Quando eu estou lecionando, estou desenvolvendo a capacidade de observação, de comunicação e de escuta, principalmente a serviço da vida. Não se limita a uma prática meramente de conceitos desconectados, porque o docente necessita refletir sobre si mesmo, seu papel social e identitário. Dessa forma, ao obter consciência, analisa seus conhecimentos profissionais e o papel que desempenha na construção de sua identidade. Como observa Silva (2010, p. 615), “[...] é a assunção dessa posição identitária (ser professor em formação) que o habilita a dizer o que diz e como o faz”. Nesse processo, ao se voltar para si, ele se considera objeto de sua própria reflexão.

Diante das experiências citadas, detectei em minha prática docente que os professores da educação básica não tiveram uma sistematização de propostas para o aperfeiçoamento da EDH. Em decorrência disso, no desenrolar de minha vivência como profissional da educação, observei haver contradições do ponto de vista conceitual, teórico e metodológico para

desenvolver esse conteúdo.

A partir dessas percepções e sustentada pelo desejo de continuar investindo na minha formação, submeti um projeto ao processo seletivo para o Doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. Nesta perspectiva, ao analisar as intenções dessa investigação, compreendo que estão relacionadas ao cuidado com o desvelar do objeto de pesquisa: Educação em Direitos Humanos nos cursos de licenciatura da UFU – Campi Uberlândia. Deste modo, a temática eleita apresenta-se em meu projeto de estudo acadêmico, situando-me na condição daqueles que concebem o que a prática social da educação pode representar na EDH.

Assim como Soares (2001), eu consenti que as experiências falem de si para poder me compreender. E com olhar atento para todo esse processo, compreendi que este foi também o meu caminhar para a pesquisa. Um exercício de reflexão que apresenta os erros e acertos de sua trajetória, possibilitando um aprendizado para quem o escreve. Destarte, identifico alguns motivos que me levaram a perseguir tal linha de investigação: primeiro, pelo reconhecimento da importância da formação inicial do professor da educação básica. Paralelo a isso, a lógica afetiva e epistemológica me levou a fazer essa tese, o que ressuscitou em mim novo ânimo, pois, como observa Bobbio (2004), os Direitos Humanos são fruto de um processo histórico e não nasceram todos de uma vez, nem de uma vez por todas; são resultantes das lutas sociais para emancipação e pelo reconhecimento e garantia da dignidade humana para todos. E, diante dessa luta ininterrupta contra as mais variadas formas de opressão, Candau (2016, p. 401) assevera que “[...] adquirem especial relevância as atividades de promoção e Educação em Direitos Humanos”.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância social e científica de uma investigação centrada na EDH na formação inicial de professores. A opção pelo recorte do estudo se justifica em função das fragilidades formativas na dimensão pedagógica desse grupo profissional, tendo em vista que vivemos em um contexto contraditório e desafiador. Por conseguinte, o intuito de se trabalhar criticamente a referida temática é favorecer uma nova consciência social, capaz de enfrentar as manifestações de barbárie e de opressão que perduram e se intensificam na sociedade atual.

A Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores é uma temática que vem sendo investigada no contexto educacional brasileiro e nas pesquisas internacionais. Contudo, ao se investigar as produções acadêmicas sobre o tema, é possível verificar a escassez de estudos, principalmente no contexto da formação inicial de professores.

Isto posto, é importante, que pesquisas sobre o tema sejam realizadas de modo a possibilitar a superação das fragilidades formativas. Pois, indubitavelmente, esta temática atende aos desafios dos tempos hodiernos e evidencia uma realidade que não pode mais ser postergada.

À vista disso, objetivando obter um mapeamento das produções contemporâneas que tratam da EDH na formação inicial dos professores, realizamos uma pesquisa em diferentes bases de dados.

1.2 Produções acadêmicas sobre Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores: construindo o Estado da Questão (EQ)

O Estado da Questão (EQ) torna-se pertinente nesta pesquisa por contribuir para um estudo que extrapola o levantamento bibliográfico e denota a redefinição dos objetivos, permitindo conhecer o já produzido para posteriormente buscar o que ainda não foi construído e merece ser pesquisado. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 4), “[...] os achados têm que estar necessariamente ou diretamente articulados ao tema: devem referenciar especificamente o que existe em publicações ou estudos com relação a este, na área de investigação do estudante/pesquisador, na sua profissão, seja em nível local, nacional ou internacional [...]”, não seguindo necessariamente esta ordem.

Nessa perspectiva, questionamos: De que maneira as Instituições de Ensino Superior (IES) estão incluindo nas matrizes curriculares das licenciaturas a Educação em Direitos Humanos definidas nas Diretrizes Nacionais para a EDH? Tal indagação serviu de base para buscarmos as produções científicas que tinham aproximação com a Educação em Direitos Humanos com ênfase na formação inicial dos professores.

Para compreendermos como têm sido delineadas as produções acadêmicas nos últimos dez anos (2012 a 2021), foi realizada uma pesquisa nas bases de armazenamento de dados em âmbito nacional, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o banco de Teses e Dissertações da CAPES, o portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO), a base do Google Acadêmico e o repositório institucional da Faced/UFU.

A opção por estas bases de dados foi em virtude da abrangência de divulgação do conhecimento científico realizado em diversas áreas. Nossa consulta incidiu sobre dissertações, teses e artigos publicados nas bases de dados referenciadas, tendo como demarcação temporal o período entre 2012 e 2021. O ano de 2012 foi definido em decorrência da Resolução

n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DCN-EDH), cujo conteúdo normativo 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, abrangendo a capacitação de docentes e a integração da obrigatoriedade dessa formação nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais desta área (Brasil, 2012). Com referência aos anos de 2020/2021 para constataremos as pesquisas mais recentes.

Ressaltamos que, em relação ao mapeamento dos artigos em periódicos nacionais da área de educação, optamos pelos revisados por pares e periódicos indexados com o Qualis A1 a B4, os estratos mais altos e que abrangem as temáticas: EDH e educação na formação inicial de docentes/licenciaturas. O mapeamento dos trabalhos ocorreu no período de abril a junho de 2022.

A princípio, realizamos um levantamento bibliográfico com dissertações, teses e artigos publicados em periódicos nacionais. É importante destacarmos que selecionamos descritores que estavam alicerçados nos princípios da EDH estabelecidos no Parecer Homologado do CNE e nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Foram utilizados como descritores para mapear a produção: “Educação em/para Direitos Humanos”; “Licenciaturas”; “formação inicial docente”; “Currículos”. Essas palavras-chave também foram correlacionadas por meio dos operadores booleanos¹³, com intuito de encontrar mais informações/referências tangíveis a temática de nosso interesse, tais como: Educação AND Direitos Humanos AND Licenciatura; Educação AND Direitos Humanos AND Formação inicial docente; OR Educação para Direitos Humanos AND Currículos.

Obtivemos o resultado de 415 pesquisas de mestrado e doutorado. A filtragem dos dados foi realizada para selecionarmos os trabalhos referentes à área da educação. Após o refinamento da busca, foram selecionadas 44 dissertações e 99 teses, dentre as quais apenas cinco dissertações e duas teses abordavam questões pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Visando tornar a busca ainda mais específica, utilizamos os seguintes filtros: grande área de conhecimento – Ciências humanas; e área do conhecimento – Educação. Com a obtenção desses dados, escolhemos as pesquisas que explicitavam referência direta com o tema

¹³ São palavras que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa. A busca booleana compreende três termos: AND, OR, NOT. Disponível em: https://www.iau.usp.br/biblioteca/images/Estrat%C3%A9gias_de_Busca_compressed.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

do título. Na sequência, fizemos a leitura do resumo, sobre a qual lançamos nossa análise. Após a seleção das pesquisas que estavam relacionadas a nossa área, iniciamos a leitura integral de cada trabalho. Feito isto, apresentamos dados quantitativos da totalidade de dissertações e teses selecionadas.

Quadro 1 – Dissertações de mestrado e teses de doutorado no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “Educação em Direitos Humanos” e “licenciaturas”, no período compreendido entre 2012 e 2022

Tipo de pesquisa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Dissertações	-	-	-	-	-	2		1	2	-	5
Teses	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Total	00	00	00	00	01	02	00	01	03	00	07

Fonte: BDTD (2022), quadro elaborado pela autora.

Com relação às informações contidas no quadro 1, do total de sete pesquisas desenvolvidas no período estudado, é possível notar a predominância de publicações em universidades públicas, das quais três foram realizadas em universidades federais (Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal da Bahia – UFBA e Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI), uma em universidade estadual (Universidade Estadual do Ceará - UECE), uma em instituição de ensino superior filantrópica e sem fins lucrativos da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) e duas em instituições privadas de ensino superior (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Campus São Leopoldo – RS (Ensino Superior privada Jesuíta) e Centro Universitário Internacional – UNINTER).

Ao analisarmos o primeiro quadro, detectamos que as pesquisas inventariadas contemplaram as regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste do nosso país, tendo apenas a Região Norte como exceção. Destas, duas pesquisas foram realizadas no Nordeste (UFBA, UECE); duas no Sudeste (Unifei, PUCRJ), duas no Sul (Unisinos, Uninter), e uma no Centro-Oeste (UnB). No quadro acima, pode-se observar novamente uma maior produção de dissertações no período de 2017 a 2020, com mesmo número de produções nos anos de 2017 e 2020. As teses, em menor número, tiveram produção em 2016, uma lacuna no período de 2017 a 2019, e apenas uma produção em 2020. No ano de 2021 não houve produção acadêmica em nossa área de interesse.

Esses resultados proporcionaram uma visão panorâmica da EDH nas licenciaturas, possibilitando depreender que o interesse dos pesquisadores em aprofundar tal temática esteve

relacionado às políticas públicas de promoção aos Direitos Humanos após a Resolução n. 01/2012, do Conselho Nacional de Educação, e, posteriormente, a Resolução n. 02/2015 (Brasil, 2015). Ao analisarmos esses documentos, identificamos ser um direito no discurso legal, tendo em vista que reitera que a temática em foco seja obrigatória nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Na sequência, apresentamos no Quadro 2 as dissertações e teses com informações referentes ao ano, autor e título.

Quadro 2 – Relação de Dissertações e Teses no período compreendido entre 2012 e 2021 no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em torno dos descritores: “Educação” AND “Direitos Humanos” AND “Licenciatura”; Educação AND Direitos Humanos AND Formação inicial docente; OR Educação para Direitos Humanos AND Currículos

DISSERTAÇÕES				
TÍTULO	AUTOR/A	IES	ANO/ DEFESA	PALAVRAS- CHAVE
1. Educação em Direitos Humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IFCE	RÊGO, Ernny Coêlho	Uece	2017	Educação em Direitos Humanos; Educação Superior; Direitos Humanos; Licenciaturas; Projetos Políticos Pedagógicos.
2. Espaços educativos: avanços e desafios para a cultura dos Direitos Humanos	PELEGRINELLI, Gisela	Unisinos	2017	Educação em Direitos Humanos; Educação superior; Espaços educativos; Cultura dos direitos humanos.
3. Educação em Direitos Humanos na formação de professores de ciências da natureza e matemática: um estudo de caso	MENEGATTI, Raíssa Rodrigues	Unifei	2019	Educação em Direitos Humanos; Formação de professores; Concepções Docentes

4. Educação em Direitos Humanos: uma análise dos currículos das licenciaturas	SILVA, Daiane da Luz	UFBA	2020	Educação em Direitos Humanos; Currículos; Licenciaturas; Instituições Federais de Ensino Superior; Universidade.
5. Licenciatura em geografia: currículo e os Direitos Humanos em universidades federais do Brasil	SANTOS, Hecilda Aparecida Carneiro	Uninter	2020	Licenciatura em Geografia; Currículo; Educação em Direitos Humanos.
TESES				
TÍTULO	AUTOR/A	IES	ANO/DEFESA	PALAVRAS-CHAVE
1. Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas	RAMIARINA, Natalia Tavares Rios	PUCRJ	2016	Direitos Humanos; Educação Ambiental; Formação de Professores.
2. Educação matemática crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos: conexões entre políticas públicas e formação de Professores	VIEIRA, Ligyanne Batista	UnB	2020	Educação Matemática Crítica; Direitos Humanos; Educação; Professor; Multipaper.

Fonte: BDTD (2022), quadro elaborado pela autora.

Na sequência, realizamos a seleção das dissertações, que seguiu o critério de leitura dos títulos, resumos e das palavras-chave, com o intuito de destacar aquelas que contribuíssem com as discussões sobre a nossa investigação. Há que se ressaltar que os demais trabalhos foram suprimidos por abordarem temáticas distantes da nossa proposta investigativa, tais como: EDH na concepção de professores da educação infantil, educação do campo, educação básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), EDH voltada para área do direito, bacharelado, questões de gênero, preconceito racial. Alguns trabalhos até traziam em seu título nossa temática de investigação, porém, ao proceder à leitura dos resumos, detectamos que não tinham relação com a formação inicial de professores/licenciaturas, implicando sua exclusão do conjunto de

pesquisas a serem analisadas. A seguir apresentamos as produções selecionadas, enfatizando objetivos, metodologia e análises conclusivas.

A dissertação intitulada *Educação em Direitos Humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IFCE*, elaborada por Rêgo (2017), tem por objetivo analisar como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) têm contemplado a EDH na formação dos alunos. Trata-se de uma pesquisa fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental, com adoção de termos-chaves e a construção de grades de análises abordando três eixos observados nos PPCs: Perfil do Egresso, Matriz Curricular e Bases Legais.

Na concepção de Rêgo (2017, p. 130), os resultados indicaram que a EDH no ensino superior ainda é contemplada de forma elementar e desarticulada do debate sobre os Direitos Humanos, o que sugere desafios para a concretização do direito à Educação em Direitos Humanos como fundamental. A autora enfatizou que é imprescindível o fortalecimento de estratégias que realmente incluam a EDH no cotidiano das instituições e nas práticas educativas nos cursos de educação superior, promovendo o conhecimento e o reconhecimento dos Direitos Humanos como linguagem de respeito ao desenvolvimento humano integral em sua complexidade; para a confecção de relações sociais alicerçadas no respeito às diferenças, na construção da democracia, no fortalecimento da cidadania com vistas à emancipação humana.

A dissertação de Pellegrinelli (2017), *Espaços educativos: avanços e desafios para a cultura dos Direitos Humanos*, procurou “analisar como a prática e a vivência da Cultura dos Direitos Humanos é discutida e trabalhada nos espaços acadêmicos de uma Instituição privada de Educação Superior na região Centro-Oeste”. A opção metodológica configurou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo. O estudo de caso foi utilizado como técnica de coleta de dados e a análise de conteúdo dos documentos e demais materiais para poder chegar aos resultados possíveis pela dimensão da pesquisa. A autora constatou que, apesar da IES pesquisada reconhecer a relevância da EDH, ainda não encontrou o caminho para discutir e pensar a instituição como espaço no qual a cultura é produzida e vivenciada.

A pesquisa realizada por Menegatti (2019), *Educação em Direitos Humanos na formação de professores de ciências da natureza e matemática: um estudo de caso*, objetivou identificar elementos de EDH na formação de professores das Ciências da Natureza e de Matemática de uma universidade pública brasileira, a partir das concepções de professores-

formadores e de suas práticas de ensino declaradas. O percurso metodológico encaminhou-se pela hermenêutica, que possibilitou a identificação de antinomias presentes na formação docente que carecem de ser superadas, a fim de se garantir um conjunto de ações cada vez mais dinâmicas, voltadas para a formação de professores em EDH nos cursos de licenciaturas analisados.

As sínteses conclusivas denotaram que, ao constatar a emergência da discussão de temas amplos, como os Direitos Humanos (DH) e a EDH na educação superior, há que sugerir a formação de grupos de estudos que englobem docentes e discentes, para uma melhor efetivação no que se refere à abordagem destes temas. Sendo os DH uma demanda da sociedade, a EDH no ensino superior, e, mais especificamente, na formação de professores de ciências e matemática, tem que se intensificar, para formar sujeitos de direitos, empoderados e que, através de suas aulas, possam empoderar e tornar sujeitos de direitos, também, seus alunos.

Ao versar sobre a *Educação em Direitos Humanos: uma análise dos currículos*, Silva (2020) teve por objetivo central identificar como as instituições públicas federais que ofertam licenciaturas incluem a EDH em seus currículos obrigatórios. A pesquisa é de natureza 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. 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 versam sobre diversidades étnico-raciais, pluralidade de gênero, sexual, geracional e inclusão de pessoas com deficiências. Argumenta-se que não há parâmetro único a ser seguido 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 EDH 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.

Na dissertação intitulada *Licenciatura em Geografia: currículo e os Direitos Humanos em Universidades Federais do Brasil*, de autoria de Santos (2020), foram investigados os currículos com foco nas disciplinas, suas ementas e referências bibliográficas dos cursos de

licenciatura em Geografia de três universidades federais do Brasil, visando analisar a presença de temáticas voltadas para a EDH. O percurso metodológico insere-se no âmbito da abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e documental e, segundo seus objetivos, trata-se de um estudo descritivo e exploratório. Na concepção de Santos (2020), as análises apontaram que nos três currículos das universidades pesquisadas existem disciplinas voltadas para o contexto dos Direitos Humanos, inclusive em um dos cursos existe a disciplina de Educação em Direitos Humanos, no entanto, acredita-se na necessidade de incorporação de mais disciplinas voltadas para a temática em questão, sobretudo pela compreensão de que a Educação se configura como uma prática social.

A primeira tese de doutorado tem como título *Educação Ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas*, autoria de Ramiarina (2016) e teve como objetivo geral caracterizar como são tratados os temas de educação ambiental e Direitos Humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia, identificar articulações entre eles e fomentar discussões sobre a inserção destas temáticas no currículo das disciplinas em questão. A pesquisa é de natureza qualitativa. A estratégia metodológica utilizada foi a seguinte: análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos; entrevistas com professores e coordenadores dos cursos; e questionários com os alunos dos últimos períodos do curso. Por fim, no último tópico do referido capítulo, a autora explica como foi feita a triangulação e as categorias finais de análise.

O estudo indicou desenvolvimento nos objetivos da formação dos docentes de Ciências e Biologia, abrangendo a formação humana e social. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental é extensamente inserida na formação inicial, principalmente com um enfoque conservacionista, enquanto os DDHH¹⁴ são tratados apenas como pano de fundo, sobretudo para o tratamento de aspectos relacionais referentes ao respeito e à não-discriminação. A inclusão das temáticas ocorre de acordo com o entendimento dos professores, não havendo uma reflexão coletiva e institucional sobre os propósitos desta dimensão da formação, embora professores e coordenadores sejam unânimes em reconhecer a relevância desta inserção. São potencialidades dos cursos a inserção de estudantes de vários grupos sociais, a vivência e as demandas trazidas pelas escolas nos estágios e nas atividades extracurriculares.

A tese defendida por Vieira (2020) tem como título *Educação matemática crítica na*

¹⁴ Conceito que define direitos inalienáveis inerentes a todos os seres humanos, com o objetivo de garantir a dignidade, a liberdade e a igualdade sem distinção de qualquer natureza.

perspectiva de educar em Direitos Humanos: conexões entre políticas públicas e formação de professores. O objetivo geral da investigação é situar a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos nos âmbitos do conceito, da formação de professores e das políticas públicas. O trabalho foi estruturado no formato multipaper, sendo um conjunto de artigos científicos que se articulam de forma independente para responder o objetivo geral da pesquisa. Por conseguinte, foi organizado em três artigos que correspondem aos objetivos específicos da tese. Para o primeiro artigo, objetivou-se compreender a Educação Matemática Crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos. No segundo artigo, verificou-se o processo em que os Direitos Humanos se tornaram uma política pública vinculada à educação; por fim, no terceiro artigo, intencionou-se verificar a perspectiva da EDH, revelada na formação de professores de matemática.

Quanto à metodologia, no primeiro estudo fez-se uma revisão de literatura por meio de levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia revisão sistemática. No segundo artigo, realizou-se um estudo do tipo exploratório, utilizando-se uma pesquisa bibliográfica. E, no terceiro artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Para análise documental, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo baseada em Bardin (2011) e em Sá-Silva e Guindani (2009).

Vieira (2020) evidenciou que, paulatinamente, a inclusão de temáticas dos Direitos Humanos inclui-se na formação de professores de matemática. No entanto, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Matemática ainda necessitam avançar muito para alcançarem a formação nos princípios da Educação Matemática Crítica articulados à Educação em Direitos Humanos. Além disso, os resultados indicaram que as ações para a criação de disciplinas relacionadas à EDH nos cursos de licenciatura em matemática são inexpressivas.

As pesquisas selecionadas no Quadro 2 revelaram que, apesar da temática da EDH ser inserida nas licenciaturas das IES nas Regiões Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Nordeste, a inclusão ainda é mínima. As palavras-chave mais utilizadas pelos autores nas pesquisas selecionadas pelo site da BDTD foram: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos; Formação de professores; Licenciaturas; Ensino/Educação Superior. Quanto ao percurso metodológico, a maioria optou pela abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados por meio de análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas individuais e focais. Com relação aos cursos de licenciatura, houve predominância de: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Biológicas e Geografia.

Quadro 3 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁵ com a utilização dos descritores Educação AND Direitos Humanos AND Licenciatura; Educação AND Direitos Humanos AND Formação inicial docente; OR Educação para Direitos Humanos AND Currículos, dos últimos dez anos, no período compreendido entre 2012 e 2021

TIPO DE PESQUISA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Dissertações	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	02
Teses	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	02
Total	-	-	-	-	-	03	-	-	01	-	04

Fonte: Banco de Teses e dissertações da Capes (2022), quadro organizado pela autora.

Dando sequência ao trabalho de mapeamento das produções científicas a respeito do nosso objeto de estudo, escolhemos a CAPES com intuito de ampliar nossas buscas. Nossos descritores permaneceram os mesmos utilizados nas buscas da BDTD, inclusive as associações através dos booleanos AND e OR.

O Quadro 3 sinalizou que as pesquisas inventariadas contemplaram as regiões Sul, Sudeste e Nordeste do nosso país, tendo como exceções as regiões Centro-Oeste e Norte. Destas, duas pesquisas foram realizadas no Sul (PUCPR), uma no Sudeste (CEFET/RJ) e uma no Nordeste (UFPI). O referido Quadro apresenta, também no período analisado, que houve a produção de duas dissertações no ano de 2017. Vale salientar que duas dissertações encontradas na BDTB também apareceram na busca avançada da CAPES, por este motivo foram descartadas desse mapeamento. As teses, em menor número, tiveram uma produção em 2017 e uma em 2020. Verificamos uma lacuna no período de 2012 a 2016 e outra de 2018 a 2021 em relação à produção de dissertações de mestrado. Em relação às teses de doutorado, também observamos que de 2012 a 2016 não houve produção acadêmica referente à temática pesquisada. Além disso, nos anos de 2018 e 2019 não houve produção acadêmica em nossa área de interesse.

Quadro 4 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a utilização dos mesmos descritores, no período compreendido entre 2012 e 2021

DISSERTAÇÕES				
TÍTULO	AUTOR/A	IES	ANO /DEFESA	PALAVRAS-CHAVE

¹⁵ Apesar da pesquisa de Silva (2020) também constar nessa base de dados, ela não foi considerada neste momento por ter sido discutida entre os trabalhos do Quadro 1 – BDTD.

Diretrizes nacionais para Educação em direitos Humanos nas Licenciaturas: princípios e propostas	Mueller, Mariana Prado	PUC – Paraná	2017	Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos.
Formação de professores para a educação em direitos humanos	Pinto, Mônica Luiza Simião	PUC – Paraná	2017	Direitos Humanos; Formação de professores; Educação em Direitos Humanos; Políticas Educacionais.
Teses				
A formação de professores de ciências em uma perspectiva de educação em direitos Humanos	Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima De	CEFET/RJ	2017	Pesquisa-ação; Educação em Direitos Humanos; Formação de Professores de Ciências.
Educação em direitos humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020	Borges, Alci Marcus Ribeiro	UFPI	2020	Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Licenciaturas.

Fonte: Capes (2022), quadro organizado pela autora.

A dissertação de Mueller (2017), *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: princípios e propostas*, analisou a inserção da proposta de EDH nos cursos de licenciatura das universidades de Curitiba, considerando a política pública de EDH no Brasil, mais especificamente a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EDH (DNEDH) (Brasil, 2012b). A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou fontes documentais interpretadas à luz da teoria da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). A análise foi realizada nas ementas das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas selecionados. Na síntese conclusiva, Mueller (2017, p. 9) assevera que “há uma lacuna entre as perspectivas apontadas nas políticas de EDH e a efetividade nos currículos, espaço que exige das instituições de ensino superior uma postura junto à revisão dos projetos de curso de forma que possibilitem a EDH, sendo a urgência nos cursos voltados à formação de professores para que atendam, na íntegra, as recomendações expressas nas DNEDH”.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *Formação de professores para a Educação em Direitos Humanos*, a autora Vieira Pinto (2017) procurou identificar se as concepções sobre Direitos Humanos estabelecidas nas políticas educacionais, nas percepções de formadores e nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura subsidiam a EDH na formação de professores. O objeto de estudo dessa pesquisa é a Educação em Direitos Humanos no currículo dos cursos de formação de professores. O estudo foi pautado nos pressupostos da abordagem qualitativa, combinando as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa documental envolveu a análise de documentos oficiais relacionados às políticas de educação e de Educação em Direitos Humanos; além de projetos pedagógicos de 16 cursos de licenciaturas. A coleta de dados se deu mediante a aplicação de formulário *online* a 30 docentes dos cursos cujos projetos pedagógicos de curso foram analisados.

Os resultados apontaram que a formação de docentes no contexto contemporâneo requer uma perspectiva pós-crítica de currículo, contemplando a diversidade como conceito estruturante. O processo de formação docente torna-se fundamental para a disseminação de tal perspectiva, sendo a EDH concebida numa abordagem transversal. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos na formação de professores precisa transpor o caráter disciplinar e ser trabalhada transversalmente, integrando as três funções da educação superior – o ensino, a pesquisa e a extensão.

A tese defendida por Oliveira (2017, p. 24), com o título *A formação de professores de ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos*, explicitou que, no contexto apresentado, ficou evidente a necessidade de elaborar dois objetivos: “objetivo prático visando a elaboração de uma disciplina que possibilitasse, durante a formação inicial do professor de Ciências, uma abordagem baseada na perspectiva de Educação em Direitos Humanos”; e “o objetivo de conhecimento se refere a análise da implementação da disciplina a partir da gravação das aulas e de entrevistas com colaboradores no intuito de compreender o processo formativo dos professores de Ciências como agentes socioculturais e políticos”. A pesquisa foi construída na perspectiva da pesquisa-ação referenciada na proposta de Dione (2007), seguindo as quatro fases: identificação, projeção, realização e avaliação.

Os achados da investigação permitiram a Oliveira (2017, p. 183) afirmar que o objetivo prático foi concluído com sucesso, pois a existência de um pensamento dominante mais conservador e com ideias dissonantes das consolidadas como pertencentes a um espectro que representaria valores presentes na cultura dos Direitos Humanos; a dificuldade no estabelecimento das relações de confiança dado a uma noção hierárquica entre professor- aluno,

própria da estrutura do curso; uma cultura universitária que não valoriza a discordância e o diálogo a ponto de alguns estudantes preferirem o silenciamento ao diálogo, como questões que, após reflexão sobre a ação, aparentam ampliar a dificuldade na implementação da ação formativa.

A segunda tese, intitulada *Educação em Direitos Humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020*, de autoria de Borges (2020), buscou investigar se e como os Cursos de Licenciatura da UFPI promoveram efetiva inserção da EDH em seus Projetos Pedagógicos e em suas Matrizes Curriculares, conforme estabelecem DNEDH (Brasil, 2012). A pesquisa seguiu as orientações da metodologia do Estudo de Caso na concepção de Yin (2001), com técnicas de análise documental e de conteúdo na perspectiva de Bardin (2010). No processo de produção de dados foram realizadas entrevistas com 6 (seis) coordenadores/as de Cursos de Licenciaturas do *Campus* Ministro Petrônio Portella. Para análise das entrevistas, recorreu-se às técnicas de Análise do Discurso, na perspectiva de Orlandi (2009).

Borges (2020, p. 161) complementou que a UFPI, *Campus* Petrônio Portella, em Teresina,

[...] promoveu processos de inserção da Educação em Direitos Humanos de maneira diferente daquela estabelecida pelas DNEDH, confirmando-se a tese proposta. Constatou-se a presença da EDH no âmbito do ensino, pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, ainda que de forma fragmentada e, pontual. Atestou-se a presença da EDH nas atividades de extensão e de pesquisa, inobstante não se configurem como processo sistemático e multidimensional. Indicou-se as potencialidades da UFPI, mediante suas licenciaturas, para que os Direitos Humanos e a EDH sejam considerados princípios norteadores de sua missão institucional.

Concluiu-se que os Cursos de Licenciaturas da UFPI promoveram a inserção da EDH de forma diferente das disposições indicadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e que a UFPI deve reconhecer os Direitos Humanos como seu princípio estruturante e norteador, permeando os currículos, a formação inicial e continuada dos/das profissionais que forma; seus projetos pedagógicos, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação, assegurando-se o caráter transversal e interdisciplinar e a relação dialógica entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Dos estudos analisados no Portal de Periódicos Nacionais da Capes, detectamos que as quatro pesquisas foram de natureza qualitativa, constituídas por análise bibliográfica e

documental. Mueller (2017) e Borges (2020) optaram pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Quanto ao tipo de pesquisa, Oliveira (2017) optou pela pesquisa-ação, com aporte teórico em Dione (2007). Em meio às sínteses conclusivas aqui exibidas, a partir dos autores supracitados, é possível reafirmar que há inserção da EDH permeando os currículos da formação inicial docente, não obstante, é essencial ser trabalhada de maneira transversal, com o propósito de integrar a tríade nas universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão. Na concepção de Moita e Andrade (2005), além de contribuir para a produção universitária, a EDH abrange papel solidário, social e cultural para com a sociedade.

A análise dos periódicos na plataforma da SciELO foi realizada por meio do descritor “educação” AND “Direitos Humanos” AND “Licenciaturas”. Foram examinados um total de cinco artigos publicados em periódicos científicos (Qualis A1 a B4), estudados integralmente para observar, a partir da leitura dos artigos, os temas relacionados com a presente pesquisa. Do total de artigos encontrados na plataforma, foram selecionados apenas dois e desconsiderados o restante, pois nem sempre os artigos faziam referência ao ensino superior.

Quadro 5 - Periódicos encontrados na Base de Dados da SciELO com a utilização dos descritores EDH nas licenciaturas, EDH na formação inicial docente dos últimos dez anos, no período compreendido entre 2012 e 2021

ANO	Nº DE ARTIGOS	NOME PERIÓDICO	QUALIS	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR/A
2018	01	Ciência & Educação	A1	A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação	Pesquisa-ação; Ensino de ciências; Educação em Direitos Humanos; Formação de professores.	OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello

2021	01	Educação e Pesquisa	A1	Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de Educação Superior	Direitos Humanos; Escola justa; Currículos; Licenciaturas; Formação inicial docente; Universidade.	SILVA, Daiane da Luz CAPUTO, Maria Constantina VERAS, Renata Meira.
------	----	---------------------	----	---	--	---

Fonte: Base de dados da SciELO (2022), quadro organizado pela autora.

Ao analisar o artigo de Oliveira e Queiroz (2018), verificamos que, no decorrer do doutoramento, este e outros artigos foram produzidos e publicados com sentido de enfatizar a importância da formação dos professores de Ciências, a partir de perspectivas EDH e desenvolvimento do modelo de formação de professores Agente Sociocultural e Político (ASCP) no contexto da Educação em Ciências. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, adotada com rigor e baseada em Dione (2007), que a apresenta como um processo realizado em quatro fases, 14 etapas e 35 operações. Para adequação ao contexto, não foram realizadas todas as etapas e operações, como orienta Dionne (2007).

A pesquisa-ação foi realizada nas quatro fases descritas a seguir: fase 1 (Identificação): descrição da situação inicial e contrato com os colaboradores; formulação do(s) problema(s) iniciais, elaboração da problemática da situação com vista à pesquisa e à ação; fase 2 (projetação): elaboração de hipóteses, definição de objetivos e da pesquisa-ação, formulação de um plano de ação, projeção de uma avaliação da intervenção; fase 3 (realização): avaliação contínua, execução das atividades e implementação da intervenção de pesquisa-ação; fase 4 (avaliação). O objetivo prático foi a elaboração de uma disciplina que possibilitasse, durante a formação inicial do professor de Ciências, uma abordagem baseada na perspectiva de EDH. O estudo indicou que a ação formativa foi permeada por valores provenientes das diversas relações sociais e gerou posturas como: silenciamentos, resistências, transformações e princípios de co-formação e existência de fragmentação na formação dos valores sociais dos participantes.

O estudo de Silva, Caputo e Veras (2021) é parte de uma pesquisa de mestrado acadêmico e tem por objetivo analisar os currículos dos cursos de formação de professores mais bem avaliados ofertados por Instituições Federais De Ensino Superior (IFES), para identificar como a Educação em Direitos Humanos está inserida nesses currículos, tendo por referência a

Resolução n. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para tanto, se propuseram a realizar um estudo de cunho exploratório e descritivo-avaliativo, de abordagem qualitativa, do tipo documental. O recorte metodológico incidiu sobre as licenciaturas ofertadas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com melhor avaliação no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) 2017, ou seja, conceito 5. As análises revelaram ser necessário ampliar a inclusão da EDH nas licenciaturas e que essa ampliação não se restrinja apenas a uma disciplina ou a conteúdos isolados, mas que seja uma formação transversal em todo o currículo.

Quadro 6 – Periódicos encontrados na Base de Dados do Google Acadêmico com a utilização dos descritores “EDH nas licenciaturas” e “EDH na formação inicial docente dos últimos dez anos”, no período compreendido entre 2012 e 2021

ANO	NÚMERO DE ARTIGOS	NOME DO PERIÓDICO	QUALIS	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR/A
2013	1	Revista Acadêmica	B4	Direitos Humanos e diversidade cultural: a formação profissional em Ciências Sociais	Paradigma Pluriuniversitário; Direitos Humanos e Diversidade Cultural; Flexibilidade curricular; Projeto Pedagógico de Curso.	NOVENA, Nádia Patrícia HOLMES, Ártemis Cardoso SOUZA, Maria Antonieta Albuquerque
2018	1	Contexto & Educação	A2	Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará	Educação em Direitos Humanos; Formação docente; Ensino Superior; Projetos Político-Pedagógicos.	BENEVIDES, Marinina Gruska AMORIM, Rosendo Freitas de REGO, Ernny Coelho

2020	1	REAMEC	A3	Políticas públicas no Âmbito da Educação em Direitos Humanos: conexões com a educação matemática	Políticas Públicas; Educação em Direitos Humanos; Educação Matemática.	VIEIRA, Lygianne Batista MOREIRA, Geraldo Eustáquio
------	---	--------	----	--	--	--

Fonte: Google Acadêmico, quadro organizado pela autora (2022).

A investigação de Novena, Holmes e Souza (2013) descreve a experiência de construção pedagógica de um Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, em Recife. A pesquisa explora as temáticas dos Direitos Humanos e da diversidade cultural, utilizando a abordagem qualitativa e a estratégia de análise discursiva de Bardin, embasada no sentido de textos como a legislação relacionada aos currículos de licenciatura (CF/88 e a LDBEN 9394/96 (Título II, Artigo 3º III e VII), pelos Pareceres CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 1.363/2001, pelas Resoluções CNPE/CP n. 2 de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 1992 e pela regulamentação de NDE. As autoras concluíram que a EDH na Licenciatura de Ciências Sociais é importante para as atividades extensionistas e de pesquisa a partir da realidade dos grupos locais.

O segundo artigo, de Benevides, Amorim e Rêgo (2018), analisou a maneira como as Licenciaturas do Instituto Federal de Educação (IFCE) privilegiam a EDH com origem nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos. Optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com adoção de termos-chave e a elaboração de grades de análises, abordando três eixos observados nos PPCs: perfil do egresso, matriz curricular e bases legais. As referidas autoras apontaram ser primordial o fortalecimento de estratégias que incluam a EDH no cotidiano das instituições e nas práticas educativas para a formação docente nos cursos de educação superior.

Por fim, visitamos também o Repositório Institucional da UFU, selecionamos a unidade acadêmica Faced, bem como o descritor “Educação em Direitos Humanos e licenciatura” e obtivemos como resultado duas dissertações, porém, uma versa sobre “A Educação em Direitos Humanos nos manuais do professor da coleção didática projeto Buriti - História (PNLD/2013): os direitos das crianças e a formação do professor em foco”; e a outra pesquisa “Educação em Direitos Humanos: ouvindo a comunidade escolar e observando as suas práticas”. Além disso, verificou-se que há um movimento expressivo de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na

graduação sobre EDH, totalizando nove trabalhos, voltados para o marco histórico, com ênfase na formação de professores; combate à violência doméstica; escolarização e o processo de humanização; políticas públicas e práticas escolares que incluem pessoas com deficiência, entre outros. Descartamos tais estudos por fugirem do nosso escopo de pesquisa.

Quadro 7 – Dissertações de mestrado e Teses de doutorado encontradas no Repositório Institucional da UFU, com a utilização dos descritores Educação AND Direitos Humanos AND Licenciatura; Educação AND Direitos Humanos AND Formação inicial docente; OR Educação para Direitos Humanos AND Currículos, dos últimos dez anos, no período compreendido entre 2012 e 2021

TIPO DE PESQUISA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Dissertações	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	02
Teses	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Total	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02

Fonte: Repositório Institucional da UFU (2022), quadro organizado pela autora.

Diante do exposto, estamos convictas de que a realização do EQ foi imprescindível para que tivéssemos uma visão panorâmica acerca dos aspectos para os quais nossa pesquisa contribuirá com a produção científica em relação à temática, a partir das contribuições existentes. Frente aos trabalhos apresentados, reafirmamos a nossa aposta na temática em tela. Ademais, nesse estudo foi possível identificar lacunas nas áreas de Enfermagem; na área de humanas: Letras e suas derivações; Música; Teatro; Pedagogia; e na área de exatas: Física.

O Estado da Questão nos possibilitou identificar que as produções inventariadas foram unânimes em afirmar que ainda há baixa incidência de estudos sobre a temática da EDH, sobretudo nos cursos de formação de professores. Isso significa que é uma questão relevante, sinalizando uma realidade que não pode ser ocultada. O desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos nos cursos de formação inicial de professores não pode ser uma questão volitiva, pelo contrário, tem que ser sistematizada no currículo. Além disso, a EDH requer formação específica dos professores formadores, em virtude da relevância da temática e de sua complexidade, além das singularidades de cada turma em formação, pois serão os egressos dos cursos de licenciatura que estarão nas escolas de educação básica, onde terão o compromisso ético, social e político de desenvolver a EDH, o que implica o domínio dos conteúdos atinentes, além da dimensão pedagógica desses conteúdos. Benevides, Amorim e Rêgo (2018, p. 311) reiteram que os cursos de Licenciatura têm papel importante:

[...] na tarefa de democratizar o acesso ao conhecimento sobre os Direitos

Humanos; uma vez que exercem duplo papel. Tanto formam cidadãos para exercerem sua cidadania tendo conhecimento dos seus direitos, como novos profissionais que multiplicarão seus conhecimentos, que terão como tarefa profissional mediar a relação dos alunos com o saber.

Os referidos autores acreditam ser fundamental que os professores tenham formação consolidada nos valores de igualdade, respeito à diferença, democracia, diversidade e pluralismo.

Diante do exposto, apresentamos as questões que orientaram o desenvolvimento da investigação: considerando as prerrogativas de inclusão da EDH, definidas pelas DCN para a EDH nos currículos dos cursos de licenciatura, questionamos: *A UFU inclui a Educação em Direitos Humanos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura? A Educação em Direitos Humanos é uma disciplina contemplada nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura da UFU ou são ações inseridas nos PPCs como conteúdos complementares e flexíveis? Dentre os princípios que fundamentam as DNEDH, quais são contemplados nos PPCs analisados? Na opinião dos e das docentes, quais saberes são necessários para trabalhar a Educação em Direitos Humanos?*

Dessas questões surge o objetivo geral da pesquisa: analisar como a UFU incluiu a EDH nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Constituem-se objetivos específicos: verificar se a Educação em Direitos Humanos é uma disciplina contemplada no PPC de Licenciatura da UFU, ou se ocorrem por meio de conteúdos complementares e flexíveis; identificar e analisar dentre os princípios que fundamentam as DNEDH quais são contemplados nos PPCs das licenciaturas da UFU; analisar, a partir da opinião dos e das docentes quais saberes são necessários para trabalharem a Educação em Direitos Humanos; contribuir para ampliar as discussões sobre a EDH nos cursos de licenciatura da UFU.

1.3 Estrutura e organização da tese

A escrita do texto está disposta em sete seções distintas e conectadas entre si, denotando a inteireza da discussão realizada em todo o percurso da investigação. Na primeira seção, intitulada *“O desvelar do objeto de pesquisa: entre memória e história”*, apresentamos o memorial que, no contexto da formação acadêmica, se justifica por tratar-se de um movimento enunciativo das recordações, da emergência da subjetividade e da constituição de posicionamentos identitários (Silva, 2010) que se entrelaçam com a problematização do nosso

objeto de investigação. Na sequência, encontra-se o EQ, que foi desenvolvido por nos permitir situar a amplitude do objeto de investigação “no estado atual da ciência”, evidenciando a maneira como é tratado o tema, assim como as lacunas existentes na área de nosso interesse (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010, p. 34). Para além do mapeamento descritivo das produções científicas, o EQ, conforme os referidos autores, permitiu delimitar e caracterizar a contribuição original das produções científicas publicizadas. Ademais, forneceu subsídios para a busca de novos olhares e novas possibilidades de compreensão dessa área do conhecimento.

A segunda seção, denominada **“Pressupostos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa”**, consistiu em apresentar o detalhamento das escolhas metodológicas, assim como a descrição do campo de estudo em um caráter processual e não linear, caracterizando o campo empírico e os critérios de seleção dos sujeitos, além do referencial teórico utilizado na coleta e análise de dados.

Na terceira seção, intitulada **“Educação em Direitos Humanos: implicações para a formação de professores”**, aprofundamos compreensões sobre a EDH a partir da historicidade deste conceito, ressaltando os marcadores legais e suas implicações para a formação docente. Analisamos também a base constitucional dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil, focando nas sete cartas constitucionais e na maneira como cada uma aborda esses direitos. Por fim, refletimos sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e suas três edições, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A quarta seção tem como título **“Formação de professores para uma Educação em Direitos Humanos”**, nela, explicitamos a análise das seguintes legislações: Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior; Resolução nº 02/2019; e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012b, 2015, 2019).

Na quinta seção, **“Política institucional de EDH na UFU e os cursos de licenciatura”**, analisamos a fonte documental buscando identificar temáticas relacionadas à EDH, fundamentando a elaboração do documento. As Matrizes Curriculares foram avaliadas para identificar disciplinas e princípios da EDH nas DNEDH (Brasil, 2012). Também analisamos ementários dos componentes curriculares para identificar a temática. Optamos por analisar os dados utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os dados extraídos foram organizados em quadros, destacando componente curricular, natureza, princípios e aspectos da resolução.

A sexta seção, **“Análise do material empírico da pesquisa: construindo interpretações”**, é pautada nos fundamentos teóricos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977). A sistematização foi realizada a partir da interface entre as fontes analisadas: os PPCs, as ementas das disciplinas que tratam da EDH e os dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos Presidentes/as do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Na sétima seção, estão condensados os **“Apontamentos In (conclusivos)”**, nos quais foi possível constatar que os Cursos de Licenciatura da UFU incluíram conteúdos de EDH por meio de uma abordagem transversal, exceto o curso de licenciatura em História, que, além dessa transversalidade, oferece uma disciplina específica denominada “Direitos Humanos, Educação e Democracia”. No que tange à formação de professores formadores, é evidente a ausência de iniciativas direcionadas à construção de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos. No que se refere às contradições que emergem desse processo, salientamos que a integração de conteúdos de EDH nos PPCs, em termos de proposição, não atende às reais necessidades formativas dos alunos de licenciatura, uma vez que não existem políticas institucionais que viabilizem sua efetivação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

Na seção anterior, apresentamos o memorial que se entrelaça com a problematização do nosso objeto de estudo e o EQ, que foi desenvolvido para nos permitir situar a amplitude do objeto de investigação, evidenciando a maneira como é tratado o tema, assim como as lacunas existentes na nossa área de interesse. Nesta seção, abordaremos a opção epistemológica e metodológica da pesquisa, caracterizaremos o campo empírico, assim como o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, e o referencial teórico que subsidiou os procedimentos de coleta e análise de dados.

2.1 Aproximações com o Materialismo Histórico-dialético (MHD)

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigativo. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição. (Ghedin, Franco, 2011).

A investigação científica é essencial para o desenvolvimento da ciência, possibilitando a conversão do mundo real em conhecimento. Assim, a partir da epígrafe que introduz esta seção, corroboramos o “olhar interpretativo” de Ghedin e Franco, (2011) sob dois momentos distintos e complementares. O primeiro movimento consiste em observar e usar o pensamento crítico para obter uma compreensão usando a interpretação. Nesse momento, a explicação e a compreensão são consideradas dois elementos diferentes, mas complementares, do processo de construção de conhecimento. O segundo movimento indica o olhar interpretativo com viés do materialismo histórico-dialético que, no contexto da pesquisa e análise, incentiva a explorar as relações entre diferentes fenômenos, reconhecendo que as mudanças muitas vezes ocorrem por meio de processos complexos e não lineares. Isso contrasta com abordagens mais estáticas ou contínuas, que tendem a simplificar a realidade ao ignorar suas contradições e complexidades.

A dialética marxista busca superar a visão dualista do mundo, que separa sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, pensamento e realidade. Tendo em vista que propõe uma

abordagem integralizada, que reconhece a complexidade e a interdependência dos fenômenos sociais. Dessa forma, nos convida a reflexionar de maneira crítica e criativa, a buscar soluções para os problemas enfrentados pela humanidade a partir de uma perspectiva dialética e emancipatória.

Santos, Miranda e Miranda (2007), ao tratarem da matriz dialética, asseveram que a abordagem dialética requer o trabalho adequado com as categorias de conteúdo e método, envolvendo uma análise crítica do objeto de pesquisa. Além disso, sugerem que as análises devem transcender a imagem superficial, iniciando com o conhecimento da realidade empírica e histórica do objeto, seguido pela compreensão da realidade concreta do fenômeno por meio da reflexão teórica. Ainda para os referidos autores, a matriz dialética incorpora suas próprias categorias metodológicas, também conhecidas como "categorias de conteúdo" ou "leis universais", desenvolvendo os métodos de pesquisa em paralelo com a interação com o objeto de estudo.

À vista disso, nossa intenção é discorrer sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação. Importante ressaltar que esta pesquisa faz aproximações com os pressupostos do materialismo histórico-dialético (MHD), pois este método de pesquisa apresenta-se como o enfoque teórico-metodológico mais adequado para interpretar a realidade social e, conseqüentemente, o contexto educacional em que se insere a temática “Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores”. Acreditamos que o Materialismo Histórico-dialético permite analisar o movimento e a compreensão da realidade na sociedade, indo além da superficial abordagem da pesquisa em Educação. Não se trata apenas de uma abordagem teórica distante da realidade do pesquisador, esse método implica o posicionamento em relação à realidade estudada, o entendimento do objeto de estudo e sua interpretação.

Nessa lógica, a pesquisa que resulta desse método se fundamenta na necessidade de compreender o processo educacional por meio das transformações ocorridas no mundo. Para tanto, foi fundamental analisar o passado e as mudanças históricas para buscar entender a configuração atual da Educação. Portanto, salientamos que o MHD e o nosso estudo compartilham algumas aproximações, principalmente no que diz respeito à interpretação da realidade social e à busca por mudanças sociais e políticas.

É importante salientar que a efetividade do uso de um determinado referencial epistemológico está intimamente ligada ao entendimento que o pesquisador tem sobre as matrizes gnosiológica, ontológica e epistêmica desse referencial. À vista disso, tratamos a

matriz gnosiológica como a base de conhecimento sobre como este é adquirido e justificado; a matriz ontológica como aquela que analisa a natureza, existência e estrutura da realidade; e a matriz epistêmica está relacionada à compreensão da natureza do próprio conhecimento, ou seja, como o conhecimento é organizado, de que maneira as informações são interpretadas, aplicadas na apreensão e explicação de fenômenos. Portanto, quando um pesquisador compreende esses aspectos de um referencial epistemológico, ele é capaz de desenvolvê-lo de forma profícua em sua pesquisa. É preciso não só compreender os conceitos teóricos, mas também ter uma visão crítica de como esses conceitos se conectam uns com os outros e com o tema de estudo da pesquisa. Essa compreensão permite ao pesquisador utilizar o referencial de modo apropriado e empregá-lo expressivamente na análise e interpretação dos dados.

Dessa forma, o conhecimento do método se faz necessário, pois o que nos interessa na interpretação da realidade é descobrir as leis dos fenômenos do objeto de pesquisa em tela; compreender as conexões dos problemas em estudo, examinar suas evoluções e identificar as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem. Anuncia-se aí a contribuição do MHD que é a de possibilitar a realização dessa ação (Tozoni-Reis, 2020).

No entanto, é preciso ressaltar que, de acordo com Paulo Netto (2011), Marx não elaborou um tratado de metodologia, sua produção teórica não é um conjunto de regras que o pesquisador utiliza conforme a sua vontade, a fim de “enquadrar” o seu objeto de investigação. Ao analisar o sistema de produção capitalista, examinando a sua gênese, desenvolvimento e consolidação, ele revelou, por meio da abstração, a estrutura e o funcionamento reais do capital. Ele não impôs ou atribuiu a este uma estrutura lógica, em vez disso, derivou a sua lógica intrínseca a partir do funcionamento efetivo do seu movimento. Ao fazer isso, deixou como contribuição a teoria do capital: a representação ideal do seu movimento real.

Santos e Bezerra Neto (2018) comungam dessa ideia de que Marx não formulou um método de pesquisa propriamente dito, pelo menos não como nos moldes referendados pela concepção moderna e positivista de ciência. Entretanto, é possível depreender, do conjunto de sua produção teórica, orientações que constituem um arcabouço teórico-metodológico “[...] com irrefutável coerência interna e factível de ser usado para operacionalizar investigações científicas que se debruçam sobre os variados objetos de pesquisa que compõem o espectro das chamadas ciências sociais” (Santos; Bezerra Neto, 2018, p. 55). Para os referidos autores, o princípio fundamental do “método de Marx” é a ideia de que a estrutura e a dinâmica do objeto comandam os procedimentos do pesquisador, e cabe a este extrair múltiplas determinações do objeto em sua relação com ele. De maneira geral, este princípio resume o viés metodológico

do referencial teórico marxista que, apesar da inclusão de um objeto específico (sociedade burguesa), “constitui parâmetro seguro para se encaminhar investigações sobre qualquer objeto que se mova dentro dessa sociedade ou que com ela possua alguma conexão” e está, assim, intimamente ligado às principais categorias explicativas que o atravessam, a saber, as categorias de totalidade, contradição e mediação (Santos, Bezerra Neto, 2018, p. 55).

De acordo com Paulo Netto (2011), o conhecimento teórico é obtido pela compreensão do objeto em estudo, do movimento real mediado pela abstração (pensamento), refletindo assim na concepção ontológica do saber. Portanto, a compreensão do movimento real do objeto e do fenômeno investigado não é imediata. Há todo um processo a ser seguido, no qual o conhecimento no materialismo histórico-dialético, de acordo com Marx (2008), segue um caminho investigativo que revela a necessidade de transcender o nível empírico para alcançar o real, o que só é possível por meio da análise e abstração do pensamento por parte do pesquisador.

Para a perspectiva do MHD, transitar do nível abstrato para a esfera concreta significa a habilidade de compreender o movimento dialético dos diversos objetos. Envolve um contínuo vaivém entre a totalidade e as particularidades do objeto em análise, e vice-versa. Há que se destacar que totalidade não significa ter todos os fatos, como assinala Kosik:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo (Kosik, 2011, p. 44).

A esse respeito, Pereira (2018) ressalta que a totalidade concreta não expressa o conjunto de todos os fatos, relações e processos, sem compreender que a realidade constitui uma totalidade concretamente interligada e se transforma em um processo dialético, no qual cada evento em sua singularidade e universalidade se influencia reciprocamente. A compreensão da realidade concreta não passa de uma mistificação do real.

A concepção de totalidade do referido autor contribuiu para entendermos que, apesar de cada fenômeno ser particular em sua especificidade, possibilita a compreensão da Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores na sua essência, qual seja, o contexto social, político, econômico e cultural em que está inserida. Isso porque a nossa pesquisa tem o

propósito de realizar uma análise crítica da realidade, entendendo que os fenômenos sociais, políticos e econômicos não são estáticos, pois estão em constante transformação e têm influência mútua.

Nesse sentido, torna-se relevante entender que a totalidade, como categoria marxista, é contrária àquela percepção da totalidade metafísica e formalista que a percebe em sentido abstrato, isto é, impossível de ser modificada, “o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis” da realidade concreta (Bottomore, 1997, p. 381).

Nas palavras de Cury (1986), há uma ligação entre o todo e as partes e vice-versa. Logo, a EDH na formação inicial de professores não pode ser tratada isoladamente, porque faz parte da totalidade. Analisar a gênese de seu movimento e de suas contradições direcionará a investigação para a busca de um conjunto amplo de relações e particularidades que permitirão captar o seu funcionamento nesta totalidade.

Outra categoria é a contradição que rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A contradição é fundamental no movimento dialético da história. Para compreender o real concreto, é essencial identificar as contradições na educação e na sociedade como um todo (Cury, 1986). A análise das contradições no fenômeno educacional, como EDH, requer entender as influências econômicas, culturais, pedagógicas e ideológicas da sociedade. Os PPCs estão intrinsecamente ligados a esses aspectos sociais e, por conseguinte, refletem-nos do ponto de vista dos princípios formativos, dos objetivos e, sobretudo, das concepções de formação que se materializam nos cursos. Portanto, o método é essencial, pois os objetos de estudo não podem ser analisados de forma isolada.

Já a categoria “mediação” pressupõe que o homem seja o mediador das relações sociais, sendo, assim, um agente capaz de intervir na realidade. Além de articular as várias dimensões e elementos presentes na pesquisa; articula a dimensão concreta com a dimensão abstrata. É considerada também como pressuposto da práxis ao articular teoria e prática. No pensamento dialético, conforme Goldmann (1979), não existem pontos de partida que sejam completamente certos, nem soluções que estejam permanentemente resolvidas; o raciocínio não se desenvolve de maneira linear, uma vez que toda verdade parcial adquire seu real significado em relação ao todo, da mesma forma que o todo se torna compreensível à medida que avançamos no entendimento das verdades parciais (sínteses parciais que levam a novas sínteses mais abrangentes). Logo, para se conhecer as partes, é preciso compreendê-las inseridas num todo,

já que a marcha do conhecimento aparece como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que devem se esclarecer mutuamente.

Assim, a interligação entre singularidade, particularidade e universalidade, sob a perspectiva materialista histórico-dialética, enriquece as reflexões acerca da temática eleita nesta pesquisa. A singularidade reside na análise das legislações/resoluções como um fragmento da realidade, adquirindo significado tanto na particularidade do contexto histórico em que surge quanto nas influências universais do capitalismo global (Cury, 1986). A pesquisa sobre EDH na formação inicial de professores envolve resgatar a história do fenômeno para revelar conflitos, contradições, interesses e ideologias por trás de sua implementação.

Outrossim, o método científico orientará as ações do pesquisador frente ao fenômeno a ser estudado, a fim de ratificar a sua cientificidade, podendo sofrer variação em virtude da postura do pesquisador. Para Triviños (1990, p. 73), o pesquisador que opta pelo materialismo dialético “deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer”. Destarte, o pesquisador, ao assumir a matriz epistemológica do MHD, terá a dimensão histórica dos processos sociais como importante categoria de análise. No entanto, há que se destacar que existem diversas relações filosóficas, políticas e epistemológicas que interferem nos resultados das pesquisas. Por esse motivo é impossível “explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico- sociais da produção destes e da pesquisa” (Gamboa, 1996, p. 62). Assim, debater os modelos de interpretação da realidade e seu impacto no processo educacional, uma tarefa filosófica fundamental para o pesquisador, requer que se destaque a relação entre sujeito e objeto como o cerne da questão.

Para Demo (1995, p. 8), “há razões bastante razoáveis, como a necessidade de englobar o fenômeno histórico em seu lado da consciência reflexiva, da ideologia, da qualidade política, que outras metodologias desconhecem ou captam com dificuldades artificiais”. Isto posto, investigar a EDH na formação inicial de professores demanda analisarmos a realidade social, “[...] como um conjunto ou totalidade de estruturas autônomas, que se influenciam reciprocamente” (Kosik, 2011 p. 61). De outro modo, a referida temática é mediada por um contexto material e histórico situado em uma totalidade. Por esse motivo, sua apreensão e explicação enquanto fenômeno não podem partir da aparência da qual se revestem essas duas áreas do conhecimento.

Dessa forma, concordamos com Demo (1995, p. 8) ao assegurar que “[...] há razões bastante razoáveis, como a necessidade de englobar o fenômeno histórico em seu lado da

consciência reflexiva, da ideologia, da qualidade política, que outras metodologias desconhecem ou captam com dificuldades artificiais”. Assim, quando identificamos e analisamos esse fenômeno, buscamos integrá-lo em um contexto abrangente, cuja síntese surgiu da dinâmica das relações sociais de produção da sociedade em que ele se encontra. Isso implica afirmar a compreensão e a revelação desse fenômeno, enquanto uma realidade social, ao se estabelecer suas conexões e relações com o todo que o fundamenta. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético contribuirá para interpretarmos melhor as contradições da sociedade capitalista.

Para Frigotto (2001, p. 77), “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

O ponto central do método dialético idealizado por Marx é o seu caráter material e histórico. O caráter material se refere à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida, tendo em vista que o “[...] modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (Marx, 1996, p. 300). Isso significa que as relações precisam ser compreendidas a partir das suas condições materiais, em suas totalidades. O caráter histórico visa entender como a sociedade se organiza historicamente, ao se tentar desvelar a realidade a partir das relações sociais estabelecidas pela humanidade. Para Marx, a história é um processo dialético e materialista da realidade objetiva. Assim, nessa relação, o desvendar da realidade se dá na dimensão material e histórica do concreto, pois “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p. 54). Por essa razão, para compreender o processo plenamente, é necessário ampliar o olhar para enxergar além das aparências superficiais e alcançar um entendimento mais profundo.

A matriz ontológica é aquela que analisa a natureza, existência e estrutura da realidade; a matriz epistêmica, por outro lado, está relacionada à compreensão da natureza do próprio conhecimento, ou seja, como o conhecimento é organizado, de que maneira as informações são interpretadas, aplicadas na apreensão e explicação de fenômenos. Nesse sentido, compreender os aspectos de um determinado referencial epistemológico possibilita ao pesquisador desenvolver a investigação a partir do conjunto de ideias, princípios e pressupostos que a orientarão de forma coerente. É preciso não só compreender os conceitos teóricos, mas também

ter visão crítica de como esses conceitos se conectam uns com os outros e com o tema de estudo da pesquisa. Essa compreensão permite ao pesquisador utilizar o referencial de modo apropriado e empregá-lo expressivamente na análise e interpretação dos dados. Na subseção seguinte explicaremos a opção pela abordagem da pesquisa.

2.2 Abordagem da pesquisa

A opção pela abordagem da pesquisa em Educação implica um exercício que compreenderá formas de ver o mundo, de construí-lo e interpretá-lo, portanto, constitui-se em um processo reflexivo, no qual é possível conceber a subjetividade como fator inevitável na investigação. Em consequência, despontam novas reflexões sobre a realidade social que passa a ser considerada dinâmica e histórica, rumo a uma atitude que percebe a realidade na sua totalidade, fugindo do modo linear e previsível de causa e efeito (Ghedin, Franco, 2011). Dessa forma, a presente pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa, uma vez que, nessa perspectiva, se apresentam os pressupostos necessários e significativos para análise do objeto.

Em tal contexto, ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 12) afirma que o objeto das Ciências Sociais é histórico, visto que: “[...] a sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. [...]”. Na análise da autora, o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica e está referenciado ao nível de consciência histórico-social. Ou seja, não é somente o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, acrescente-se aí que “[...] os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (Minayo, 2009, p. 13). E, ainda que, “[...] a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social” (Minayo, 2009, p. 13).

Em vista disso, é possível verificar nas entrelinhas que as crises também têm reflexo, tanto no desenvolvimento das teorias sociais quanto na sua decadência, na comprovação de Minayo (2009, p. 13), nas ciências sociais existe uma “identidade entre sujeito e objeto”, uma vez que a pesquisa nessa área lida com seres humanos e, por razões em virtude de suas culturas, de faixa etária ou de qualquer outro tipo, “[...] têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (Minayo, 2009, p. 13). Outra característica importante das ciências sociais é que são intrínseca e extrinsecamente

ideológicas. Para a referida autora, não há uma ciência neutra, pois toda ciência “[...] passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores” (Minayo, 2010, p. 13), efeito mais intenso nas ciências sociais. A autora reforça que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo, porque “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (Minayo, 2010, p. 15).

A pesquisa em questão trabalha com as relações humanas, seus significados e intencionalidades. Isso contrapõe a ideia de dados quantitativos, por não recorrerem ao instrumental estatístico na análise das informações, o que requer uma verificação interpretativa por parte do investigador. Ademais, a abordagem qualitativa, conforme Minayo (2010), busca questões bem específicas e se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, a referida abordagem foca no caráter subjetivo do objeto estudado, como uma maneira de interpretar a realidade social, deixando a quantificação de variáveis de lado. Ela se concentra no estudo de significados, motivos, valores e atitudes, impregnados de subjetividade.

Dessa forma, a pesquisa de caráter qualitativo envolve o pesquisador e os participantes, resultando em uma experiência construtiva de descobertas e constantes análises de códigos sociais, discursos, simbologias e interlocuções constantes que propiciam uma riqueza de dados, os quais deverão ser ordenados, classificados e propriamente analisados.

Para Bogdan e Biklen (2013, p. 49), a abordagem qualitativa requer que o mundo “[...] seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Sob essa ótica, esses autores se referem à análise indutiva dos dados, na qual se descobre que a direção é constituída à medida em que são coletados. Na concepção deles, os dados vão sendo construídos de acordo com a mediação e as relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisados, elementos cruciais para que o significado do estudo não se resuma a uma simples averiguação de resultados ou produtos, mas à construção de um processo.

Assim, a pesquisa de abordagem qualitativa compreenderá o processo social que gera o problema de estudo. Esse processo requisita do pesquisador flexibilidade e clareza para rever, sempre que necessário, o percurso metodológico. Para Martinelli (1999, p. 115):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos.

Ampliando a discussão sobre a temática, Chizzotti (1998, p. 83) esclarece que “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Isso porque o referido autor considera que “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado”.

Neste aspecto, o referido autor assinala a importância de considerar os sujeitos participantes da pesquisa e suas subjetividades. Além dessa evidência, o ato de pesquisar não pode ser entendido “[...] fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sujeito social que os indivíduos manifestos constroem em suas interações cotidianas” (Chizzotti, 1998, p. 80).

Embasadas nesses princípios, optamos pela abordagem qualitativa como pilar de sustentação desta investigação, por entender que a complexidade da EDH na formação inicial dos professores não pode ser quantificável, por apresentar particularidades que fazem sentido se analisadas e compreendidas dentro desta perspectiva metodológica na qual estão presentes fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que se influenciam mutuamente. Esta seção descreve o percurso metodológico, apresenta a caracterização e indica o objeto de estudo. Ademais, discorre acerca dos procedimentos técnicos adotados para a coleta e análise dos dados.

Em consonância com os pressupostos da abordagem qualitativa e do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é caracterizada como exploratória. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem por objetivo o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições que geralmente envolvem pesquisa bibliográfica, entrevistas ou questionários com pessoas que tiveram experiências anteriores relevantes ao tema e análise de exemplos. Ademais, o planejamento é flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em complementariedade com o autor, Severino (2013) ressalta que esse tipo de pesquisa visa levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, bem como mapeando suas condições de manifestação. Malhotra (2001, p. 106) corrobora

afirmando que “[...] é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”. Portanto, trata-se de uma pesquisa cuja natureza é qualitativa.

Realizar pesquisas exploratórias é importante para ampliar o entendimento do pesquisador sobre os acontecimentos, contribuindo para a formulação mais precisa de questionamentos, o surgimento de novas suposições e a realização de estudos mais organizados. Diante desse contexto, é fundamental que o planejamento da pesquisa seja flexível o suficiente para viabilizar a análise de diferentes aspectos associados ao fenômeno.

Complementando os pressupostos acima referenciados, Fernandes e Gomes (2003) chamam atenção que os estudos exploratórios se enquadram também a teorias e conhecimentos já existentes, mas que necessitam de novos direcionamentos, como em alguns casos específicos em uma organização. Uma vez apresentada a abordagem da pesquisa, faz-se necessário revelar a delimitação do seu campo e os sujeitos participantes da investigação, conforme consta a seguir.

2.3 Lócus da pesquisa: o campo empírico

A partir da concepção de Minayo (2010), compreendemos o campo empírico como um recorte que o pesquisador realiza em relação ao espaço-tempo, representando uma realidade empírica a ser explorada, com base nas concepções teóricas que fundamentam o objeto de estudo. Por conseguinte, “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e o grupo estudado propiciando a criação de novos conhecimentos” (Minayo, 2010, p. 54).

Assim sendo, definimos a UFU como campo empírico da pesquisa¹⁶, por ser o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que abrange o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso. Ademais, as licenciaturas têm foco na formação de professores para a Educação Básica e reúne as diversas áreas do conhecimento. Permitindo, assim, que buscássemos mais informações a respeito do que se estava realizando nessa universidade sobre a EDH; chegando, dessa forma, ao Núcleo Docente Estruturante da referida instituição, que é o órgão consultivo responsável pela

¹⁶ Disponível em: <https://ufu.br/universidade>

atualização e pelas alterações da matriz curricular.

Sediada em Uberlândia (MG), a UFU conta com sete *campi* universitários, sendo quatro na sede e um em cada uma das três cidades para onde se expandiu a partir de 2006: Ituiutaba (*Campus Pontal*), Monte Carmelo (*Campus Monte Carmelo*) e Patos de Minas (*Campus Patos de Minas*). É constituída por 32 Unidades Acadêmicas (16 Faculdades e 16 Institutos) e 2 Unidades Especiais de Ensino (Escola de Educação Básica – Eseba e Escola Técnica de Saúde – Estes). Conta também com três hospitais (Hospital de Clínicas de Uberlândia, Hospital Odontológico e Hospital Veterinário), três fazendas experimentais e uma reserva ecológica. Conforme o seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) 2022- 2027, a UFU é fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta e vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Autorizada a funcionar como Universidade de Uberlândia pelo Decreto-Lei nº 762/1969, tornou-se Universidade Federal de Uberlândia com a Lei nº 6.532/1978.¹⁷

Ainda conforme o PIDE (2022-2027), a UFU¹⁸ é detentora de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, sua organização e funcionamento são regidos pela legislação federal, pelo seu Estatuto e Regimento Geral e suas Resoluções e Portarias.

Vale ressaltar que a Unidade Acadêmica é o órgão básico da referida instituição de ensino superior, com organização, estrutura e meios necessários para desempenhar todas as atividades e exercer todas as funções essenciais ao desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, tem por competência planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; planejar a aplicação dos recursos orçamentários que lhe forem alocados e administrar os bens patrimoniais sob sua responsabilidade; coordenar e implementar a política de recursos humanos da unidade; e elaborar e aprovar sua proposta de Regimento Interno em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral.

Cada Unidade Acadêmica é constituída pelos seguintes órgãos: Assembleia da Unidade; Conselho da Unidade; Diretoria; Coordenações de curso de graduação e Coordenações de programas de pós-graduação; Coordenações de Núcleos, Órgãos Complementares, Departamentos ou outras estruturas previstas em seu Regimento Interno.

Nos *campi*¹⁹ escolhidos como o lócus específico da pesquisa, situados na cidade de

¹⁷ Disponível em: <https://ufu.br/institucional>

¹⁸ Sob o CNPJ 25.648.387/0001-18, está cadastrada no Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) como Fundação Universidade Federal de Uberlândia (Fufub) (Unidade Gestora: 154043 / Gestão: 15260).

¹⁹ Destaca-se, que há também o Campus Glória/UFU, que não faz parte da nossa pesquisa, porque não tem

Uberlândia – *Campus* Santa Mônica, *Campus* Umuarama e *Campus* Educação Física –, existiam unidades de ensino convencionalmente denominadas de centros de ensino. No entanto, esses centros foram extintos no ano de 1999, na alteração do Regimento Geral da UFU. No lugar deles foram criadas as Unidades Acadêmicas (Institutos e Faculdades), a saber: Faculdade de Educação (Faced), Instituto de Letras e Linguística (Ileel), Faculdade de Matemática (Famat), Instituto de Artes (Iarte), Instituto de Ciências Sociais (Incis), Instituto de Filosofia (Ifilo), Instituto de física (Infis), Instituto de Geografia (IG), Instituto de História (Inhis), Instituto de Química (Iqufu), Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (Faefi), Instituto de Biologia (Inbio), Faculdade de Medicina (Famed) e mais um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: Centro de Educação Aberta e a Distância (Cead).

À vista disso, neste estudo, optamos por utilizar os *campi* Uberlândia²⁰, integrados pelo *Campus* Santa Mônica, Umuarama e Educação Física, em virtude abarcarem as quatro áreas do conhecimento, além de possuírem um número maior de cursos e, conseqüentemente, um número maior de professores. O quadro a seguir registra as licenciaturas e as unidades acadêmicas que as licenciaturas pertencem.

Quadro 8 – Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Santa Mônica, Educação Física e Umuarama

CAMPUS SANTA MÔNICA	
LICENCIATURAS	UNIDADES ACADÊMICAS
Licenciatura em Matemática	Faculdade de Matemática – Famat
Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Música (Canto, Flauta Doce, Flauta Transversal, Música Popular, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Viola, Violão, Violino e Violoncelo). Licenciatura em Teatro.	Instituto de Artes – Iarte
Licenciatura em Ciências Sociais	Instituto de Ciências Sociais – Incis
Licenciatura em Filosofia	Instituto de Filosofia – Ifilo
Licenciatura em Física	Instituto de Física – Infis
Licenciatura em Geografia	Instituto de Geografia – Ig
Licenciatura em História	Instituto de História – Inhis
Licenciatura em Espanhol e Literaturas e Língua Espanhola; Francês e Literaturas de	Instituto de Letras e Linguística – Ileel

licenciaturas.

²⁰Disponível

em: https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/arquivo/catalogo_cursos_ufu4ed_v4-uberlandia_1.pdf

Língua Francesa; Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Língua Portuguesa com Domínio de Libras; Português e Literaturas de Língua Portuguesa.	
Licenciatura em Química	Instituto de Química – Iqufu
CAMPUS EDUCAÇÃO FÍSICA	
LICENCIATURA	UNIDADE ACADÊMICA
Licenciatura em Educação Física	Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – Faefi
CAMPUS UMUARAMA	
LICENCIATURAS	UNIDADES ACADÊMICAS
Licenciatura em Ciências Biológicas	Instituto de Biologia – Inbio
Licenciatura em Enfermagem	Faculdade de Medicina – Famed

Fonte: Catálogo de Cursos da Graduação UFU, 4. Edição, quadro organizado pela autora.

2.4 Caracterização e critérios da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa

Após a definição do lócus da pesquisa, foi necessário determinar o grupo que participaria do estudo. Como selecionar esses participantes? Sobre essa questão, Minayo (1997, p. 196-197) alerta que o pesquisador que adota uma abordagem qualitativa não deve priorizar a generalização, mas sim concentrar-se no aprofundamento, na ampliação e na diversificação da compreensão do grupo social em questão. Isso ocorre porque a seleção dos participantes não é orientada por critérios quantitativos, “uma amostra qualitativa ideal é a que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo” (Minayo, 1997, p. 196-197). Desse modo, em conformidade com o problema de pesquisa, elegemos como sujeitos dessa pesquisa os membros Presidentes do NDE da UFU, por considerarmos que, segundo a natureza dessa instância consultiva de cursos de graduação, esses docentes podem fornecer relevantes informações sobre nosso objeto de estudo. A Resolução n. 49/2010, do Conselho de Graduação aprova a instituição do NDE em cada Curso de Graduação – Bacharelado e Licenciatura – da UFU, define suas atribuições e critérios para sua constituição (UFU, 2010a).

O NDE é normatizado pela Resolução n. 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), devendo ser constituído por um grupo de docentes de cada curso de graduação, independentemente da oferta de modalidades e/ou habilitações, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso (Brasil, 2010). Cada núcleo é composto por, no mínimo, cinco docentes atuantes no curso, incluindo o coordenador. (Redação dada pela

Resolução CONGRAD nº 66, de 22 de agosto de 2022). N. § 1º: a presidência do núcleo será exercida por um de seus integrantes, escolhido pelos pares, para um mandato de 2 anos, sendo permitidas duas reconduções sucessivas. (UFU, 2022b). O § 2º: na eventual ausência do presidente, responderá pela presidência o integrante que apresente maior tempo ininterrupto como integrante do núcleo. (UFU, 2022b) Ademais, dentre as atribuições do NDE, destacam-se:

- ✓ Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso, em sintonia com o as atribuições e competências do Colegiado;
- ✓ Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico do curso, propondo ao Colegiado as adequações que se apresentem necessárias à sua integral consecução;
- ✓ Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- ✓ Propor ao Colegiado do Curso sugestões de alternativas teórico-metodológicas que promovam a inovação pedagógica e a melhoria do processo ensino-aprendizagem para ampla discussão junto aos docentes do curso sobre a efetiva execução em sala de aula.

Diante da configuração do NDE e do envolvimento dos docentes que o compõe na configuração dos projetos pedagógicos dos cursos, ouvir os docentes será relevante no sentido de obtermos as informações necessárias referentes à inserção de conteúdo dos Direitos Humanos na formação inicial de professores da UFU.

Dos 21²¹ cursos de licenciatura ofertados pela UFU – *Campi* Uberlândia, foram escolhidos: Matemática, Artes Visuais, Música (Canto, Flauta Doce, Flauta Transversal, Música Popular, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompete, Viola, Violão, Violino e Violoncelo), Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras e suas derivações, a saber: Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Francês e Literaturas de Língua Francesa; Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Língua Portuguesa com Domínio de Libras; Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Química, Educação Física, Enfermagem, Ciências Biológicas e Teatro.

Quanto ao recrutamento e abordagem dos participantes, ocorreu conforme os princípios éticos²² orientados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Inicialmente, foi encaminhado um documento à Pró-reitoria de Educação da UFU, solicitando autorização para desenvolver a

²¹ Há que se destacar que, em nossa pesquisa, não constam 21 cursos de licenciaturas, em virtude, por exemplo das inúmeras derivações do Curso de Música – *Campi*/Uberlândia. Ademais, o curso de Letras Inglês, Matemática e Pedagogia tem também na modalidade EAD. Fonte: <https://ufu.br/graduacao#>

²² Número do parecer de aprovação do CEP: 6.031.878, conforme anexo.

pesquisa nos cursos de licenciatura dos *Campi* Uberlândia. Após o posicionamento positivo, iniciou-se a fase de explanação do projeto para os professores/presidentes que fazem parte do núcleo docente estruturante das licenciaturas que se dispuserem a participar da pesquisa.

Na sequência, consultamos o sítio eletrônico de cada curso de licenciatura *dos campi* – UFU/ Uberlândia, a fim de se obter o nome e endereço eletrônico dos docentes que fazem parte do NDE, de modo a tornar possível a elaboração de um cadastro inicial dos 18 professores/presidentes do NDE. Foram considerados participantes da pesquisa aqueles que livremente se manifestaram favoráveis a essa participação. Há que se ressaltar que apenas 11 responderam ao questionário. Iniciamos, então, a fase de execução da pesquisa com um questionário direcionado à obtenção dos dados referentes à formação e atuação profissional, assim como o Projeto Pedagógico de Curso dos cursos em questão. Esse instrumento foi estruturado por meio do *software* Google Forms, pela praticidade no retorno e organização das respostas. Os professores receberam, via e-mail, o convite para participar da pesquisa, juntamente a um *link* contendo o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre a pesquisa.

2.5 Procedimentos para construção do material empírico da pesquisa

2.5.1 *Análise documental*

Visando complementar as informações obtidas por meio dos demais instrumentos de construção de dados, tais como: EQ e questionário, utilizamos também a análise documental, porque, no entendimento de Sá-Silva e Guindani (2009), ela permite ampliar a compreensão do objeto de estudo por exigir contextualização histórica e sociocultural.

Ademais, apesar de ser pouco explorada, tanto no campo educacional quanto em outras áreas, a análise documental, tal como consideram Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, pode-se afirmar que os dados coletados possibilitam uma discussão mais aprofundada sobre o tema, utilizando documentos relevantes para a pesquisa, com o objetivo de realizar uma análise crítica das propostas em pauta.

A análise documental traz os documentos como sua singularidade. Há que se destacar que é desafiador dar uma definição ao referido termo. Isso porque a história, dentre todas as

ciências sociais, concedeu maior relevância a essa definição, em virtude de o documento ser uma de suas ferramentas principais (Cellard, 2008). De acordo com Langlois e Seignobos, citados por Cellard (2008, p. 302) até o “[...] final do século XIX a noção de documento se aplicava quase que exclusivamente ao texto, e, particularmente, aos arquivos oficiais”. Esta definição estava atrelada à abordagem da história exercida pela maioria dos autores da época, isto é, “[...] uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos dos políticos e das elites” (Cellard, 2008, p. 299).

Ainda sobre a acepção do termo documento, é válido elucidar que houve severas críticas à historiografia tradicional de influência positivista, por conceber como “verdadeiros” apenas os documentos escritos/textuais e relacionados a uma instituição como fonte produtora. Essa noção de documento não pode mais ser admitida. “Logo diferentemente do passado, a democratização do conhecimento incentiva uma rica discussão sobre a própria definição de documento, permitindo afirmar que a pesquisa histórica não se restringe ao espaço especializado do arquivo textual” (Samara; Tupy, 2007, p. 68). Na esteira desse processo, o movimento conhecido como Escola dos Annales²³ influenciou, dentro do campo das pesquisas históricas e, conseqüentemente, nas Ciências Sociais, a expansão do sentido de documento. Cumpre salientar que os primeiros historiadores integrantes da Escola dos Annales entenderam que esta brecha da História nas demais áreas do conhecimento favoreceram a compreensão da sociedade “[...] a partir de estruturas materiais e não privilegiando os agentes políticos e a superestrutura, como fazia a historiografia tradicional” (Saviani, 2003, p. 31).

No decorrer do século XX, o conceito de documento evoluiu, dando ênfase a uma abordagem mais globalizante, que conseguisse articular a História com as demais ciências sociais, “[...] a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que é considerado como testemunho, é considerado como documento” (Cellard, 2012, p. 296). Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 39) definem documento como “fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre ele. Na compreensão de Cellard (2008), o

²³ O movimento dos Annales resulta de vários embates estabelecidos entre sociólogos, filósofos, geógrafos e historiadores que vinham se desenvolvendo ainda no século XIX, e que tomam consistência com a fundação da revista de História *Annales d'Histoire Economique et Sociale*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch. (Reis, 2000)

documento tem conotação de comprovação de fatos, acontecimentos. Nesse sentido,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

O autor em questão amplia o sentido do documento, ou “fonte”, ao defini-lo como tudo o que é vestígio do passado, e que serve de testemunho. À vista disso, pode tratar-se tanto de textos escritos quanto de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, “[...] ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc” (Cellard, 2008, p. 296-297).

No tocante a essa discussão, Le Goff (1996, p. 538) esclarece que o documento “[...] é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. Assim, não se pode esquecer que “o documento é monumento”, ou seja, que ele “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996, p. 538).

Ao eleger a pesquisa documental, cabe ao pesquisador “[...] analisá-los desmistificando-lhes o seu significado aparente”; para tanto, é imprescindível “[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 2013, p. 538). Não é uma tarefa simples, denotando especial atenção por parte do investigador na escolha dos documentos, bem como na sua organização, categorização, análise e sistematização.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) ratificam o posicionamento de Le Goff (2013) ao afirmarem que “[...] um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

Cellard (2008) recomenda algumas dimensões inter-relacionadas do processo de análise documental: o exame do contexto social global no qual foi produzido o documento, para assim

compreender a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a sua produção; conhecer – por meio da análise dos dados biográficos, das ideias, motivações, posições sociais e redes de relações dos que escrevem – os produtores dos discursos analisados; identificar a importância do estabelecimento do tipo e da origem do documento, ou seja, sua procedência; realizar uma leitura preliminar para observar a lógica interna e os conceitos-chave do texto, para assim identificar os sentidos e a historicidade dos termos empregados pelos autores; e, por fim, realizar uma análise interpretativa que se constitua em um processo de reunião, classificação e comparação das informações preliminares e interpretação dos textos, com base na problemática e nos referenciais teóricos da pesquisa.

Ainda sob esta ótica, o referido autor destaca duas etapas para a realização da análise documental: a análise preliminar, que contempla o estudo do contexto, dos autores, da autenticidade e da confiabilidade da natureza do texto, assim como os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto. E a análise propriamente dita, a qual consiste na obtenção de informações significativas que irão favorecer na solução dos problemas de estudo proposto.

Acreditamos que, para o desenvolvimento de estudos no campo da Educação em Direitos Humanos na formação inicial de professores, a análise documental tem sua relevância, pois, por meio desta poderemos coletar, tratar e analisar suas fontes informacionais em decorrência do potencial informativo contido nos documentos.

Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Outrossim, pode-se afirmar que a pesquisa documental é de grande valia para complementar as informações obtidas por outras técnicas, assim como possibilita a obtenção de novos conhecimentos. A respeito disso, Gil (2009, p. 62-63) complementa afirmando que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, conforme o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Portanto, foram analisados os documentos oficiais: as legislações relacionadas direta ou indiretamente ao conteúdo dos Direitos Humanos: DNEDH; PNDH e PNEDH, bem como o PIDE da UFU. Igualmente, foram estudados os marcos regulatórios da educação em nível internacional e nacional em Direitos Humanos, no contexto no qual se consolidou até a sua concepção contemporânea frente a constantes desafios.

Há que se destacar, ainda, que os documentos referentes ao PNDH e ao PNEDH foram acessados por meio do site da Secretaria de Direitos Humanos. Na sequência, fizemos uma leitura cuidadosa, a fim de compreender a organização do PNDH e as várias versões que foram apresentadas no decorrer do tempo. Examinamos também os eixos orientadores e os objetivos, uma vez que estes influenciam as políticas públicas. O PNEDH (Brasil, 2007) está organizado em cinco eixos temáticos principais: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia. Os referidos eixos têm como objetivo promover e proteger os Direitos Humanos em várias situações e níveis educacionais, além de contribuir para o fortalecimento da cultura de Direitos Humanos no Brasil. Para nossa análise, priorizamos o eixo Educação Superior, pois ele está vinculado ao nosso objeto de estudo.

Das fontes documentais analisadas, os PPCs que regulamentam os cursos de licenciaturas na UFU também foram fontes privilegiadas para a aquisição das informações. As matrizes curriculares e as ementas das disciplinas foram estudadas a fim de se compreender de que maneira os Direitos Humanos foram incluídos nas licenciaturas. A busca pelos PPCs foi realizada no sítio das licenciaturas da UFU.

Os estudos de Candau e Sacavino (2013) evidenciam que ainda é pequena a inclusão da temática dos Direitos Humanos na formação inicial de professores, devido ao fato das instituições de ensino superior que efetivamente trabalham a EDH como elemento significativo na formação dos docentes ainda serem minoria.

2.5.2 *Questionário*

Para obter informações referentes aos processos de inclusão dos conteúdos de EDH, recorreremos ao questionário com questões mistas. Corroboramos Cervo e Bervian (2002, p. 48) que o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Isso porque ele pode conter perguntas abertas que

permitem respostas mais ricas e variadas, e/ou fechadas, por facilitarem na tabulação e análise dos dados.

Na mesma linha, Marconi e Lakatos (1996, p. 88) definem o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Algumas das vantagens do uso de questionários incluem a capacidade de alcançar um amplo público, sua eficiência econômica e a padronização das suas perguntas, que promove uma interpretação uniforme das respostas e simplifica a análise e comparação dos dados, ao mesmo tempo em que garante o anonimato dos participantes.

Apesar disso, o questionário tem um pequeno número de inconvenientes, dentre os quais podem ser considerados: o anonimato não assegura a sinceridade das respostas obtidas; ele envolve aspectos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade; os interrogados podem interpretar as perguntas da sua maneira; alguns temas podem deixar as pessoas incomodadas; há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de poder ocorrer um baixo retorno de respostas (Laville; Dionne, 1999; Malhotra, 2001).

Dessa maneira, elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, divididas em três seções: a primeira, referente à formação acadêmica e titulação (graduação, mestrado, doutorado e outros) e o ano de conclusão; a segunda destinou-se à atuação profissional, em que se questionou sobre o tempo de atuação na docência superior, experiência em outro nível de ensino, a carga horária trabalhada nesta universidade e se exercia outra atividade além da docência; e a terceira, destinada aos dados pessoais dos professores (nome, e-mail, telefones, gênero e faixa etária), referia-se à temática EDH que foi contemplada nas matrizes curriculares das licenciaturas da UFU.

Após a conclusão das transcrições de todos os questionários, coube-nos a organização e a análise dos dados coletados. Para tratarmos os dados em que buscamos mapear e categorizar as temáticas, ancoramo-nos na análise de conteúdo, que será explicitada a seguir.

2.5.3 Metodologia de análise de dados

A análise de dados constitui uma etapa imprescindível da pesquisa, pois é a partir dela que os resultados e as conclusões são apresentados. Essas conclusões podem ser definitivas ou parciais, abrindo espaço para investigações futuras (Marconi; Lakatos, 2004).

Nesta perspectiva, Minayo (1997, p. 303) define a análise de conteúdo como sendo,

“[...] técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. Há que se destacar, também, que a maioria das definições ressalta esse processo de inferência por parte do pesquisador. Bardin (2011) assevera que seria mais adequado falar de “análises de conteúdo”, visto que se trata de um conjunto de técnicas de análises que devem ser adequadas ao domínio e ao objetivo pretendido pelo pesquisador, sendo, portanto, reinventado a cada momento e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, que é o das comunicações.

Para realizar a análise de dados, a opção indicada foi a análise de conteúdo. Consoante Bardin (2011), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas voltadas para a análise de comunicações. O objetivo dessas técnicas é extrair, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrições do conteúdo das mensagens. Dessa forma, busca-se obter indicadores que possibilitem inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. Essa abordagem requer, primeiramente, a formação de um conjunto de documentos que será posteriormente submetido a análises detalhadas. A análise de conteúdo é conduzida em três etapas interligadas: inicialmente, ocorre a pré-análise, seguida pela exploração dos dados e, por fim, o tratamento das informações, que envolve tanto a inferência quanto a interpretação.

A pré-análise, ou seja, o contato inicial com os documentos, é definida por Bardin (2011) como o processo de “leitura flutuante”. Este é o período em que emergem suposições e dados temporários, fundamentados no arcabouço teórico que sustenta a pesquisa. Contudo, segundo o autor (Bardin, 2011), as hipóteses nem sempre são definidas durante a fase de pré-análise; muitas vezes, elas podem emergir ao longo do desenvolvimento da pesquisa, assim como as questões que orientam o estudo. No presente estudo, os questionários transcritos, formaram o *corpus* da pesquisa, acompanhado de fontes documentais.

Para a realização da pesquisa, é fundamental considerar algumas diretrizes propostas por Bardin (2011). Primeiramente, a regra da exaustividade estipula que todos os elementos relacionados ao objeto de pesquisa devem ser devidamente analisados. Em seguida, a regra da representatividade destaca que, quanto mais complexo for o objeto de estudo, mais diversificado deverá ser o conjunto de elementos analisados, garantindo que a amostra represente o universo em questão. Além disso, a regra da homogeneidade orienta que os dados a serem considerados devem se referir a um único tema e serem coletados por meio de técnicas semelhantes. Por último, a regra da pertinência determina que os documentos utilizados na pesquisa devem ser relevantes e alinhados ao objetivo da análise.

Embasadas nestas regras, buscamos reunir diferentes materiais (fontes documentais) referentes aos cursos de licenciaturas da UFU, que contribuíram para uma melhor compreensão de nosso objeto de estudo. Com base nas fontes (escritas), realizamos a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011).

O momento seguinte refere-se à investigação do material, sendo considerada a fase mais prolongada e exigente. É também neste período que ocorre a seleção das categorias. Bardin (2011, p. 37), afirma que “as categorias são uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. Conforme a referida autora, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2011, p. 36).

Esse processo é composto por duas fases distintas: a primeira, descrita por Bardin como “inventário”, envolve a identificação e a separação dos elementos relevantes; a segunda fase é a “classificação”, que diz respeito à organização desses elementos em categorias sistemáticas (Bardin, 2011). Assim, com base nos documentos do PNDH, PNEDH, PIDE UFU, PPCs dos cursos de licenciaturas da UFU, elaboramos o conjunto de categorias e respectivas subcategorias de análise (Bardin, 2011):

- desafio para a EDH nos cursos de licenciaturas da UFU, as subcategorias ficaram assim elencadas: forma de inclusão de conteúdo da EDH nos PPCs; saberes científicos e pedagógicos de professores/as formadores/as para a EDH; Contradições nas Licenciaturas quanto à EDH;
- princípios que fundamentam as DNEDH identificados nas Licenciaturas da UFU. As subcategorias: dignidade humana e igualdade de direitos; Democracia na Educação; laicidade no Estado, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; transversalidade, vivência e globalidade; sustentabilidade ambiental.

A partir destas categorias, e seguindo a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foi possível construir as interpretações necessárias de modo a responder o problema de pesquisa, em conformidade com os objetivos da investigação.

Essa foi a ancoragem teórica e epistemológica que impulsionou a construção metodológica que fundamenta o presente estudo e perpassa suas seções. A seguir, prosseguiremos para a próxima seção.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na seção anterior, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa. Na sequência, discorreremos sobre os fundamentos dos Direitos Humanos, assim como uma prévia distinção entre direitos do homem, direitos fundamentais e Direitos Humanos. Na subseção seguinte, a finalidade foi aprofundar compreensões sobre a EDH, a partir da historicidade desse conceito, ressaltando os marcadores legais e suas implicações para a formação de professores. Também analisaremos a base constitucional dos Direitos Humanos e da EDH no Brasil. O estudo focaliza as sete cartas constitucionais, procurando situá-las a partir de breve reflexão acerca de como cada uma delas abordou os Direitos Humanos e a educação, incluindo a EDH, embora a última tenha sido implementada em políticas públicas educacionais mais recentes. Também abordaremos o Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH 1, PNDH 2, PNDH-3 e o PNEDH.

3.1 O fundamento dos Direitos Humanos

O problema grave do nosso tempo, com relação aos Direitos Humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim o de protegê-los (Bobbio, 2004, p. 17).

A assertiva de Bobbio (2004), que inicia esta seção, nos faz refletir sobre os fundamentos dos Direitos Humanos, que podem ser compreendidos como a fonte ou origem desses direitos, justificando sua importância e valor. Embora não haja um fundamento absoluto para garantir a efetivação dos Direitos Humanos, sempre haverá uma ideia, valor ou princípio que define a natureza humana. Ora, se o fundamento representa a causa ou a razão de ser de um fato, situação ou fenômeno, pode-se considerar o fundamento dos Direitos Humanos como a essência que torna humano o nosso ser (Pequeno, 2008).

Alguns autores acreditam que é impossível encontrar um fundamento único que englobe a diversidade cultural e humana. Cada cultura pode definir a essência do homem com base em seus próprios valores e hábitos, tornando o conceito de fundamento universal questionável. Nesse cenário, também comunga da concepção de Bobbio (2004, p. 25) que

com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais

ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Pequeno (2008) também elucida que a questão política de como evitar a violação dos Direitos Humanos é importante. Para que esses direitos sejam efetivados, é indispensável criar meios que tornem sua realização exequível, porque somente quando vivenciados é que adquirem existência real. A fundamentação dos Direitos Humanos continua sendo um problema sem solução definitiva, conforme indicam diversas concepções no decorrer da história.

Numa breve digressão na história do pensamento, várias tentativas foram feitas para justificar e fundamentar os Direitos Humanos. Na concepção de Pequeno (2008), no século XVII, Locke (1978) defendeu que o homem tem direito à vida e à igualdade de oportunidades, enquanto Rousseau (1985) asseverou que todos os homens nascem livres e iguais. A ideia de direitos naturais baseia-se na sensibilidade e razão do homem, sua sociabilidade, autonomia, capacidade de seguir normas morais e sua dignidade. A dignidade é o fundamento dos Direitos Humanos, conferindo humanidade e valor intrínseco ao indivíduo. Montaigne (2000) destacou que cada ser humano carrega consigo a condição humana em sua totalidade. A dignidade garante a liberdade e autonomia, valorizando cada indivíduo como um fim em si mesmo – como ressaltado por Kant (1980) –, não como um instrumento. Assim, o homem é um ser de valor absoluto, sem equivalente no mundo.

Nesse mesmo eixo de reflexões, Pequeno (2008) afirma que a dignidade é um valor incondicional, incomensurável, insubstituível e não admite equivalente. A dignidade humana é qualitativa, não quantitativa, e possui um valor intrínseco, sendo que ninguém pode ter mais dignidade do que outro. A definição de dignidade humana nem sempre é clara, mas é possível perceber quando ela é negada, violada ou esquecida. Assim como o tempo, o amor e a felicidade, a dignidade é algo difícil de explicar, mas sua importância é inquestionável.

Do ponto de vista de Pequeno (2008), a dignidade humana é uma marca fundamental do sujeito, mesmo que sua definição seja complexa. Defender, zelar e promover a dignidade dos indivíduos é essencial para uma vida social mais justa e menos violenta. Direitos Humanos são considerados fundamentais para garantir uma vida digna às pessoas, e a ideia de dignidade pode ser baseada na criação divina ou na natureza racional do homem. A razão é vista como atributo essencial do homem, que cria o mundo da cultura, moral e direito, fundamentando a ideia de dignidade. Ademais, a dignidade do ser humano não se limita à racionalidade, incluindo também emoções como indignação, vergonha, remorso e compaixão.

O referido autor assevera que o homem se diferencia dos outros animais pela capacidade de usar seus sentimentos em prol dos semelhantes e de uma vida social mais justa e harmoniosa. Em vista disso, a dignidade humana também se baseia na capacidade de agir com autonomia, liberdade e responsabilidade. Esses elementos contribuem para a preservação da dignidade do ser humano, que vai além da racionalidade e inclui suas emoções e ações em sociedade. Para Pequeno (2008), o homem é concebido como o único ser dotado de vontade, o que o torna capaz de agir de forma livre e controlar seus instintos. Ele constrói as bases do mundo social com fundamento nos valores de bem e mal, justiça e injustiça, vício e virtude, sendo um ser moral e político. A pessoa torna-se injusta ou bondosa por suas ações, decisões e condutas, e sua existência é sempre produto de suas escolhas. Apesar de ser racional, o homem pode agir influenciado por inclinações naturais, por isso é necessário promover a dignidade humana por meio da EDH.

Oliveira e Lazari (2018) enfatizam que a proteção da dignidade humana é o núcleo da finalidade dos Direitos Humanos. Benevides (2001) mostra, em seu estudo, que tal conceito emana de atributos que são singulares e próprios do ser humano e está vinculado a uma “[...] visão da existência humana baseada em direitos” (Brasil, 2012, p. 9).

Corroborando a concepção de Pequeno (2008), compreende-se que a dignidade universal é um conceito muitas vezes desrespeitado devido a violências e discriminações sociais, culturais, políticas e étnicas. Todavia, é possível defender e promover a dignidade do indivíduo por meio de uma educação voltada para os Direitos Humanos, preparando-o para o exercício da cidadania e reconhecimento de sua própria dignidade. A Educação em Direitos Humanos provê os instrumentos necessários para viver com dignidade, amparada em valores de solidariedade, justiça, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade, essenciais para preservar a humanidade do homem e agir em busca de uma vida digna.

Bobbio (2004), elucida que a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um fato novo na história, na medida em que foi a primeira vez que se consolidou no mundo um sistema de princípios fundamentais de conduta humana livre e expressamente aceito pelos governos e pela maioria dos homens. Com essa declaração, reconheceu-se um sistema inédito de valores e princípios presentes na história, finalmente universal, na medida em que o consenso sobre a validade desse sistema e sua capacidade para regular os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado.

Esse filósofo político defende uma abordagem consensual e historicista, considerando que a DUDH já resolveu muitas questões filosóficas. A dignidade humana é ressaltada como

central nesse debate, especialmente em contextos de desigualdade e injustiça social. Os problemas relacionados aos Direitos Humanos abrangem diversas áreas, mas o principal destaque é a falta de efetivação da dignidade humana. Para Bobbio (2004), é importante que não apenas os direitos sejam proclamados em documentos internacionais e constituições, é imprescindível que o Estado também atue para garantir sua realização. As constituições democráticas modernas devem incluir o reconhecimento e a proteção dos Direitos Humanos para garantir sua estabilidade. As Declarações de Direitos Humanos tiveram papel fundamental na criação de proteções legais para esses direitos, garantindo sua importância para a condição humana. É importante ressaltar que a perspectiva adotada neste estudo, conforme mencionado por Bobbio (2004), considera que os Direitos Humanos são construções históricas, reconhecidas ou negadas de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural – o tempo histórico – em que se encontram.

Assim sendo, apresentar-se-á, a seguir, a distinção das nomenclaturas “direitos do homem”, “direitos fundamentais” e “Direitos Humanos”, lembrando que o que interessa é que os direitos sejam respeitados efetivamente.

3.2 Direitos do homem, direitos fundamentais e Direitos Humanos

O debate sobre direitos do homem, direitos fundamentais e Direitos Humanos é imprescindível para compreendermos a concepção dos direitos protegidos pela lei e pela sociedade. Embora esses termos possam parecer sinônimos, cada expressão tem a sua significação no tempo e espaço, porém, podem entrelaçar-se pela garantia do direito. Esta subseção analisa essas distinções e suas implicações.

Ao investigarmos o conceito de direito, entre suas várias definições, escolhemos a que está mais conectada à teoria do Estado ou à política, entendendo o direito como um conjunto de normas, uma vez que nosso foco de análise está associado a uma Instituição de Ensino Superior Pública. Nesse sentido, pode o direito ser definido como:

[...] o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo unanimidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage a violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção (Bobbio, 1998, p. 349).

De acordo com Silva (2000, p. 32), essa concepção de direito está correlacionada ao advento dos Direitos Humanos. Ao longo da história, esses direitos emergiram como forma de os sujeitos tentarem mediar os conflitos de interesses e organizar as interações entre si. Foram criados e se desenvolveram em resposta à demanda da sociedade, objetivando ter equilíbrio da ordem social, isto é, a presença de direitos e deveres que sejam iguais para todos os seres humanos.

Os direitos do homem, também conhecidos como direitos naturais ou direitos inatos, são concebidos como direitos que pertencem a todos os seres humanos simplesmente por serem humanos. Eles são considerados universais, imutáveis e inalienáveis, existindo independentemente de qualquer legislação ou governo (Herkenhoff, 1994).

A noção de direitos do homem tem suas raízes na filosofia natural e no direito natural, especialmente na obra de filósofos como John Locke²⁴ e Jean-Jacques Rousseau²⁵. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, é um marco histórico que codificou esses direitos, incluindo a liberdade, a igualdade e a propriedade (França, 1978).

No tocante a essa discussão, Oliveira (2018) assegura que nas Cartas Internacionais é evidente a preferência pelo uso das expressões "direitos do homem" e "Direitos Humanos". Entre os documentos que consagram a expressão "direitos do homem", destaca-se a Magna Carta da Inglaterra²⁶, datada de 1215. No século XVIII, essa expressão aparece nas principais declarações que são influenciadas pela escola jusnaturalista. Porém, em 1776, ocorreu a formalização dos Direitos do Homem, com a Declaração de Direitos do Bom Povo da

²⁴ Nascimento (2017) explica que por ser Locke um filósofo que teve certa influência na Revolução Gloriosa, seria possível afirmar que seu pensamento filosófico impactou o *Bill of Rights*? Pode-se dizer que sim, já que o filósofo inglês é quem estabelece a perspectiva de que os indivíduos possuem, no estado de natureza, direitos naturais (liberdade, vida, bens materiais), cabendo ao pacto social preservar tais direitos. Além desse fator, é Locke quem desenvolve uma fundamentação teórica acerca da divisão dos poderes.

²⁵ A obra-prima de Rousseau é *Do Contrato Social*, subtitulada “Princípios do Direito Político”, de 1762, livro inserido no contexto da crescente postura antiabsolutista da época e que elaborou importantes conceitos inspiradores para os levantes dos séculos XVIII e XIX que suplantaram o *Ancien Régime* e erigiram as bases do Estado de Direito. (Coelho; Farias, 2020)

²⁶ Para Lima (2017) “A *Magna Carta Libertatum* de 1215 foi a mais célebre das cartas franquias medievais dadas pelos reis aos vassalos e que consolidavam a concessão de direitos aos nobres. Seu propósito era estabelecer um *modus vivendi* entre monarca e barões, no qual se garantiam determinados direitos de supremacia do rei em troca de certos direitos de liberdade dos barões. Era o contexto da Idade Média, marcada pelo enrijecimento da hierarquia social, a fragmentação do poder central, o desenvolvimento das relações de dependência pessoal, a privatização da defesa, a clericalização da sociedade, entre outras. Por isso, a *Magna Carta* não concedia direitos a todos os indivíduos e não se tratava de uma declaração universal de direitos do homem. Todavia, já sinalizava o longo caminho da transformação dos direitos estamentais – pautados no privilégio – em direitos fundamentais, conquistados com as revoluções burguesas. Representou, por isso, importante avanço, ao limitar o exercício do poder absoluto pelo monarca, estabelecendo sua sujeição à lei. Simbolizou o início de um longo processo histórico que levaria à monarquia constitucional britânica e ao constitucionalismo”.

Virgínia²⁷, nos Estados Unidos, que foi influenciada por Samuel Pufendorf²⁸. No primeiro parágrafo desse documento, afirma-se que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, possuindo certos direitos inerentes que, ao se unirem em sociedade, não podem, de forma alguma, se privar ou despojar no futuro.

Oliveira (2018) ainda aduz que, em 26 de agosto de 1789, foi aprovado o projeto de Lafayette na Revolução Francesa, proclamando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. O artigo 2º destacava a relevância da preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem em associações políticas.

É relevante considerar também o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas (ONU), pois estabelece que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, assim como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa. Ambas as expressões refletem o momento histórico de valorização do cidadão frente ao poder do Estado aristocrático (Oliveira, 2000).

Os direitos fundamentais são protegidos constitucionalmente e essenciais para a liberdade e a dignidade humana. Eles são considerados fundamentais porque formam a base de uma sociedade democrática e são protegidos contra a interferência do Estado. Os direitos fundamentais são incorporados nas constituições nacionais e em tratados internacionais. A Constituição Alemã (Lei Fundamental de 1949) é um exemplo notável de como esses direitos são protegidos, influenciando outras constituições ao redor do mundo.

Seguindo a linha argumentativa de Bobbio (2004, p. 14), os direitos fundamentais são concebidos como:

[...] os que não são suspensos em nenhuma circunstância, nem negados para determinada categoria de pessoas, são bem poucos: em outras palavras, são bem poucos os direitos considerados fundamentais que não entram em concorrência com outros direitos também considerados fundamentais, e que, portanto, não imponham, em certas situações e em relação a determinadas categorias de sujeitos, uma opção.

²⁷ “Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia”, de 16 de junho de 1776, elaborada no contexto da luta de independência das colônias britânicas, foi igualmente inspirada no movimento Iluminista do século 18. Inicia seu texto expondo ter sido idealizada pelos representantes do bom povo de Virgínia: “reunidos em assembleia geral e livre; direitos que pertencem a eles e à sua posteridade, como base e fundamento do governo”. Importante destacar a base contratualista da declaração, no sentido de estabelecer tanto um contrato social, assim como o referido contrato social para as presentes e futuras gerações, ao estabelecer “direitos que pertencem a eles e à sua posteridade”. (Lima, 2017)

²⁸ Ribeiro (2021) afirma que Samuel Pufendorf foi um dos grandes expoentes da Teoria do Direito no mundo ocidental de todos os tempos. A sua obra influenciou enormemente o pensamento da sua época, o século XVII, sendo ele considerando um dos principais nomes do jusracionalismo; seu pensamento também marcou diversas gerações seguintes”.

Desde o surgimento dos direitos, as sociedades passaram a conhecer e exigir seu cumprimento, gerando debates sobre a criação de novos direitos que podem impactar os já existentes, de acordo com Bobbio (2004, p. 14) “[...] o reconhecimento do direito de não ser escravizado implica a eliminação do direito de possuir escravos; o reconhecimento do direito de não ser torturado implica a supressão do direito de torturar”. No mundo ocidental, os direitos fundamentais são divididos em categorias que beneficiam classes sociais e econômicas distintas. Eles evoluíram ao longo do tempo, com diferentes sociedades buscando seu cumprimento. No entanto, surgiram novos direitos que visavam atender interesses específicos, levando à supressão de outros. Bobbio (2004) argumenta que não se deve conceder novos direitos sem afetar os antigos. Isso evidencia como os direitos fundamentais no mundo ocidental muitas vezes beneficiam apenas certas classes sociais, mantendo a lógica dos grupos privilegiados.

Oliveira (2018) afirma que Sarlet (2009) tem uma concepção diferente de outros filósofos, pois faz distinção entre direitos do homem e Direitos Humanos, sendo importante ressaltar essa diferença de forma didática:

[...] entre as expressões ‘direito do homem’ (no sentido de direitos naturais não, ou ainda não positivados), ‘Direitos Humanos’ (positivados na esfera do direito internacional) e direitos fundamentais (direitos reconhecidos ou outorgados e protegidos pelo direito constitucional interno de cada Estado). [...] A utilização da expressão ‘direitos do homem’, de conotação marcadamente jusnaturalista, prende-se ao fato de que se torna necessária a demarcação precisa entre a fase que, nada obstante sua relevância para a concepção contemporânea dos direitos fundamentais e humanos, precedeu o reconhecimento destes pelo direito positivo interno e internacional e que, por isso, também pode ser denominada de uma ‘pré-história’ dos direitos fundamentais.

De acordo com Piovesan (2012b), é importante distinguir os Direitos Humanos dos direitos fundamentais. Direitos Humanos referem-se aos direitos inerentes à pessoa humana em nível internacional, enquanto os direitos fundamentais são aqueles previstos nas constituições nacionais. Os Direitos Humanos são direitos universais, inalienáveis e indivisíveis que pertencem a todos os seres humanos. Silva, A. (2004) apresenta-nos a seguinte explicação:

Direitos Humanos é expressão preferida nos documentos internacionais. Contra ela, assim, como contra a terminologia direitos do homem, objeta-se que não há direito que não seja humano ou do homem, afirmando-se que só o ser humano pode ser titular de direitos. Talvez já não mais assim, porque, aos

poucos, se vai formando um direito especial de proteção aos animais (Silva, A., 2004, p. 176).

Assim, os Direitos Humanos são protegidos por leis internacionais e documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), tendo uma ampla gama de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. A história dos Direitos Humanos é marcada por documentos e movimentos que buscaram garantir a proteção dos indivíduos contra abusos e discriminações. A DUDH, adotada pelas Nações Unidas, é um marco fundamental que estabeleceu sua visão global.

A temática dos Direitos Humanos pode ser compreendida, a exemplo de Bobbio (2004, p. 12):

[...] os Direitos Humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento.

Para Bobbio (2004), a base para os Direitos Humanos situa-se no âmbito das ideias, assim como o poder absoluto esteve por séculos, os defensores do jusnaturalismo²⁹ posicionaram esses direitos como inquestionáveis, originando-os da própria essência humana. É válido recordar que diversos direitos "foram subordinados à generosa e complacente natureza do homem" (Bobbio, 2004, p. 16). Em sua essência, a derivação dos Direitos Humanos não é incondicional; há uma premissa para sua efetivação. Esses direitos estão sujeitos a mudanças e continuam a se transformar de acordo com as variáveis históricas, interesses de classes dominantes, recursos disponíveis para sua implementação, inovações tecnológicas, entre outros fatores.

Entretanto, é fundamental ressaltar, consoante Bobbio (2004), que o que temos em questão não é de natureza filosófica, mas sim jurídica, e, de maneira mais abrangente, política. O foco não está em determinar quais e quantos são esses Direitos Humanos, assim como a natureza e a base que os sustentam, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos. O que realmente importa é encontrar a forma de protegê-los, para evitar que, apesar das

²⁹ Consoante Bobbio (2004, p. 55) os jusnaturalistas são juristas que afirmam a existência do direito natural. O jusnaturalismo é "a doutrina filosófica que fez do indivíduo, e não mais da sociedade, o ponto de partida para a construção de uma doutrina da moral e do direito".

declarações solenes, continuem a ser sistematicamente violados. Tal constatação nos direciona para o próximo subtítulo.

3.3. Antecedentes históricos dos Direitos Humanos: breve enfoque

A dimensão conceitual do termo Direitos Humanos advém de um processo gradual construído na reflexão filosófica e jurídica, e foi se materializando politicamente no eixo dos documentos oficiais que teceram o histórico de afirmação no Direito Universal entre as nações. A consolidação desses direitos inclui o desenvolvimento de ideias, a elaboração de legislações e a implementação de políticas públicas que visam resguardar e promover os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Nesta perspectiva, situa-se Ramos (2005, p. 88), ao asseverar que “a afirmação histórica dos Direitos Humanos é marcada por sua mutação e constante renovação, desde a Antiguidade até os dias de hoje”. Em outras palavras, é um processo contínuo, que se adapta às necessidades e desafios de cada época.

Ao analisarmos as primeiras civilizações organizadas, nos deparamos com a criação de códigos legais que estabeleceram normas reguladoras das interações sociais. Herkenhoff (1994) identifica as origens dos Direitos Humanos em épocas que antecedem a Idade Média. Ele afirma que algumas pessoas defendem que a história dos Direitos Humanos começou com a imposição de limites ao poder do Estado por meio da lei. Contudo, ele vê essa visão como imprecisa, uma vez que ignora o legado de culturas que, mesmo sem estabelecer formalmente mecanismos de contenção do poder, atribuíram grande importância à dignidade humana em suas práticas e estruturas sociais.

Para Herkenhoff (1994), as raízes dos Direitos Humanos remontam à Babilônia, especificamente ao “Código de Hamurabi”³⁰ (datado do século XVIII a.C.), ao pensamento de Amenofis IV (Egito, século XIV a.C.), à República de Platão (Grécia, século IV a.C.), ao Direito Romano e a diversas civilizações e culturas antigas.

Moraes (2002) reforça a ideia de que o Código de Hamurabi remonta a 1690 a.C., representando a primeira sistematização a afirmar um conjunto de direitos universais, como a

³⁰ Código de Hamurabi tem uma grande importância histórica, pois foi a primeira legislação escrita de que se tem notícia, além desse aspecto histórico, apresenta alguns artigos de uma incrível justiça. Não somente o talião está presente no Código de Hamurabi, mas também disposições de um alto valor humanitário. (Kersten, 2007).

vida, propriedade, honra, dignidade e família, além de estabelecer que as leis têm primazia sobre os governantes.

Seguindo com a linha argumentativa de Herkenhoff (1994, p. 2), as comunidades antigas não tinham a noção de Estado como uma entidade que impõe limitações e regulações por meio de sistemas normativos. Ele argumenta que, devido a essa falta de estrutura, os princípios e valores que orientavam as interações sociais não se sustentaram, uma vez que não havia um amadurecimento jurídico baseado em normas. Essas comunidades dependiam da interpretação e do julgamento crítico de sábios, ancestrais e outras figuras políticas que detinham elementos culturalmente valorizados. O referido autor afirma, portanto, que não se deve desmerecer culturas que não tiveram (ou não têm) a prática de restringir o poder por meio da lei, pois elas contaram (ou contam) com outros mecanismos e critérios relevantes para a defesa e a proteção da dignidade humana.

Diante dessas concepções sobre a origem dos Direitos Humanos, ressalta-se que na Grécia Antiga, berço da civilização ocidental, o ser humano começou a ser visto como detentor de direitos, ou seja, na condição de cidadão. Contudo, é fundamental destacar que apenas certos grupos sociais eram reconhecidos como cidadãos, apenas homens abastados com ascendência grega gozavam desse privilégio. Essa elite era vista como central em toda a discussão sobre questões fundamentais, servindo como base para debates filosóficos e políticos. Foi nesse cenário que floresceu a concepção de direito natural, que defende que o ser humano, por sua essência, detém direitos, “valores, princípios, obrigações e também as normas inerentes à natureza, que impactam a vida dos seres humanos em sociedade” (Sabadell, 2002, p. 22). Nesta perspectiva, Bobbio (2004, p. 30) argumenta que “os direitos naturais pressupõem uma concepção individualista da sociedade”. O referido autor destaca a relevância dessa transformação para a democracia moderna:

Nunca será suficientemente sublinhada a importância histórica desta inversão. Da concepção individualista da sociedade, nasce a democracia moderna (a democracia no sentido moderno da palavra) que deve ser corretamente definida não como o faziam os antigos, isto é, como o ‘poder do povo’, e sim como o poder dos indivíduos tomados um a um, de todos os indivíduos que compõem uma sociedade regida por algumas regras essenciais, entre as quais uma fundamental, a que atribui a cada um, do mesmo modo como a todos os outros, o direito de participar livremente na tomada das decisões coletivas, ou seja, das decisões que obrigam toda a coletividade. A democracia moderna repousa na soberania não do povo, mas dos cidadãos (Bobbio, 2004, p. 51).

Para Bobbio (2004), os princípios que deram origem à Revolução Francesa possibilitaram o surgimento do pensamento político contemporâneo ao se desvincularem do modelo aristotélico. Esse modelo vê o ser humano como um ser social que nasce dentro de um núcleo familiar e aprimora sua essência nesse grupo mais amplo e autossuficiente, a pólis. Na visão individualista que emergiu, o sujeito é considerado por si só, desvinculado de qualquer laço social, político ou de uma relação de poder que venha de uma autoridade. Esse foco no sujeito representa uma mudança significativa e histórica na forma como concebemos a sociedade. Bobbio (2004) destaca a relevância dessa transformação para a democracia moderna.

Em razão desse entendimento de Direito Natural, os gregos deram origem a uma corrente de pensamento jurídico-filosófico, no Ocidente, conhecida como Jusnaturalismo, que propõe a existência de um conjunto de direitos determinados por leis que governam a vida humana. Esses direitos são considerados oriundos da vontade divina, da ordem natural do universo, do instinto social, ou ainda da consciência e da razão humana (Wolkmer, 1989).

Conforme várias civilizações se viam obrigadas a se posicionar frente a guerras, conflitos, invasões e as indignações causadas pelas opressões que enfrentavam, surgiam questionamentos que despertavam a ideia de Direitos Humanos. Comparato (2003), recompondo o trajeto histórico da afirmação dos Direitos Humanos, pontua que a compreensão da dignidade inalienável do ser humano e de seus direitos, ao longo da História, tem sido reiteradamente resultado da dor física e do sofrimento moral. Diante de grandes explosões de violência, as pessoas se retraem horrorizadas, ao se depararem com a vergonha que se revela claramente diante de seus olhos; e a culpa pelas torturas, mutilações em larga escala, massacres coletivos e explorações degradantes gera nas conscientizações, agora purificadas, a demanda por novas normas que garantam uma vida mais digna para todos.

Na história de reconhecimento dos Direitos Humanos, a Carta Magna³¹, também conhecida como “Grande Carta”, pode ser considerada a mais relevante influência inicial no longo processo histórico que levou à adoção do Estado de Direito Constitucional nos países de língua inglesa. Trentin (2003, p. 12) compreende que a referida carta foi importante “porque foi o primeiro documento a ter os direitos do homem reconhecidos formalmente”. Isso se deu em 1215, quando o Rei João da Inglaterra, por vezes denominado João Sem-Terra, subscreveu este documento na busca de mitigar a insatisfação e a hostilidade popular decorrentes da sua

³¹ Declaração solene que o rei João da Inglaterra, dito João Sem-Terra, assinou, em 15 de junho de 1215, perante o alto clero e os barões do reino (Comparato, 2003, p. 65).

violação de várias leis ancestrais e tradições, associadas à sua política fiscal excessivamente rigorosa.

Corroborar esse posicionamento Ferreira Filho (1998), ao assegurar que foi durante a Idade Média que começaram a aparecer documentos formais, como cartas que reconheciam direitos a certos grupos sociais ou comunidades, destacando-se especialmente a Carta Magna concedida por João Sem-Terra.

Entre os direitos garantidos, destacavam-se a autonomia da Igreja em relação ao governo, o direito de todos os cidadãos livres de possuírem e herdarem bens, além da proteção contra impostos excessivos. Isso assegurou às viúvas proprietárias a liberdade de optar por não se casar novamente e estabeleceu os fundamentos para processos justos e igualdade perante a lei. O documento também incluiu disposições que proíbem o suborno e a má conduta por parte de autoridades. Considerada um dos textos legais mais significativos na evolução da democracia moderna, a Carta Magna representou um marco fundamental na conquista pela liberdade.

Porém, certos autores, como Sarlet (2005), não reconhecem a Carta Magna como um documento relevante para a história dos Direitos Humanos. Para esse autor, é imperativo afastar a noção de que esses “direitos” e privilégios, reconhecidos na era medieval, possuíam o verdadeiro caráter de direitos fundamentais. Isso se deve ao fato de terem sido concedidos pela autoridade monárquica em um contexto socioeconômico caracterizado por desiguais condições, tratando-se, em essência, de direitos de natureza estamental, conferidos a determinadas castas que estratificavam a sociedade medieval.

Apesar das controvérsias acerca da concepção de Direitos Humanos na Idade Média, Comparato (2003) consente que a Carta Magna representa um marco histórico, ao ser o primeiro documento a restringir o poder real na Inglaterra. A relevância deste documento histórico, no entanto, reside no fato de que ele foi o primeiro a intentar reduzir, em sua época, o poder do monarca. Embora se trate de uma luta pelos direitos das classes privilegiadas da sociedade medieval, suas consequências teriam um impacto significativo na liberdade dos ingleses em períodos históricos subsequentes. Conforme a análise realizada nas obras de Pérez Luño (1995), é inegável afirmar que a Carta Magna marca o início de um movimento voltado à limitação do poder real, culminando posteriormente na elaboração da doutrina do constitucionalismo e no reconhecimento dos Direitos Humanos.

Outro marco que merece ser evidenciado na evolução dos Direitos Humanos foi a Petição de Direito, apresentada pelo Parlamento Inglês em 1628 ao rei Carlos I como uma afirmação das liberdades civis. A recusa do Parlamento em financiar a impopular política externa do rei levou seu governo a requerer empréstimos forçados e a alojar tropas nas residências dos cidadãos como uma medida econômica. A prisão injusta e o encarceramento de opositores a essas políticas resultaram em uma forte hostilidade no Parlamento contra Carlos e Jorge Villiers, o Duque de Buckingham. Liderada por Sir Edward Coke, a Petição de Direito respaldou-se em leis e documentos anteriores e determinou quatro princípios: (1) nenhum tributo pode ser cobrado sem a aprovação do Parlamento; (2) nenhum indivíduo pode ser preso sem uma razão justificável (*reinforcing the right of habeas corpus*); (3) nenhum soldado pode ser alojado nas residências dos cidadãos; e (4) a Lei Marcial não pode ser aplicada durante períodos de paz.

Em 4 de julho de 1776, o Congresso dos Estados Unidos ratificou a Declaração de Independência. Seu autor principal, Thomas Jefferson, redigiu o documento como uma justificativa formal para a decisão do Congresso, que havia votado, no dia 2 de julho, pela separação dos Estados Unidos da Grã-Bretanha, mais de um ano após o início da Guerra Revolucionária Americana. A Declaração serviu para proclamar que as treze colônias americanas não pertenciam mais ao Império Britânico. O Congresso divulgou a Declaração de Independência de diversas maneiras, inicialmente em formato de um grande folheto impresso, que foi amplamente distribuído e lido pelo público. Em outras palavras, este documento influenciou profundamente o pensamento sobre Direitos Humanos e governo representativo.

Hunt (2009) explica que a linguagem universalista dos direitos voltou a ganhar destaque na Europa com a Declaração de Independência de 1776. Embora os novos governos estaduais dos Estados Unidos tenham criado declarações individuais de direitos naquele ano, os Artigos da Confederação de 1777 não incluíram uma declaração de direitos, assim como a Constituição de 1787. Somente em 1791, com a ratificação das dez primeiras emendas da Constituição, surgiu um documento específico, a *Bill of Rights*³² (Declaração de Direitos), que visava proteger os cidadãos americanos contra abusos do governo federal (EUA, 1791). Em contrapartida, a Declaração de Independência e a Declaração de Direitos da Virgínia de 1776 apresentaram afirmações mais universalistas. Na década de 1780, a criação de uma nova estrutura institucional nacional passou a prevalecer sobre os direitos na América. Como resultado, a

³² *Bill of Rights* traduzindo tem-se Declaração de Direitos.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, que precedeu a *Bill of Rights* americana, imediatamente atraiu a atenção internacional.

Já a Constituição dos Estados Unidos da América (1787) é a base do governo federal e um importante documento para a história ocidental. Considerada a constituição nacional escrita mais antiga ainda em vigor, ela estabelece os principais órgãos do governo e as jurisdições relacionadas, além de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos. As dez primeiras emendas, conhecidas como Declaração dos Direitos, foram adotadas em 15 de dezembro de 1791. Elas limitam o poder do governo federal e asseguram liberdades como a de expressão, religião, posse de armas, entre outras. Também proíbem abusos, como busca sem justificativa e castigos desumanos, estabelecendo proteções legais essenciais, como o direito a um julgamento justo.

De acordo com Comparato (2003), a Declaração de Independência dos Estados Unidos é considerada a mais famosa das declarações burguesas, pois representa o primeiro documento político que realmente reconhece a legitimidade do povo, afirmando que todos têm direitos, independentemente de diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou classe social.

Em 1789, o povo francês aboliu a monarquia absoluta e estabeleceu a primeira República Francesa após a queda da Bastilha. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi adotada pela Assembleia Constituinte Nacional após a abolição do feudalismo, garantindo direitos como liberdade, propriedade e segurança. A lei é vista como expressão da vontade geral, promovendo a igualdade e proibindo ações prejudiciais à sociedade.

A Revolução Francesa foi um evento histórico fundamental que estabeleceu as bases não apenas dos Direitos Humanos, mas também do que hoje compreendemos como cidadania. Dallari (2004) esclarece que a Revolução Francesa introduziu um novo modelo de sociedade, a democrática, contribuindo assim para o surgimento da moderna concepção de cidadania, na qual todos os indivíduos possuem direitos. Nesse contexto de luta contra os privilégios da aristocracia e, especialmente, contra a figura do rei, as massas populares e a burguesia se uniram e conquistaram a liberdade, resultando no fim da vassalagem e na igualdade perante a lei. Todos os cidadãos passaram a estar sujeitos às mesmas leis estabelecidas na Constituição de seu Estado. Tais conquistas tiveram um impacto duradouro na história, pondo fim a séculos de autoritarismo monárquico e assegurando direitos ao povo.

Ferreira Filho (1998) traça uma comparação entre a declaração francesa e a americana para ilustrar a relevância de cada uma, pode-se notar que a primeira se destaca pelo brilho de

suas fórmulas e pela riqueza da língua, bem como pela amplitude de seu universalismo, o que a tornou preferida e almejada, mesmo que, em diversas ocasiões, seus direitos tenham sido ignorados. Por outro lado, a declaração norte-americana demonstra um foco na concretização dos direitos enraizados na história inglesa.

Igualmente, Depintor e Mautone Júnior (2020) estabelecem uma analogia às declarações da França e à dos Estados Unidos ao observar que ambas se revelaram substancialmente importantes no que se refere ao reforço e à expansão do constitucionalismo, além de inaugurarem as gerações ou dimensões dos Direitos Humanos ou fundamentais.

Bobbio (2004) também se posiciona, no que diz respeito às duas revoluções, enfatizando que muitos argumentos sobre as semelhanças e discrepâncias entre elas frequentemente se revelam como meros exercícios teóricos; e, ainda mais preocupante, as controvérsias sobre a superioridade de uma em relação à outra demonstram um viés excessivamente ideológico para que possam ser levadas a sério. Não se pode comparar de maneira frutífera uma revolta de independência de um povo que busca uma Constituição política moldada à semelhança da daquela da metrópole, e, por outro lado, a derrubada de um regime político e de uma estrutura social que se deseja substituir por uma ordem inteiramente distinta, seja no que diz respeito à relação entre governantes e governados, seja no que tange à dominação de classes.

Uma comparação mais sensata é, por outro lado, entre as duas declarações, desde que essa comparação não seja mais feita em termos categóricos, como ocorreu no final do século, no debate entre o renomado jurista Georg Jellinek, que afirmava minuciosamente que a declaração francesa derivava das americanas, e Émile Boutmy, que, de maneira igualmente minuciosa, contestou Jellinek, afirmando, entre outras coisas, que os constituintes franceses tinham pouco entendimento dos precedentes de além-mar, fazendo assim uma afirmação que foi refutada pelos fatos (Bobbio, 2004).

Os Direitos Humanos começaram a ganhar destaque no cenário global após a Segunda Guerra Mundial, em resposta às atrocidades do Nazismo³³ (1920), que impunha uma ideologia racista de superioridade ariana. O Nazismo, que começou a se consolidar em 1920, e o Holocausto, que se intensificou a partir de 1933, conforme analisa Hannah Arendt (2008). representam um fenômeno que ela descreve como a “banalização do mal”. Isso implica que o

³³ O sistema de governo estabelecido por Adolf Hitler na Alemanha era caracterizado por elementos comuns ao fascismo italiano, como totalitarismo, nacionalismo, militarismo, expansionismo e anticomunismo. No entanto, Hitler acrescentou um forte componente de racismo à sua ideologia. Para ele, os alemães eram parte de uma raça pura e superior, a chamada raça ariana, e acreditava que as outras raças deveriam ser subjugadas ou exterminadas.

ser humano passou a ser percebido como um objeto descartável, sem valor intrínseco em sua dignidade. Essa perspectiva resultou em uma significativa ruptura com os Direitos Humanos.

A respeito do tema, Piovesan (2006) confirma que essa época motivou um esforço para restaurar os Direitos Humanos como um novo paradigma ético na ordem contemporânea. As barbaridades cometidas revelaram a necessidade de reconstruir esses direitos, que são constantemente moldados por ações humanas e contextos sociais. Flores (2009, p. 7) também enfatiza que “os Direitos Humanos compõem uma racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana”. Dito de outra maneira, eles buscam recuperar a dignidade perdida em momentos históricos de injustiça.

A Segunda Guerra Mundial³⁴ se estendeu de 1939 a 1945 e, à medida que seu término se tornava iminente, cidades por toda a Europa e Ásia estavam em ruínas e em chamas. Milhões de pessoas haviam perdido a vida, e muitos outros estavam desabrigados ou enfrentando a fome. As tropas russas cercavam o que restava da resistência alemã na bombardeada capital da Alemanha, Berlim. No Oceano Pacífico, os fuzileiros americanos continuavam a lutar intensamente contra as forças japonesas, que estavam fortemente entrincheiradas em ilhas como Okinawa. Em abril de 1945³⁵, representantes de cinquenta países se reuniram em São Francisco, repletos de otimismo e esperança. O propósito dessa Conferência das Nações Unidas na Organização Internacional era criar um organismo internacional para promover a paz e evitar guerras futuras. Os princípios da organização foram expressos no preâmbulo de sua carta de proposta – “Nós os povos das Nações Unidas”: estamos determinados a salvar as gerações futuras do flagelo da guerra que por duas vezes na nossa vida trouxe incalculável sofrimento à Humanidade.

Em 1948, a recém-estabelecida Comissão de Direitos Humanos da ONU capturou a atenção do mundo. Sob a forte liderança de Eleanor Roosevelt, que era a viúva do presidente Franklin Roosevelt e uma fervorosa defensora dos Direitos Humanos, a Comissão produziu o rascunho que se transformaria na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Roosevelt, conhecida por sua capacidade de inspirar, se referiu à declaração como a "Carta Magna global da humanidade". Este documento foi aprovado pelas Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948).

³⁴ Disponível em: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>

³⁵ Disponível em: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/what-are-human-rights/brief-history/the-united-nations.html>

Destaca-se que as Nações Unidas foram fundamentais na criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A DUDH estabeleceu direitos básicos do homem, definindo com precisão os direitos fundamentais desde a Carta das Nações Unidas³⁶. Para Piovesan (2012b, p. 190) “é como se a Declaração, ao fiar um código comum e universal dos Direitos Humanos, viesse a concretizar a obrigação legal relativa à promoção desses direitos – obrigação esta constante da Carta das Nações Unidas”.

Vale ressaltar que a DUDH foi aprovada por 48 Estados e teve oito recusas. De acordo com Piovesan (2012b, p. 190-191), “a inexistência de qualquer questionamento ou reserva feita pelos Estados aos princípios da Declaração, bem como de qualquer voto contrário às suas disposições, confere à Declaração Universal o significado de um código e plataforma comum de ação”.

Assim, Piovesan (2012 b) sustenta que os Direitos Humanos se caracterizam pela universalidade e indivisibilidade. A universalidade afirma que todos têm direitos simplesmente por serem humanos, enquanto a indivisibilidade implica que a violação de um direito afeta os demais. Assim, eles formam um conjunto interconectado, incluindo direitos civis e políticos, tendo em vista que a sua garantia é premissa para cumprimento dos direitos sociais, econômicos e culturais, e vice-versa. Os Direitos Humanos formam, portanto, uma totalidade que é indivisível, interdependente e interconectada, integrando os direitos civis e políticos com os direitos sociais, econômicos e culturais.

A DUDH é essencial para garantir direitos fundamentais, como vida, liberdade e educação. Como afirmou Bobbio (2004, p.28-30):

Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens.[...] Com a Declaração de 1948, tem início uma terceira e última fase, na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou

³⁶ “A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. A Carta da ONU é o tratado que estabeleceu as Nações Unidas”. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>

apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado.

Há que se destacar que os Direitos Humanos estabelecidos na DUDH reconhecem a dignidade humana como um princípio fundamental e universal. Assim, a preservação de uma vida digna para todas as pessoas deve ser assegurada tanto no âmbito internacional quanto nas constituições nacionais. Nesse contexto, já discutido nesta subseção, é possível observar a conexão entre os Direitos Humanos e os direitos fundamentais, que se entrelaçam na valorização da dignidade humana. Dessa forma, ambos são inseparáveis da dignidade da pessoa humana e de sua proteção.

Após a Segunda Guerra Mundial, os Direitos Humanos começaram a transcender os interesses estatais, adotando uma perspectiva mais abrangente no cenário internacional. Flávia Piovesan (2006) caracteriza esse fenômeno como o clímax da "Era dos Direitos", na qual acontece a internacionalização dos Direitos Humanos, promovendo a humanização do Direito Internacional. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, elaborada pela ONU em 1948, desempenhou um papel fundamental nessa nova visão. No preâmbulo e no Artigo 1º, a declaração expressa de forma inequívoca os direitos inalienáveis de todos os indivíduos:

O desconhecimento e o desprezo pelos Direitos Humanos levaram a atos de barbárie que chocam a consciência da Humanidade, e a aspiração por um mundo onde todos possam falar e crer livremente, longe do terror e da miséria, foi proclamada como a mais alta inspiração da condição humana... Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (ONU, 1948).

Os Estados Membros das Nações Unidas se comprometeram a colaborar na promoção dos trinta artigos de Direitos Humanos que, pela primeira vez, foram sistematizados e codificados em um único documento. Como consequência, muitos deles foram incorporados nas legislações nacionais.

A visão contemporânea dos Direitos Humanos é reafirmada pela Declaração de Direitos Humanos de Viena, promulgada em 1993, que introduz à definição de Direitos Humanos a ideia de “interdependência com os valores de democracia e desenvolvimento” (Piovesan, 2012b, p. 44). No encerramento desse evento, em 25 de junho de 1993, foi aprovada a Declaração e o Programa de Ação de Viena, visando a proteção, a promoção e o fortalecimento dos Direitos Humanos em nível global. Por conseguinte, a referida Conferência, realizada em 1993, constituiu um grande marco para reiterar a concepção moderna dos Direitos Humanos, pois

garante o valor da dignidade humana enquanto referencial ético universal e de legitimidade no cenário internacional (ONU, 1993).

A Declaração e o Programa de Ação de Viena foram importantes ao afirmar a conexão inseparável e a interdependência das "gerações" ou "dimensões" dos direitos, como é referido no Artigo 5:

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os Direitos Humanos de forma global, justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase. Embora particularidades nacionais e regionais devam ser levadas em consideração, assim como diversos contextos históricos, culturais e religiosos, é dever dos Estados promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais (ONU, 1993).

O Plano de Ação de Viena destacou a importância de colocar a EDH no centro das preocupações globais, como um meio de enfrentar graves violações, incluindo racismo, genocídio e discriminação. Além disso, promoveu iniciativas educativas que visam fomentar uma cultura de respeito pelos Direitos Humanos.

A análise histórica dos Direitos Humanos também possibilita sua classificação, conforme a abordagem de Bonavides (2006) e Sarlet (2005), sob o ponto de vista das gerações/dimensões dos direitos que denotam os processos de evolução dos Direitos Humanos.

A primeira geração dos Direitos Humanos surge com as grandes revoluções que marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna, manifestando-se de maneira clara nos ideais da Revolução Francesa, que foram posteriormente incorporados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), fundamentando-se nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. O maior legado desse período foram as conquistas relacionadas às liberdades ideológicas e ao direito à propriedade e à intimidade (Ramos, 2019).

Os direitos da segunda geração referem-se aos direitos sociais, econômicos e culturais. Exemplos notáveis desse grupo de direitos incluem a Constituição Mexicana e de Weimar de 1919. De todo modo, o período histórico no qual emergem as preocupações com a educação, saúde, segurança e assistência social se estende do século XIX ao início do século XX.

A terceira geração dos direitos fundamentais surgiu no final do século XX. Esses direitos estão voltados para a coletividade e dizem respeito à solidariedade, isto é, ao homem

enquanto gênero humano, tais como os difusos e coletivos. Esses direitos estão relacionados à ideia de fraternidade, o que abarca questões como meio ambiente, patrimônio comum da humanidade, desenvolvimento, entre outros. Bobbio (2004) assegura que, paralelamente aos direitos sociais, frequentemente designados como direitos de segunda geração, emergiram atualmente os denominados direitos de terceira geração, os quais constituem uma categoria que, para sermos sinceros, ainda se revela excessivamente heterogênea e vaga, dificultando a nossa compreensão sobre sua essência real. Um dos mais significativos é aquele defendido pelos movimentos ecológicos: o direito à existência em um ambiente livre de poluição.

A perspectiva de Bonavides (2006) acerca dos direitos de quarta geração pode ser compreendida como o efeito da globalização dos direitos fundamentais, que os torna universais no âmbito das instituições. Aqui estão incluídos direitos como o acesso à informação, o respeito ao pluralismo e a possibilidade de participação direta na democracia.

Essa quarta dimensão, ou geração de direitos, é aquela que vai para além do indivíduo e se aplica principalmente aos grupos sociais e às suas comunidades. São direitos que surgem a partir da convivência em sociedade, como o direito à informação, à biotecnologia. Esses direitos aparecem em função da vida em comunidade e das inovações tecnológicas que impactam nossa sociedade. Para Bobbio (2004), eles estão ligados à manipulação genética, envolvendo temas de biotecnologia e bioengenharia, especialmente quando tratam de questões sobre vida e morte, que precisam ser discutidas de forma ética antes de serem colocadas em prática. Já Bonavides (2006) explica que esses direitos se relacionam com os desdobramentos técnicos e éticos dos avanços científicos nas áreas de Biologia, Medicina e Tecnologias.

Sobre o assunto, Bobbio (2004, p. 9) explica que: “Mas já apresentam novas exigências que só poderiam chamar-se de direitos de quarta geração, referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo”.

Nesta perspectiva da quarta classificação do direito, Sarlet (2005) contrapõe essa ideia. Para esse autor, o desafio da efetividade dos direitos é uma constante em todas as suas dimensões, levando a uma necessária dose de ceticismo em relação ao reconhecimento de novas vertentes dos direitos fundamentais.

Interpretemos à luz do entendimento de Bobbio (2004, p. 9) que os Direitos Humanos, por mais fundamentais que se apresentem, são na verdade direitos históricos, ou seja, emergentes em contextos específicos, marcados por lutas em prol de novas liberdades contra

antigas opressões, surgindo de forma gradual, e não de maneira instantânea ou definitiva.

Na subseção seguinte, examinaremos a trajetória histórica das Constituições dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

3.4 Base Constitucional dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos no Brasil.

Uma análise do movimento histórico das Constituições do Brasil é imprescindível para compreendermos o desenvolvimento do direito social no ordenamento jurídico e político do país no decorrer da história. Cada carta constitucional retrata o contexto social, político e econômico de sua época, ao mesmo tempo que determina os direitos e deveres dos cidadãos e a organização do Estado. Importante ponderar sobre as transformações e permanências entre as diferentes cartas, a fim de entendermos a construção da democracia no Brasil. A proposta apresentada neste texto perpassa diversos momentos históricos, culminando no paradigma contemporâneo do constitucionalismo, no qual a Constituição brasileira se encaixa.

Na primeira Constituição Brasileira de 1824, outorgada por D. Pedro I durante o período imperial, a educação foi elevada ao *status* de instrução popular, não tanto por meio de ações coordenadas e demandas sociais organizadas, mas sim como uma declaração genérica incluída no texto constitucional. Isso significou mais um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos do que um dever concreto do Estado (Saveli, 2010). É relevante salientar que a referida carta instituiu um regime monárquico centralizador, com forte poder nas mãos do imperador, como também reconheceu a existência de uma Assembleia Legislativa com poderes limitados e restrições importantes aos direitos civis e políticos.

No tocante à educação, as referências são mínimas, uma vez que não houve a devida atenção de inserir um capítulo exclusivo dedicado a esse tema, mencionando-a apenas em dois incisos do artigo 179. Com efeito, estabelece o referido artigo: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...]” (Brasil, 1824). No § 32, do mesmo artigo, encontra-se “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. A outra referência definida no art. 179, § 33, diz respeito aos Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (Brasil, 1824).

Na compreensão de Saveli (2010), a falta de clareza na definição da cidadania na lei, assim como a ausência de especificação da idade mínima para o ingresso na escola para a instrução primária, gerou debates relevantes. Embora a lei garantisse a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, também permitia que a iniciativa privada oferecesse instrução à população. Essa Constituição instigou discussões relevantes sobre o ensino, que resultaram no compromisso do Império em oferecer Ensino Primário para todos, visto que a gratuidade da instrução primária era um princípio estabelecido. Contudo, a educação estava disponível apenas para alguns privilegiados, que tinham recursos financeiros e podiam se dar ao luxo de estudar. Assim, apesar do aparente interesse em popularizar a educação primária, ela acabou sendo limitada aos grupos das classes sociais mais.

Embora a Constituição de 1824 tenha definido os fundamentos jurídicos e políticos do Império do Brasil, ela não contém disposições específicas sobre o Ensino Superior. As políticas e regulamentações relativas à educação superior foram desenvolvidas subsequentemente, em resposta às necessidades e contextos específicos do país.

Por sua vez, a Constituição Republicana de 1891 marca a transição da monarquia para a república e traz um número maior de dispositivos sobre a educação do que o texto de 1824. Em seu art. 34, §30, determina como atribuição do Congresso Nacional "legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União" (Brasil, 1891); em linhas gerais, suas responsabilidades estão restritas ao âmbito da União. De acordo com o n. art. 179, § 33, tem ainda o dever de "não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal" (Brasil, 1891, art. 35, § 2º, 3º e 4º). É fundamental destacar que o texto constitucional de 1891 aponta para uma tendência que permanecerá constante na história da política educacional (Vieira, 2007).

Ainda na concepção de Vieira (2007), termos como "animar" e "não tolher" confirmam a abordagem federalista mencionada anteriormente, revelando, mesmo que de maneira indireta, as responsabilidades da União em relação à educação: o ensino superior no país e a educação primária e secundária no Distrito Federal. Essa mudança no texto de 1891, em comparação com o de 1824, representa um primeiro aspecto que se tornaria permanente em um sistema educacional cujos alicerces foram estabelecidos no Império por meio do Ato Adicional de 1834. Sobre isto, Saviani (2008, p. 129) assevera que:

Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência frequente da historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações.

Em outras palavras, o Ato Adicional de 1834 instituiu a regência una e modificou a organização política e administrativa do Império, concedendo mais autonomia às províncias. Ao tratar dessa temática, Saviani (2008) assevera que a implementação da lei das escolas de primeiras letras (1827) poderia ter levado ao desenvolvimento de um sistema nacional de educação pública, no entanto, a descentralização causada pelo referido ato adicional transferiu a responsabilidade das escolas primárias e secundárias para os governos provinciais. Vieira (2008) argumenta que é possível atribuir ao documento legal mencionado a origem de diversos obstáculos à organização da educação, embora não seja considerado um instrumento da legislação educacional em si. Portanto, a análise dos referidos autores leva-nos a observar que essa questão é controversa e requer nossa atenção.

Conforme explica Sucupira (2005), no início do processo de descentralização educacional, em 2005, conforme estabelecido pelo Ato Adicional, surgiram conflitos e críticas em relação à sua implementação. Juristas, educadores, políticos e outros intelectuais questionaram a eliminação do poder central no que diz respeito à instrução primária e secundária. Surgiu a necessidade de esclarecer se a responsabilidade pela educação caberia às assembleias provinciais ou se permaneceria como uma competência exclusiva.

Essa situação surgiu devido à negligência com a educação pública, e não exclusivamente por causa da estrutura administrativa proposta pelo Ato Adicional. Na verdade, com essa legislação é evidente o início de um ciclo de vai e vem que marca a história da educação no Brasil, ou seja, o embate entre centralização e descentralização (Vieira, 2008).

O debate nacional sobre a educação pública durante o período republicano foi marcado pela discussão entre centralização e descentralização. Essa discussão teve repercussões locais, principalmente nas regiões do país onde a municipalização da educação primária foi um tema relevante. Nesse contexto, a ideia predominante era de que o ensino primário deveria ser mais responsabilidade dos municípios do que do estado, embora a oferta devesse ser compartilhada por ambos.

Ademais, a referida Constituição também foi definida pela cisão entre o Estado e a Igreja, a nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao estipular que o ensino

ministrado nas instituições públicas seria "leigo" (Brasil, 1891, art. 72, § 6º). Além disso, esse artigo introduz uma questão que será recorrente ao longo da história, marcando a distinção entre católicos e liberais, um tema que se aprofundará ao longo do período da República. Um ponto final a destacar é a proibição do direito de voto para os analfabetos (conforme estipulado no artigo 70, § 1º), o que evidencia uma exclusão da plena cidadania que só será corrigida com a promulgação da Constituição de 1988 (Vieira, 2007).

Consoante Vieira (2007), o período fértil dos anos trinta é antecipado pelos movimentos sociais da década anterior, como a fundação do Partido Comunista do Brasil, em 1922, e as Revoltas Tenentistas em 1922 e 1924, que apresentaram descontentamento com as oligarquias e o sistema republicano vigente. Com Getúlio Vargas assumindo o poder, essa agitação política culminou na Revolução Constitucionalista de 1932. Em resposta à crise de 1929, houve esforços para substituir importações como uma alternativa para o desenvolvimento industrial. Esse período também foi significativo para a educação, com vários estados implementando reformas (como Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Concordamos com Mendonça (2021) que a constituição da Associação Brasileira de Educação em 1924, de caráter elitista, reuniu especialistas em educação e apresentou propostas educacionais para o setor, engajando a sociedade por meio de Conferências e Congressos Nacionais.

A criação do Movimento Renovador da Educação teve início com essa associação e culminou com o lançamento, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo *et al.*, 2010). Neste manifesto, ressaltava-se a oficialização da educação pública como direito de todo cidadão e acesso ao ensino para ambos os sexos, como um dever do Estado. Também foi destacada a importância da laicidade e gratuidade da educação. Ademais, contribuiu também para a criação do Ministério da Educação e Saúde, do Conselho Nacional de Educação, nos anos 1930; a promulgação de várias diretrizes nacionais para o que hoje é nomeada como Educação Básica; a promulgação de Leis Orgânicas do Ensino; a inserção, na Constituição de 1934, da responsabilidade da União pela organização, coordenação e execução de uma política nacional de educação. No entendimento de Saviani (2017), o texto referente ao manifesto apresenta uma proposta para a criação de um extenso sistema nacional de educação pública, abrangendo desde a educação infantil até a universidade.

Vale evidenciar que o texto da Constituição de 1891 não ressaltava a EDH de maneira particular. Embora não tenha abordado especificamente a educação superior, o documento

estabeleceu a liberdade de ensino e a autonomia das instituições educacionais, fundamentos que viriam a ser importantes para o progresso da educação superior no Brasil.

O texto da Constituição de 1934, promulgada no decorrer do governo de Getúlio Vargas, trouxe avanços sociais importantes, como a regulamentação da jornada de trabalho e a proteção ao trabalho feminino e infantil. Refletiu a influência do constitucionalismo social da época. No entanto, a EDH não foi mencionada. Essa Constituição introduziu a ideia de que o Estado deveria incentivar a cultura e o ensino – incluindo o superior –, e estabeleceu a necessidade de uma lei orgânica para regular o ensino (Brasil, 1934).

Como observa Vieira (2007), a Carta de 1934 marca o primeiro esforço para abordar a educação em sua extensão, reservando 17 artigos para tal, sendo 11 deles dedicados a um capítulo específico sobre o tema (Brasil, 1934, capítulo II, artigos 148 a 158). Em sua essência, ela preserva a estrutura prévia do sistema educacional, atribuindo à União a responsabilidade de "estabelecer as diretrizes da educação nacional" (Brasil, 1934, artigo 5º, XIX), "definir o plano nacional de educação, abrangendo todos os níveis e ramos de ensino, geral e especializado, além de organizar e manter" os sistemas educacionais dos Territórios, além de cuidar do ensino secundário e superior no Distrito Federal (Brasil, 1934, art. 150), assim como exercer "ação supletiva na obra educativa em todo o País" (Brasil, 1934, art. 150, "d" e "e"). E, no artigo 149 da referida Constituição está assegurado que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família, pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores de vida moral e econômica da nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Saveli (2010, p. 134), ao refletir sobre “a educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas”, afirma que, no referido artigo, a educação é mencionada pela primeira vez como um direito de todos em um texto constitucional. Ainda do ponto de vista dessa autora, o artigo 152 previa a existência de um Conselho Nacional de Educação a ser organizado na forma da lei, com objetivo precípuo de “elaborar um plano nacional de educação. Dentre outras metas, esse plano deveria propor “ensino primário integral gratuito, laico, de frequência obrigatória, liberdade de ensino e extensivo aos adultos”

A responsabilidade pela organização e manutenção dos sistemas educacionais é dos Estados e do Distrito Federal, conforme o artigo 151. O Plano Nacional de Educação inclui diretrizes como "ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos

adultos e tendências à gratuidade do ensino após o primário, visando torná-lo mais acessível", conforme o artigo 150, parágrafo único, "a" e "b" (Brasil, 1934).

A matéria fundamental do texto é a questão do financiamento da educação. Pela primeira vez, são estabelecidas vinculações de receitas para a educação, determinando que a União e os municípios devem destinar "nunca menos de dez por cento" e os Estados e o Distrito Federal "nunca menos de vinte por cento" da renda resultante dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do sistema educacional (Brasil, 1934, art. 156). Da mesma forma, é definida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos estados e do Distrito Federal para a constituição de fundos de educação (Brasil, 1934, art. 157). Além disso, são atribuídas responsabilidades às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (Brasil, 1934, art. 139).

Outros aspectos consideráveis do texto de 1934 incluem as disposições do Plano Nacional de Educação, que garantem "liberdade de ensino em todos os níveis e áreas, observadas as disposições da legislação federal e estadual, e o reconhecimento das instituições de ensino privadas somente quando garantem estabilidade a seus professores, enquanto servirem bem, e uma remuneração adequada" (Brasil, 1934, art. 150, parágrafo único, "c" e "f"); o ensino na língua nacional (Brasil, 1934, art. 150, "d"); e a proibição do voto para analfabetos (Brasil, 1934, art. 108). Por fim, destacam-se as disposições relacionadas ao corpo docente: a isenção de impostos para a profissão de professor (Brasil, 1934, art. 113, inciso 36) e a exigência de concurso público como requisito para ingresso no magistério oficial (Brasil, 1934, art. 158). Essas medidas visam garantir a qualidade do ensino e a valorização da carreira docente.

O texto constitucional de 1934 apresenta uma série de pontos importantes relacionados ao financiamento e à organização da educação. Uma das principais medidas é a definição de vinculações de receitas para a educação, garantindo que uma parte específica da renda resultante dos impostos seja destinada à manutenção e ao desenvolvimento do sistema educativo.

Apesar de a Constituição de 1934 abordar questões educacionais relevantes, sua eficácia foi brevemente interrompida pelo golpe de Estado, que resultou na imposição da Constituição de 1937, a qual restringiu diversas conquistas educacionais previamente estabelecidas (Flach, 2011). Bulhões (2009) expõe que a Constituição de 1937, a segunda Carta brasileira outorgada durante o Estado Novo, foi imposta devido a condições políticas e ideológicas, sem participação popular. Dessa forma, teve pouco espaço para a promoção dos Direitos Humanos (Brasil, 1937). Priorizava a unidade nacional, a honra e a independência, além de promover a paz política e

social, segurança, bem-estar e prosperidade. Em relação à educação, enfatizava a responsabilidade da família na educação dos filhos, com o Estado colaborando, e tornava o ensino primário obrigatório e gratuito, com destaque para a assistência estatal aos desfavorecidos.

Ao tratar sobre esse assunto, Jarochinski Silva (2011) complementa que, uma vez mais na história do Brasil, uma Constituição surge como resultado da vontade de um pequeno grupo detentor do poder. Semelhante à de 1824, porém de forma ainda mais abrangente, essa Constituição confere ao Poder Executivo o controle absoluto sobre as principais funções do governo, em suma, todo o poder é concentrado no Executivo sem qualquer limitação prática. Esta Constituição foi elaborada para regular o novo regime político que emergiu do golpe de Estado de 1937, cujo estopim foi o Plano Cohen, um dos episódios mais nebulosos da história brasileira. Conhecida como "Polaca", recebeu tal denominação em virtude de Francisco Campos, Ministro da Justiça à época, que se inspirou na carta constitucional polonesa elaborada por Pilsudski, a qual continha elementos de extrema autoridade.

Em síntese, a Constituição de 1937 teve curta duração e foi de caráter autoritário. Ela não trouxe avanços expressivos para o ensino superior, porém consolidou o poder do Estado sobre a educação.

A Constituição de 1946 previa a promoção do ensino superior e da investigação científica como uma das responsabilidades do Estado (Brasil, 1946). Essa Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, foi a primeira Carta Magna do Brasil após o fim do regime ditatorial de Getúlio Vargas, conhecido como Estado Novo, e marcou o início da redemocratização do país. Além disso, reintroduziu e refinou o modelo educacional estabelecido em 1934. Foi sob essa constituição que a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi promulgada. Entre suas várias medidas, a lei garantiu que a educação fosse um direito universal, "O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos" (Brasil, 1961, art. 168, II).

Vieira (2007) ressalta que, pela primeira vez, a expressão "ensino oficial" é mencionada em um documento legal. Essa menção é significativa, uma vez que introduz um elemento adicional de distinção entre o ensino público e o ensino privado. Além disso, é importante ressaltar outro ponto relacionado ao termo ensino oficial: a possibilidade de que ele não seja necessariamente gratuito, como previsto na Constituição, que determina a gratuidade do ensino secundário apenas para aqueles que comprovarem carência financeira.

No entanto, é pertinente mencionar que a Constituição de 1946 estabeleceu princípios gerais sobre a educação, mas não tratou especificamente do ensino superior ou da Educação em Direitos Humanos de forma detalhada, como vemos nas constituições posteriores, como a Constituição de 1988, que junto à legislação subsequente deram maior ênfase ao ensino superior e à Educação em Direitos Humanos no Brasil.

A Constituição brasileira de 1967 foi promulgada durante o regime militar que governou o Brasil de 1964 a 1985 (Brasil, 1967). Ela foi uma revisão da Constituição de 1946 e refletiu as mudanças políticas e sociais impostas pelo regime militar.

A Constituição de 1967 foi elaborada em um contexto em que a restrição das liberdades políticas ainda não havia alcançado seu ponto mais intenso. Portanto, no que diz respeito à educação, as disposições não representam uma quebra significativa com os conteúdos das constituições anteriores. Em vez disso, refletem a continuidade de interesses políticos já presentes em outras constituições, especialmente aqueles relacionados à educação privada. A "liberdade de ensino", um ponto central de discórdia entre o setor público e o privado desde a década de 1950, é claramente identificada no texto produzido sob o regime militar. Outros temas oriundos das constituições nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reafirmados, resultando em disposições educacionais na Constituição de 1967 que são mais semelhantes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 do que às leis aprovadas durante o período de exceção (Vieira, 2007).

Em relação aos Direitos Humanos, a Constituição de 1967 não foi tão abrangente quanto as Constituições anteriores ou posteriores no reconhecimento e proteção desses direitos. O regime militar priorizava a ordem e a segurança nacional acima dos direitos individuais, o que resultou em restrições aos direitos políticos e à liberdade de expressão. Muitos dos direitos civis e políticos foram suprimidos ou fortemente limitados durante esse período. Ela também fortaleceu o papel do Estado na regulação e no financiamento do ensino superior.

No tocante à EDH, a Constituição de 1967 não fez menção específica a este tema. A educação era considerada sobretudo como um meio para alcançar objetivos econômicos e sociais, e não como uma ferramenta para a promoção e proteção dos Direitos Humanos. O regime militar controlava rigidamente o sistema educacional, incluindo o conteúdo dos currículos escolares, para garantir a conformidade ideológica e a manutenção do *status quo*.

Apesar disso, é importante notar que a EDH não era um conceito amplamente discutido ou implementado em nível constitucional em diversos países durante a década de 1960. A

conscientização sobre a importância da Educação em Direitos Humanos cresceu significativamente nas décadas seguintes, especialmente após a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.

A Constituição de 1967 foi substituída pela Emenda Constitucional n. 1, de 1969, que foi ainda mais restritiva em termos de direitos e liberdades. A recuperação dos Direitos Humanos e a EDH no Brasil foram processos que ganharam força após o fim do regime militar, especialmente com a promulgação da atual Constituição Brasileira em 1988, que estabeleceu uma série de garantias e direitos fundamentais e incentivou a educação como um meio para a promoção e proteção desses direitos. Em síntese, a Constituição de 1967 foi marcada por sua natureza autoritária e pela supressão de direitos e liberdades democráticas. Ela foi substituída pela Constituição de 1988, após o processo de redemocratização do Brasil, que restaurou as liberdades civis e estabeleceu uma nova ordem constitucional baseada na democracia e no respeito aos Direitos Humanos (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Carta Magna, é comumente chamada de “Constituição Cidadã” (Brasil, 1988). De acordo com Piovesan (2010), essa Constituição é considerada o marco jurídico da transição democrática, bem como da consolidação dos Direitos Humanos no país. Ela simboliza a quebra jurídica com o regime militar autoritário que perdurou no Brasil de 1964 a 1985. A partir dela, houve uma redefinição do Estado brasileiro, bem como dos direitos fundamentais.

No entendimento de Ardenghi (2014), após o processo de democratização em 1985, com o movimento das “Diretas Já”, começou-se a considerar a possibilidade de o Brasil adotar a proteção dos Direitos Humanos. Após a promulgação da Constituição de 1988, o país passou a ratificar diversos tratados internacionais nesse sentido.

Isto ocorreu porque, apesar de ter sido democratizado em 1945, o Brasil só ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e incorporou na Constituição de 1946 alguns dos direitos ali proclamados, pois “a sociedade brasileira não reconhecia nos Direitos Humanos um pressuposto para a construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um dos seus indivíduos” (Viola, 2010, p. 16).

Destarte, Ardenghi (2014) ainda ressalta que a dignidade humana serve como o eixo central que guia o sistema jurídico, atuando tanto como o ponto inicial quanto ao destino na interpretação da Constituição na era moderna. Ela é considerada um princípio supremo que influencia tanto o Direito Internacional quanto o Direito Nacional. No tocante a essa discussão,

a referida autora traz a contribuição de Piovesan (2010, p. 31), ao chamar atenção para o fato de que, seja no âmbito internacional, seja no âmbito interno (à luz do Direito Constitucional ocidental),

[...] a dignidade da pessoa humana é princípio que unifica e centraliza todo o sistema normativo, assumindo especial prioridade. A dignidade humana simboliza, desse modo, verdadeiro superprincípio constitucional, a norma maior a orientar o constitucionalismo contemporâneo, nas esferas local e global, dotando-lhe de especial racionalidade, unidade e sentido (Piovesan, 2010, p. 31).

Ardenghi (2014) compreende que o objetivo dessa integração foi adicionar os Direitos Humanos que já estão listados em tratados internacionais ao rol dos direitos fundamentais previstos na Constituição. Por ser a atual Constituição focada na consagração dos valores de igualdade e dignidade, dentro do contexto de um Estado Democrático de Direito, é evidente que a democracia, como característica fundamental do sistema político dessa Constituição Cidadã, está intrinsecamente relacionada aos Direitos Humanos, uma vez que os modelos democráticos promovem o reconhecimento e a proteção desses direitos.

Nessa perspectiva, é válido lembrar as concepções teóricas de Bobbio (1992), para quem a democracia não existe sem os Direitos Humanos, e estes, por sua vez, não podem subsistir sem a democracia; e de Adorno (2021), para quem a democracia efetiva demanda sujeitos emancipados. Desde o seu início, a Constituição de 1988 delineia a criação de um Estado democrático cujo objetivo é garantir o pleno exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o progresso, a igualdade e a justiça, considerando-os valores máximos de uma sociedade solidária, pluralista e isenta de preconceitos (Piovesan, 2010).

Piovesan (2010) assevera que desde o Artigo 1º, II e III, destaca-se a cidadania e a dignidade da pessoa humana, agora reconhecidas como um princípio central na Carta de acordo com o Artigo 1º, III, que se torna o cerne e o guia do sistema legal brasileiro, fornecendo uma base para a avaliação e a compreensão da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). A dignidade humana e os direitos fundamentais são os princípios constitucionais que integram as demandas de justiça e os valores éticos, proporcionando uma base de valores para todo o sistema jurídico brasileiro. Sob a Constituição de 1988, eles ganham um poder expansivo único, permeando todo o espaço constitucional e servindo como um guia interpretativo para todas as normas da legislação nacional (Brasil, 1988).

Estes princípios e objetivos são a base sobre a qual se assenta a ordem jurídica e política do Brasil, orientando a atuação do Estado e a convivência entre os cidadãos, com o propósito de alcançar uma sociedade mais justa e equitativa. Ressalte-se que na Constituição Federal de 1967, de viés autoritário, não havia tal previsão, pelo fato de não estar em conformidade com a natureza daquela situação.

Em consonância com tal contexto, Cruz (2014) esclarece que a Constituição criou um vasto rol de direitos fundamentais, abrangendo direitos sociais e coletivos, essenciais para a concretização da democracia e a capacidade de integrar Direitos Humanos de origem internacional (Brasil, 1988, art. 5º, § 2º e § 3º), o que foi realizado. Adicionalmente, ela estabeleceu como um dos princípios que orientam suas relações internacionais a supremacia dos Direitos Humanos. Além disso, a Constituição conferiu aos direitos fundamentais uma proteção especial, classificando-os como cláusulas pétreas (Brasil, art. 60º, §4º), não passíveis de revogação pela vontade majoritária, o que requer a ampliação da análise dessa inter-relação entre Direitos Humanos e Democracia.

Ardenghi (2014) reconhece que a Constituição Federal de 1988 é a única carta constitucional do Brasil que estabelece o princípio da supremacia dos Direitos Humanos como um princípio básico, de acordo com o artigo 4º, § IV, o qual estabelece que o Brasil, em suas relações internacionais, segue, entre outros princípios listados, o da prevalência dos Direitos Humanos, evidenciando assim o objetivo de protegê-los e salvaguardá-los.

Piovesan ainda reitera que a Constituição de 1988 adotou a concepção contemporânea dos Direitos Humanos, na qual são considerados como uma “unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, na qual os valores da igualdade e liberdade se conjugam e se completam” (Piovesan, 2010, p. 13).

Cury *et al* (2005, p. 27-28) também evidenciam que o texto constitucional de 1988 reflete os desejos e as necessidades da sociedade, em vez de atender apenas aos interesses de uma classe social específica, frequentemente representada por grupos economicamente privilegiados. Isso altera o curso da história do Brasil, tendo em vista que,

A constituição formaliza em si, como Lei maior, algo que os sujeitos sociais já defendiam e em certo sentido haviam conquistado na prática. Dessa maneira, a Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar ao Brasil uma ‘sociedade fraterna e pluralista’. O art. 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do ‘Estado Democrático de Direitos’ a ‘dignidade da pessoa humana’ e o ‘pluralismo político’. O artigo 3º afirma ser ‘objetivo fundamental’ da

República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” o art. 4º estabelece como princípio o ‘repúdio ao terrorismo e ao racismo’ (Cury *et al.*, 2005, p. 27-28).

No tocante a essa discussão, confirma-se que o texto constitucional estabelece, nos primeiros artigos, a proteção e o reconhecimento dos direitos surgidos da vontade e da diversidade, que constituem o Cidadão brasileiro. Isso é resultado de um processo histórico que não levou em consideração as várias etnias na formação do nosso país, o que resultou na segregação e na exclusão das minorias – todos aqueles tidos como diferentes.

Constata-se também que a referida Carta trouxe uma série de avanços na área da educação, incluindo o ensino superior e a Educação em Direitos Humanos. O artigo 205 estabelece que "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). Tal artigo é essencial para a compreensão do sistema educacional brasileiro, pois ele estabelece a educação como um direito universal e um dever tanto do Estado quanto da família. Outrossim, destaca a importância da colaboração da sociedade no processo educativo, com o objetivo de desenvolver integralmente a pessoa, prepará-la para ser uma cidadã ativa e qualificá-la para o mercado de trabalho.

O artigo 206 determina os princípios que devem orientar o ensino no Brasil, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, entre outros. Com base no exposto, o que se pode constatar é que as Constituições anteriores já haviam delineado os deveres do Estado em relação à educação, entretanto, nenhuma delas teve uma abordagem tão progressista quanto a "Constituição Cidadã", tendo em vista que ela assegura a equidade de gêneros e os direitos sociais, incluindo acesso à educação, à saúde e ao emprego para todos os cidadãos. Ademais, a constituição considera o racismo como crime e proíbe de maneira absoluta a prática da tortura.

Vale salientar que este é o primeiro texto constitucional a tratar da autonomia universitária, estabelecendo, no art. 207, que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Brasil, 1988).

Em consonância com tal contexto, Ranieri (2018) ajuda-nos a compreender que esse movimento nunca será ideal. Na concepção da autora, a autonomia universitária é um conceito em constante evolução, sofre variações ao longo do tempo e em diferentes contextos, de acordo com os acontecimentos históricos, políticos e jurídicos. Num cenário acadêmico onde há grande diversidade de instituições e variação na qualidade educacional, a presença marcante do Estado não tem sido eficiente para supervisionar as atividades ou promover a independência das instituições. Durante as últimas três décadas, as relações entre o Estado e as universidades no Brasil têm evoluído sem alcançar progressos significativos em áreas essenciais, como ampliação das opções de financiamento, implementação de novas estruturas de gestão, profissionalização da administração, promoção da inovação e competitividade, estímulo à pesquisa de excelência, internacionalização do ensino superior, parcerias entre universidades e empresas, interação com a comunidade, e especificidades do funcionamento das universidades públicas.

Ao questionar qual o futuro para autonomia universitária, Ranieri (2018) assevera que, a partir do final do século XX, a globalização, a colaboração entre países, a troca de conhecimento acadêmico, a formação de grupos regionais e a inclusão do ensino superior nas negociações do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio, trouxeram uma expansão nas possibilidades e nos propósitos da educação de nível superior. No contexto nacional, também se evidenciam as complexas interações entre as universidades e as sociedades contemporâneas, que abrangem desde o desenvolvimento econômico até a produção de conhecimento técnico-científico, além das crescentes exigências socioeconômicas e de equidade na oferta de oportunidades que fazem parte das demandas acadêmicas.

A autora complementa que não apenas por esses motivos discute-se sobre a "nova autonomia" (Clark, 1998) ou sobre a "autonomia reinventada" (Clark, 2001), termos criados para descrever uma postura mais proativa em contraste com a autonomia tradicional, que era vista como passiva, com a instituição como figura central, adequada às atividades universitárias menos complexas do passado e aos limites regionais e nacionais. Segundo Clark (2001), a autonomia reinventada implica gestão especializada, fontes de financiamento variadas,

mentalidade empreendedora, visão de longo prazo e, acima de tudo, postura de independência por parte das instituições.

Clark enfatiza, no sistema acadêmico brasileiro, que se destaca pela variedade de instituições e pela disparidade quanto à excelência acadêmica, a atuação do Estado não tem sido eficaz na supervisão das atividades ou na promoção da autonomia das universidades. Como resultado, as interações entre o Estado e as universidades evoluíram de forma lenta nos últimos 30 anos, sem avanços significativos em áreas essenciais como diversificação das fontes de financiamento, implementação de novos modelos de gestão, profissionalização da administração, fortalecimento dos sistemas de inovação e competitividade, promoção da excelência em pesquisa, internacionalização do ensino superior, parcerias entre universidades e empresas, interações entre universidade e sociedade e peculiaridades do modelo adotado pelas universidades públicas.

Na compreensão de Ranieri (2018), o artigo 207 vem denotando mais resultados contraditórios do que cumprido sua função social adequadamente, apesar do modelo bem-sucedido em São Paulo. É crucial melhorar a autonomia universitária, tanto por parte do Poder Público quanto das próprias instituições de ensino superior, para evitar que o artigo se torne apenas uma lenda no campo jurídico, devido à sua falta de eficácia.

Consoante ao artigo 208, tem-se um rol de garantias que o Estado deverá cumprir para assegurar ou efetivar a educação no Brasil, dentre eles o previsto no inciso V: “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988).

Cabe ainda mencionar o artigo 214 da CF/88, por prever a lei para estabelecer o plano nacional de educação. Neste tópico há uma determinação de que o Congresso Nacional elabore uma lei para definir diretrizes, objetivos e metas para educação, no mesmo “caput” do artigo tem-se: “[...]desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades[...]” (Brasil, 1988). O artigo em questão é a base constitucional da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois é esta a lei que trata das diretrizes e bases da educação nacional exigida pelo constituinte.

Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou por atualização em 1996 para incorporar os princípios da Constituição de 1988, definiu orientações para a educação fundamental, as quais abrangem a Educação em Direitos Humanos ao determinar que a cidadania seja integrada à educação básica, contemplando assim a EDH.

Conforme disposto no art. 2º “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, 1996b).

Na sequência, trataremos do Programa Nacional de Direitos Humanos em suas três versões, no sentido de apresentar reflexões sobre eles em interface com a formação de professores para a educação básica.

3.5 O Programa Nacional de Direitos Humanos: PNDH 1, PNDH 2 e PNDH-3

A concepção de Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) teve sua gênese na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena em 1993, com o propósito de que os Estados avançassem na promoção e proteção desses direitos. Durante este evento, foi sugerido aos países participantes que desenvolvessem programas nacionais com o intuito de incorporar a promoção e a proteção dos Direitos Humanos nas diretrizes governamentais. Em 7 de setembro de 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso comunicou seu desejo de apresentar um plano de ação voltado para os Direitos Humanos.

Em 1997, a ONU estabeleceu diretrizes para planos de EDH. O governo brasileiro aderiu, criando a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). Em 1999, a SNDH foi reestruturada e se tornou Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), com representação em reuniões ministeriais.

Pinheiro e Mesquita Neto (1997) enfatizam que esta política foi formulada e lançada em um período de crescente violação dos Direitos Humanos, particularmente para os grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira. Tal período retrata o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais derivadas da desestabilização econômica que redefiniram e debilitaram o papel do Estado, tornando difícil o acesso aos serviços de segurança e justiça no país, tendo em vista o cenário crescente das políticas neoliberais. Segundo argumento de Pinheiro e Mesquita Neto (1998, p. 3):

O PNDH reflete e fortalece uma mudança na concepção de Direitos Humanos, já partilhada anteriormente por organizações de Direitos Humanos, mas pela primeira vez adotada e defendida pelo governo brasileiro na história republicana, segundo a qual os Direitos Humanos devem ser os direitos todos: a cidadania plena não deve estar limitada, como na tradição brasileira, às elites. As não-elites são sujeitos plenos de direitos. Passam a abranger os

direitos definidos em tratados internacionais ratificados pelo Congresso Nacional.

Assim, com a inclusão deste Programa na agenda política, os Direitos Humanos passaram a ser compromisso do Governo Federal, sendo tratados como uma política pública. Nesse cenário, o PNDH foi idealizado como instrumento de referência para a elaboração de programas e ações nos âmbitos executivo, legislativo e judiciário, com o objetivo de assegurar a dignidade da pessoa humana, por meio de iniciativas que buscam ampliar o acesso a serviços públicos essenciais à vida, em conformidade com os princípios constitucionais. (Brasil, 1996b)

O PNDH-1 foi apresentado e discutido na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, sendo organizado em objetivos de longo, médio e curto prazos. Além disso, o programa deu maior ênfase aos direitos civis, que representam a primeira dimensão da teoria dos Direitos Humanos. Isso não significa, no entanto, que o governo brasileiro não estivesse atuando nas outras dimensões, as quais são reconhecidas pelo próprio programa (Brasil, 1996a).

Conforme afirmam Pinheiro e Mesquita Neto (1997), a versão inicial dessa política trouxe avanços e transformações no que diz respeito aos Direitos Humanos no país. No entanto, algumas das propostas apresentadas não foram colocadas em prática, o que revela a falta de institucionalização dessa política em nível nacional, assim como a ausência de outras políticas públicas que pudessem prevenir a ocorrência de violações de Direitos Humanos.

Interessante análise comparativa é realizada por Adorno (2010), indicando continuidades, aperfeiçoamentos e inovações para o programa. No PNDH-1, o foco principal era combater injustiças, arbitrariedades e impunidades, principalmente entre aqueles responsáveis pela aplicação da lei. O programa abordou a proteção do direito à vida, o direito à liberdade e a aplicação igualitária das leis – "Direitos Humanos para todos" – bem como os direitos de crianças e adolescentes, de mulheres, da população negra, de comunidades indígenas, estrangeiros, refugiados, migrantes e pessoas com deficiência. Também visava combater a impunidade. O programa incluía EDH para promover uma cultura de respeito e promoção do bem-estar social. Sinalizava ações internacionais, incluindo a ratificação de convenções internacionais das quais o país é signatário. Também mencionava o apoio a organizações de defesa dos Direitos Humanos e o monitoramento de programas. No entanto, permaneceu em silêncio sobre os direitos à livre orientação sexual e identidades de gênero, o que levou a protestos do movimento LGBT (Brasil, 1996b).

Em relação à temática da igualdade e da diferença, existe uma diretriz referente aos programas que proporcionam educação e capacitação em Direitos Humanos para diversos profissionais encarregados de garanti-los na sociedade, da seguinte maneira: “Orientar tais programas na valorização da moderna concepção dos Direitos Humanos segundo a qual o respeito à igualdade supõe também a tolerância com as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo” (Brasil, 1996b, p. 36).

Para Adorno (2010), os principais avanços foram obtidos na área da segurança pública, destacando-se: a transferência da competência para o julgamento de policiais militares acusados de crimes dolosos contra a vida da Justiça Militar para a Justiça Comum; a tipificação do crime de tortura, com a imposição de penas rigorosas; a criminalização do porte ilegal de armas e a criação do Sistema Nacional de Armas (Sinarm); a aprovação do Estatuto dos Refugiados; a criação da SNDH; e a regulamentação da escuta telefônica, conforme o artigo 5º da Constituição Federal. Outra medida significativa foi a gratuidade do registro de nascimento, considerando que uma parcela considerável da população brasileira não possuía esse documento, que garante a nacionalidade e a cidadania.

Após seis anos, foi lançado o PNDH 2 (Brasil, 2002), ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, que resultou de uma revisão e um aprimoramento do primeiro programa, levando em consideração as críticas e recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada em 1999.

O PNDH-2 trouxe continuidade às diretrizes anteriores e expandiu a cobertura de direitos a serem defendidos, contando com um total de 518 medidas. Em resposta às críticas direcionadas ao documento anterior, passou a incluir os direitos relacionados à livre orientação sexual e identidade de gênero, além da proteção dos ciganos. Destacou ainda mais questões como a violência intrafamiliar, o enfrentamento do trabalho infantil e do trabalho forçado, assim como a luta pela inclusão de cidadãos que necessitam de cuidados especiais (“pessoas portadoras de deficiência”, de acordo com o texto do programa).

Ainda na concepção de Adorno (2010), além desses avanços, o PNDH-2 é destacado por dois aspectos: a inclusão dos direitos econômicos, sociais e culturais, que haviam sido negligenciados por questões políticas no PNDH-1, e a atenção especial aos direitos da população afrodescendente. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente em seu primeiro mandato, houve rigoroso controle da política econômica e de sua execução orçamentária, em conformidade com políticas alinhadas ao ideário neoliberal. Essa abordagem de controle fiscal, com o objetivo de assegurar a estabilidade monetária e os indicadores

macroeconômicos, acabou limitando outras iniciativas governamentais que exigissem o uso de recursos fora do orçamento. Por essa razão, o PNDH-1 não conseguiu, na prática, implementar o princípio da indivisibilidade dos direitos, conforme foi proclamado na Cúpula Internacional de Viena e incorporado à agenda política do Brasil. Com o PNDH-2, foi viável abordar esses direitos, já que a economia mostrava indícios de maior estabilidade, apesar da crise.

No ponto de vista de Adorno (2010), o segundo enfoque aborda os direitos dos afrodescendentes. Pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece a presença do racismo e propõe iniciativas para implementar políticas compensatórias com o objetivo de erradicar a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades. Essas medidas de ação afirmativa incluem a reparação por violações sistemáticas dos Direitos Humanos enfrentadas por essa população, a ampliação do acesso dos afrodescendentes à justiça, o cadastramento e a identificação de comunidades remanescentes de quilombos, a preservação da memória e da cultura afrodescendente, a participação equitativa desses grupos sociais em campanhas publicitárias e materiais governamentais, além da revisão dos livros didáticos para valorizar a sua contribuição na formação da identidade nacional.

No que diz respeito à garantia do direito à igualdade, o documento propõe o incentivo à implementação de políticas de ação afirmativa como uma estratégia para enfrentar as desigualdades. Além disso, sugere a “[...] inclusão nos currículos escolares de informações sobre o problema da discriminação na sociedade brasileira e sobre o direito de todos os grupos e indivíduos a um tratamento igualitário perante a lei” (Brasil, 2002, p. 206). Por último, destaca a relevância da educação, da conscientização e da mobilização em torno dos Direitos Humanos, visando:

325. Estabelecer mecanismos de promoção da equidade de acesso ao ensino superior, levando em consideração a necessidade de que o contingente de alunos universitários reflita a diversidade racial e cultural da sociedade brasileira.

470. Fortalecer programas de Educação em Direitos Humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.⁴⁸³ Promover a articulação dos cursos regulares e dos cursos de extensão das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior, em torno da promoção e proteção dos Direitos Humanos.⁴⁸⁴ Ampliar o número de cursos superiores de Direitos Humanos e de temas conexos.

485. Constituir um banco de dados com informações sobre cursos, teses, profissionais e atividades acadêmicas voltadas para a promoção e proteção dos Direitos Humanos no âmbito das universidades públicas e privadas, faculdades e outras instituições de ensino superior (Brasil, 2002, p. 214- 220).

Ressalta-se que a proposta 325 visa garantir a igualdade de acesso ao ensino superior, buscando tornar as universidades mais representativas da diversidade racial e cultural do Brasil. Inicialmente dominadas pela elite, as universidades passaram a adotar políticas de cotas³⁷ e programas como o Prouni, Reuni e PNAES para democratizar o ensino. Apesar dos avanços, é preciso lidar com desafios, como a qualidade do ensino e as condições de permanência e conclusão dos cursos.

Seguindo com a análise, o PNDH-3 se dedicou a aprofundar e expandir a gama de direitos. Do ponto de vista de Adorno (2010), ele é uma resposta, em grande parte, às demandas que surgiram de cinquenta conferências temáticas promovidas desde 2003, abordando temas como segurança alimentar, educação, saúde, igualdade racial, direitos das mulheres, bem como dos direitos de crianças e adolescentes, habitação e meio ambiente, entre outros. Além disso, incorpora as conclusões da XI Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em dezembro de 2008, que contou com um amplo processo de consulta, incluindo conferências livres, estaduais e distritais, que selecionaram 1.200 delegados e designaram 800 observadores e convidados.

Na incessante busca por garantir a proteção dos Direitos Humanos, foi publicado em 21 de dezembro de 2009 o Decreto Nº 7.037, que estabelece o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Esse decreto representa uma revisão e um aprofundamento significativo em relação às versões anteriores. O PNDH-3 é mais extenso e organizado que os anteriores, sendo dividido em seis eixos e subdividido em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas. O referido documento enfatiza verbos como: apoiar, fomentar, promover, entre outros. A linguagem mais direta do PNDH-3 foi destacada pela mídia, porém mantendo a essência dos planos anteriores, necessitando muitas vezes de mudanças legais e constitucionais para implementação completa (Brasil, 2009).

Após o lançamento do PNDH-3, o documento recebeu inúmeras críticas de diferentes segmentos sociais. Adorno (2010) assevera que essas críticas, em grande parte, se fundamentavam em opiniões simplistas e superficiais, visando desmerecer a discussão sobre Direitos Humanos. Esse cenário provocou o ressurgimento de questões que pareciam já ter sido superadas, incluindo debates sobre aborto e união civil entre pessoas do mesmo sexo.

³⁷ A Lei nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, determina que, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, 50% das vagas sejam reservadas para estudantes oriundos de famílias com renda de até 1,5 salário-mínimo, além de serem autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

O PNDH-3 sugere diversas iniciativas relevantes, tais como: promover a universalização da educação infantil, assegurar a qualidade do ensino público formal, valorizar as diferentes culturas e realizar a atualização e adequação do currículo “inserindo conteúdos que valorizem as diversidades, as práticas artísticas, a necessidade de alimentação adequada e saudável e as atividades físicas e esportivas” (Brasil, 2009, p. 65).

No Eixo Orientador V, dedicada à "Educação e Cultura em Direitos Humanos", o PNDH-3 propõe “A Educação em Direitos Humanos, como canal estratégico capaz de produzir uma sociedade igualitária, extrapola o direito à educação permanente e de qualidade” (Brasil, 2009, p. 150). Trata-se de um mecanismo que integra, entre outros aspectos: a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, regional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2009, p. 150).

Este documento fundamenta-se no PNEDH (Brasil, 2003) para definir a política de educação, abrangendo as seguintes áreas: educação básica, iniciando na educação infantil e incluindo propostas de reformulação curricular no ensino fundamental e médio, além de uma abordagem transversal e contínua sobre temas relacionados aos Direitos Humanos; e ensino superior, que contemplará a incorporação dos Direitos Humanos “por meio de diferentes modalidades como disciplinas, áreas de concentração, transversalização incluída nos projetos acadêmicos dos diferentes cursos de graduação, bem como em programas e projetos de extensão” (Brasil, 2009, p. 150).

Ainda no Eixo orientador V, a Diretriz 18 determina a “Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos”, tendo como primeiro objetivo estratégico a implementação do PNEDH. O programa nacional continua a apontar como seu segundo objetivo estratégico a “Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos” objetivando a implementação do PNEDH (Brasil, 2009, p. 150).

Com base nas diretrizes do PNDH 3, analisaremos a seguir o PNEDH, destacando sua importância no contexto jurídico-legal que estabelece as políticas públicas de EDH no Brasil.

3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH): das intencionalidades à realidade da formação docente

A análise documental do PNEDH denota que sua origem está relacionada à iniciativa do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Esse comitê foi criado pela Portaria 66, datada de 12 de maio de 2003, da SEDH, e é composto por especialistas na área. Borges (2020), ao analisar o PNEDH em sua tese, sinaliza que uma versão inicial do Plano Nacional foi desenvolvida em 2003, servindo como base para um processo participativo que reuniu milhares de críticas e contribuições provenientes de diversos encontros municipais, estaduais e regionais na maioria dos estados brasileiros. Além disso, o autor (Borges, 2020) afirma que foram incluídas as universidades estaduais, federais e da iniciativa privada, no transcurso dos anos de 2004 e 2005. Em 2006, sob a égide do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição selecionada por meio do processo licitatório simplificado promovido pela SEDH/PR, em colaboração com a Unesco, as contribuições oriundas dos encontros estaduais de EDH foram sistematizadas e discutidas em um seminário nacional realizado no Rio de Janeiro.

De acordo com o referido autor, coube ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) a análise e a revisão da versão que foi distribuída aos participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, ocorrido no mês de setembro de 2006 em Brasília. A partir desse momento, o documento foi submetido à consulta pública por meio da internet, sendo posteriormente revisado e aprovado pelo CNEDH, que assumiu a responsabilidade por sua versão definitiva, anunciada em 2006.

Na sua introdução, o PNEDH estabelece que é:

[...] fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (Brasil, 2007, p.11).

Na análise de Benevides, Amorim e Rêgo (2018) os resultados da colaboração entre o poder público e a sociedade civil – fruto dos acordos estabelecidos pelo Brasil com organismos

internacionais que atuam na área de Direitos Humanos – são evidentes no PNDH, em suas três edições, e no PNEDH. Esses documentos constituem a base legal que orienta as ações do governo na promoção, proteção e defesa dos Direitos Humanos. É nítido que, em ambos os textos, a educação é vista como um elemento essencial para a consolidação dos Direitos Humanos.

Deve-se ressaltar, que o PNEDH é resultante, em nível nacional, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos. Seu principal propósito é oferecer a administradores públicos e ativistas de Direitos Humanos ferramentas e diretrizes para a criação de programas educacionais que enfatizem o respeito aos Direitos Humanos. A par disso:

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de Direitos Humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (Brasil, 2008, p. 38).

Nesse sentido, uma educação voltada para a diversidade, com o objetivo de subtrair as desigualdades, pode ser implementada na educação superior de várias maneiras, conforme mencionado pelo PNEDH. No contexto do ensino, a EDH pode ser incluída por meio de diferentes formatos, como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, além de sua integração no projeto político-pedagógico, entre outros aspectos. No que se refere à pesquisa, as necessidades de estudos sobre Direitos Humanos requerem uma política de incentivo que determine esse tema como um campo de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar. A respeito da extensão universitária, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária ressalta o compromisso das instituições públicas com a sua promoção. A introdução desse tema em programas e projetos de extensão pode englobar atividades de capacitação, consultoria e organização de eventos, entre outros, articulando-se com as áreas de ensino e pesquisa e abordando uma variedade de temas (Brasil, 2008, p. 38).

Fomentar a EDH significa, acima de tudo, garantir que, em face de contextos de vulnerabilidade, desigualdade, intolerância, discriminação e violência, “o sujeito com consciência de direitos cria formas de pensar e agir. Novos modos de sentir e se posicionar no

mundo, não mais como vítima, mas como sujeito político, capaz de mudar e transformar a realidade” (Zenaide, 2008, p. 176).

É importante ressaltar que a educação, como base essencial para o desenvolvimento humano dos sujeitos, representa uma das formas mais significativas dos Direitos Humanos. Neste contexto, é relevante destacar que:

As universidades brasileiras, especialmente as públicas, desempenham um papel crucial como instituições sociais que promovem novos conhecimentos e práticas. Elas assumem o compromisso de promover uma formação crítica, estimular o pensamento independente, fomentar a inovação e provocar transformações históricas [...] (Brasil, 2008, p. 37).

Essa característica torna-se ainda mais essencial ao considerarmos o cenário atual de desigualdade e exclusão social, as mudanças ambientais e o aumento da violência, que ameaçam constantemente a preservação dos Direitos Humanos. As instituições de ensino superior devem se adequar a essa realidade, contribuindo não apenas com sua capacidade crítica, mas também adotando uma postura que favoreça a democracia e a emancipação, servindo de exemplo para toda a sociedade (Brasil, 2008). Nesta perspectiva, são reforçadas as incumbências previstas na Constituição para as universidades, nas esferas de ensino, pesquisa e extensão, ao serem definidas suas missões de caráter educacional, social e institucional. A produção de conhecimento é o impulso para o avanço científico e tecnológico, denotando o comprometimento com o futuro da sociedade brasileira. Isso abrange a promoção do desenvolvimento, a justiça social, a democracia, a cidadania e a paz.

É necessário explicitar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a autonomia das universidades, abrangendo aspectos didáticos, científicos, administrativos, financeiros e patrimoniais como um elemento central baseado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No âmbito da LDBEN/96 (Brasil, 1996a), o artigo terceiro define como objetivo da educação superior a contribuição para o desenvolvimento por meio da criação e disseminação cultural, do fomento à pesquisa, da colaboração na formação contínua de profissionais e da promoção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos gerados por meio do ensino e das publicações, sempre mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade.

Isso corresponde ao que defendem as universidades públicas em nosso país, ao se comprometerem com a formação de uma consciência crítica e de um pensamento autônomo.

Nessa compreensão, a consolidação do Estado Democrático trouxe para IES a necessidade premente de estabelecer uma cultura que promova, proteja, defenda e repare os Direitos Humanos, por meio de ações interdisciplinares que articulem as diversas áreas do saber humano com seus conhecimentos e práticas. Nesse cenário, diversas iniciativas foram implementadas no Brasil, integrando a discussão dos Direitos Humanos nas atividades de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de projetos de caráter cultural (Brasil, 2008, p. 37).

De acordo com Rêgo (2017), a importância do ensino superior na estrutura do PNEDH revela-se do ponto de vista da necessária promoção de aprendizagens participativas em seus processos de ensino. Dessa forma, busca-se formar cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para contribuir com a cultura de Direitos Humanos. Nessa perspectiva, os cursos de licenciatura desempenham significativo papel na promoção do acesso ao conhecimento sobre Direitos Humanos, pois exercem dupla função nesse contexto. Eles não apenas preparam cidadãos conscientes de seus direitos, mas também formam novos profissionais que irão compartilhar esses conhecimentos, atuando como mediadores na relação dos educandos com o aprendizado (Rêgo, 2017).

Como salienta Rêgo (2017), é primordial que o professor tenha sólida formação alicerçada nos valores de igualdade, respeito à diferença, democracia, diversidade e pluralismo. Dessa forma, o PNEDH (Brasil, 2008, p. 38) enfatiza “a participação das IES na formação de agentes sociais de Educação em Direitos Humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH”.

O PNEDH se desdobra em cinco grandes áreas, no entanto, nesta subseção, destacaremos o Objetivo Estratégico II e III e suas respectivas ações programáticas, por os considerarmos de suma importância para a temática em tela.

O Objetivo Estratégico II versa sobre a “Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES)” e apresenta as seguintes Ações Programáticas: a) Propor a inclusão da temática da EDH nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação; e b). Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a EDH nas Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2010, p. 191-197).

Por sua vez, o Objetivo Estratégico III aborda o “Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos”, o PNEDH confere às Ações Programáticas III, conforme se aduz nas alíneas a b e d:

a) Incentivar o desenvolvimento de cursos de graduação, de formação continuada e programas de pós-graduação em Direitos Humanos; b). Fomentar núcleos de pesquisa de Educação em Direitos Humanos em instituições de ensino superior e escolas públicas e privadas, estruturando-as com equipamentos e materiais didáticos. [...]; d). Implementar programas e ações de fomento à extensão universitária em Direitos Humanos, para promoção e defesa dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da cultura e Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2010, p.191-197).

Nesse sentido, pode-se então concordar com Rêgo (2017) que o ensino superior é visto como fundamental para o fortalecimento dos Direitos Humanos e dos processos educacionais que promovem esses direitos. É válido enfatizar que a educação não é apenas um ambiente de formação que desenvolve valores e princípios baseados nos Direitos Humanos, mas também, em suas dinâmicas de construção do conhecimento, assegura o respeito aos direitos tanto dos homens quanto das mulheres. Consoante a essas questões, é importante destacar a função do professor em um processo educativo que é legitimado por políticas públicas e, por isso, deve ser efetivado. No entanto, isso demanda que eles possuam a formação técnica, didática e pedagógica necessária para aplicar metodologias que estejam em conformidade com as normativas, orientações, resoluções e outros documentos que, alinhados a diretrizes nacionais e internacionais, visam integrar os Direitos Humanos na educação por meio de variados processos educativos (Rêgo, 2017).

Espera-se que esses profissionais tenham participado de experiências de formação inicial e continuada, para que, dotados de conhecimentos, possam implementar em sua prática educativa processos que promovam a EDH. Os Direitos Humanos ainda não estão integrados de maneira adequada na prática escolar ou no currículo, como deveriam estar. Portanto, é sugerido não apenas a atualização do currículo, mas também a formação dos professores para que seus programas abranjam os Direitos Humanos.

Na continuidade da análise do PNEDH, o documento em questão aborda a relevância da inserção das questões relacionadas aos Direitos Humanos na Educação Básica.

a) Estabelecer 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, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática; b) Promover a inserção da Educação em Direitos Humanos nos processos de formação inicial e continuada de todos os profissionais da

educação, que atuam nas redes de ensino e nas unidades responsáveis por execução de medidas socioeducativas (Brasil, 2010).

A formação inicial dos professores é imprescindível para a efetividade do desenvolvimento dos Direitos Humanos nas instituições de ensino, uma vez que oferece aos professores as competências, habilidades e reflexões fundamentais para impulsionar uma educação que respeite e integre os Direitos Humanos.

Em um contexto maior de desenvolvimento da EDH na América Latina, Rodino³⁸ (2014), ao analisar a institucionalização da Educação em Direitos Humanos na referida região, afirma que: embora não tenha sido a primeira iniciativa de planificação da EDH na América Latina, a versão inicial do PNEDH do Brasil (2003) se destaca como um dos raros documentos a alcançar sucesso em sua organização, logo após o término da década de 1990-2002. Isso é evidenciado pelo Informe Interamericano da EDH, divulgado pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH).

Nesse contexto, Bittar ³⁹(2021, p. 8) complementa que, por isso, o PNEDH, em sua versão final de 2006, pode ser visto como uma referência consolidada para promover a integração cultural e educacional em todo o Brasil. Ele representa um documento emblemático das lutas em diferentes escalas – global, regional, nacional e local – e é especialmente relevante para o contexto do continente latino-americano. O PNEDH brasileiro está organizado em cinco eixos: Eixo 1 - Educação Básica; Eixo 2 - Educação Superior; Eixo 3 - Educação Não Formal; Eixo 4 – Formação de Profissionais dos Sistemas de justiça e Segurança; Eixo 5- Educação e Educação e Meios de Comunicação.

Na concepção de Bittar (2021), o PNEDH do Brasil não se mantém como um documento isolado na institucionalização da EDH. Ele ganhou respaldo com a promulgação do Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009, que criou o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. Este programa é composto por seis Eixos Orientadores, onde o Eixo V é voltado para “Educação e Cultura em Direitos Humanos”. Nele, estão delineadas as Diretrizes 18, 19, 20, 21 e 22, que especificam as responsabilidades dos órgãos do Estado brasileiro para garantir a implementação

³⁸ De acordo com Rodino (2014), “Solo un proceso de planificación nacional se condujo y terminó con éxito: el de Brasil, que en 2003 concluyó la primera versión de su Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2005). El Plan fue sometido a una amplia consulta y retroalimentación y en 2006 se elaboró una segunda versión. A mi juicio, el gran impacto de este documento de alcance nacional y elaborado de modo intersectorial se comprueba hoy, con la enorme fuerza, Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina 66 vitalidad e iniciativas concretas en la materia en el país”.

³⁹ Para maior aprofundamento, ver Bittar (2021).

dos temas de EDH (Brasil, 2009). Diante de tais reflexões, Bittar (2021) relembra Rodino (2017) quando esta afirma que, considerando os desafios na implementação e a complexidade de “realizar” a EDH, o PNEDH também recebeu suporte legislativo em relação ao sistema formal de ensino, por meio das Diretrizes Nacionais para a EDH (Brasil, 2012).

Retomando Bittar (2021), o PNEDH tem uma trajetória relativamente recente e repleta de desafios. Ele se encontra em uma situação paradoxal neste momento, pois, embora tenha alcançado uma ampla divulgação e tenha inspirado diversas transformações na área da Educação, enfrenta, por outro lado, significativas dificuldades para sua efetiva implementação.

O referido autor compreende que o PNEDH do Brasil não é pioneiro na América Latina, mas representa, sem dúvida, um marco expressivo para toda a região. Todavia, enfrenta desafios de implementação que tornam sua trajetória mais incerta. Contudo, a esperança que impulsiona o trabalho dos educadores e educadoras, que já lidaram com situações ainda mais sombrias do que as atuais, certamente permitirá que, no futuro, surjam novas conquistas que afastem as nuvens que hoje obscurecem as perspectivas do PNEDH.

Neste contexto, é possível acompanhar de perto as observações de Rodino (2014) sobre os significativos desafios da EDH em toda a América Latina. Todavia, do ponto de vista conjuntural, os obstáculos enfrentados pelo Brasil são bastante específicos e únicos⁴⁰. Por essa razão, é essencial atualizar conceitos e metodologias, além de desenvolver estratégias que tornem a EDH uma prática real. A autora enfatiza que o percurso é extenso e repleto de desafios, mas é necessário seguir em frente.

Em síntese, discutimos os fundamentos dos Direitos Humanos e os diferenciamos dos direitos do homem e dos direitos fundamentais. Exploramos a EDH ao longo da história e suas repercussões na formação docente, examinando a base constitucional no Brasil e como as sete cartas constitucionais abordam esses aspectos. Analisamos também a formação de professores à luz das legislações educacionais: (LDBEN): 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96, e dos Programas Nacionais de Direitos Humanos: PNDH 1, PNDH 2, PNDH-3 e o PNEDH.

A seguir discorreremos sobre a formação de professores para uma Educação em Direitos Humanos.

⁴⁰ “El camino por delante es largo, retador y nos convoca para seguir avanzando” (Rodino, 2003; Rodino *et al.* 2014, p. 81).

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

[...] se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que se supõe colaborar na construção de sujeitos de direitos, a Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação dos professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade e uma urgência (Candau; Sacavino, 2013, p. 59).

Nesta seção, buscamos evidenciar a importância da EDH na formação inicial de professores, pois como bem nos lembraram Candau e Sacavino (2013, p. 59) “[...] a formação de professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade uma urgência”. Para compreender esta proposição, inicialmente apresentamos a Universidade Pública e seus compromissos na formação de professores para a EDH face à ideologia Neoliberal, assim como analisamos a formação inicial de professores para a EDH no Brasil. Na sequência, o currículo como dispositivo pedagógico de concretização dos Direitos Humanos na formação docente. Por fim, explicitaremos a análise das seguintes legislações: a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução CNE/CP 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior; e a Resolução CNE/CP 02/2019.

Justificamos que, embora a Resolução CNE/CP 02/2015 tenha sido revogada pela Resolução 02/2019, o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, Resolução Consun 32/2017, que orienta as reformas dos projetos pedagógicos de curso, foi elaborado à luz da Resolução 02/2015. É necessário também questionar as diretrizes para os cursos de licenciatura e a política de padronização curricular, que desconsideram muitas vezes a complexidade e a diversidade da realidade educacional brasileira.

4.1 A universidade pública e seus compromissos na formação de professores para a Educação em Direitos Humanos

[...] a contribuição da Universidade na formação em Direitos Humanos é decisiva quando ela exerce seu

papel na construção da cidadania democrática e se coloca à disposição dos processos participativos (Zenaide et al., 2005, p. 10).

Refletir sobre os compromissos da universidade pública requer pensarmos sobre a própria lógica que orienta sua responsabilidade na produção e socialização do conhecimento, sobretudo em sua tarefa de formar professores/as para a Educação Básica. De acordo com Dias Sobrinho (2015, p. 582), “[...] a universidade é um dos espaços públicos em que privilegiadamente podem e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação”.

Nesta asserção, está implícita que a universidade é uma instituição da sociedade e isso significa que ela expressa e realiza o modo de funcionamento de onde está inserida. É exatamente por isso que “[...] é possível observar no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem as divisões e contradições da sociedade” (Chauí, 2003, p. 5). Ainda segundo a referida autora, essa ligação interna entre universidade e sociedade explica a razão, desde a sua origem, de a universidade pública sempre ter se constituído como instituição social, legitimando-se pelo princípio de diferenciação que lhe outorga a autonomia diante de outras instituições sociais, podendo esta assimilar, de forma crítica e reflexiva, as demandas e as influências da sociedade.

Dias Sobrinho (2015, p. 582) justifica a existência da universidade, como instituição social, na medida em que ela cumpre suas responsabilidades sociais, isso acontece “[...] por meio da vivência de valores existenciais e humanos e, por vocação e demanda, pela produção e socialização de conhecimentos”. Não lhe compete, portanto, discutir, questionar ou ainda recusar sua própria existência, pois isso “seria negar a sua essência e sua principal razão de ser. Sem sentido vital e valência social, não mereceria existir uma instituição criada e mantida pela sociedade para o bem de todos” (Dias Sobrinho, 2015, p. 582).

Uma universidade engessada, fechada em si, não atende aos anseios da sociedade, tanto do ponto de vista da produção de conhecimentos científicos para o desenvolvimento socioeconômico, como da sua relação significativa com a sociedade. A universidade está inserida em uma sociedade dívida em classes sociais, marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, o que implica a reflexão crítica sobre sua função social e suas finalidades como instituição capaz de produzir as necessárias transformações por meio de seus pilares: ensino, pesquisa e extensão. Na medida em que a universidade tem como

atribuição principal a produção e disseminação de conhecimentos, por meio de uma educação emancipatória, conforme nos indica Adorno (2021), deverá abrir-se aos diálogos e às trocas de experiências, de modo a se constituir a guardiã dos princípios constitucionais, na defesa de uma sociedade plural, diversa e democrática. Para Chauí (2003, p. 5), “[...] a universidade como instituição social diferenciada e autônoma só é possível em um estado republicano e democrático”.

Chauí (2003, p. 6) nos chama a atenção para as consequências sofridas pelas universidades públicas em face da reforma do Estado, em que sua natureza foi modificada, pois “a educação, a saúde e a cultura” foram consideradas “no setor de serviços não exclusivos do Estado”. Em outras palavras “a educação deixou de ser considerada um serviço público, e passou a ser considerado um serviço que pode ser privado ou privatizado”, o que a descaracteriza do ponto de vista do cumprimento de seus principais compromissos.

Nesta perspectiva, “[...] a reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”; enquanto “[...] a instituição social aspira à universalidade”, e “[...] tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa”, a “[...] organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares”. É inegável que ao atuar como “organização social”, a universidade deixa de realizar seu papel de “instituição social”, abrindo brechas para a subordinação ao mercado, sendo norteadas pelas ideias de gestão, planejamento, organização, coordenação, previsão, controle e êxito (Chauí, 2003).

Vista como instituição social, cabe à universidade a função de formar pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania, a fim de contribuir, dentro de seus limites e possibilidades, para solucionar problemas da coletividade. É bem verdade que isto não se refere apenas à técnica, mas, essencialmente, à ética e à política. Isso significa que o conhecimento produzido deve ser pertinente para a sociedade, incluindo a economia. Nesta perspectiva, é válido reconhecer que pertinência social e autonomia se conectam como princípio inerente do estatuto da universidade (Dias Sobrinho, 2015).

Chauí (2003, p. 24), ao refletir sobre uma mudança da universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização, indica alguns pontos que são a condição e a forma dessa mudança, um deles é a reafirmação da autonomia universitária:

[...] não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. A

autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. (Chauí, 2003, p. 24).

A autora adverte que tal autonomia só terá sentido se, internamente, houver a prática transparente e pública das instâncias de decisão; externamente, a realização de debates com a sociedade civil e com os agentes do Estado para favorecer as informações necessárias sobre a universidade, assim como para receber críticas, sugestões e demandas vindas destes. Para Chauí (2003, p. 13), a autonomia universitária só será efetiva se “[...] as universidades recuperarem o poder e a iniciativa de definir suas próprias linhas de pesquisa e prioridades, em lugar de deixar-se determinar externamente pelas agências financiadoras”, ou seja, a autonomia deve ser construída e fortalecida a partir de suas próprias políticas acadêmicas, da elaboração de seus projetos e da gestão democrática em face de suas demandas para o cumprimento de sua função social.

Santos (2004b) corrobora o entendimento da multiplicidade de funções abarcadas pela universidade no decorrer da história. De acordo com o autor, há que se compreender que a universidade está inserida em um contexto complexo, sendo desafiada tanto pela sociedade quanto pelo Estado. Isto ocorre em virtude de estar inserida num cenário impactado por instabilidades políticas, sociais e econômicas, que enfrentam desafios em razão da complexidade inerente a esta instituição e das exigências da sociedade hodierna. Chauí (2003, p. 6) ratifica o posicionamento de Santos ao evidenciar que “[...] a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, seria antes um reflexo deles”.

Ocorre que, ao longo de sua existência histórica, o desenvolvimento da universidade brasileira foi subordinado às demandas econômicas e mercadológicas (Fávero, 2006). As principais consequências advindas das políticas neoliberais são a tendência à privatização da Educação Superior (Sguissardi, 2005), a inserção de práticas gerencialistas (Hypólito, 2008) e o tratamento da educação como mercadoria (Sguissardi, 2015). Para Dias Sobrinho (2015), o conhecimento logrou importância, se submetendo a critérios de aplicabilidade, utilidade, competitividade e de interesses de lucro. Consequentemente, se explica uma reorganização das atividades da comunidade acadêmica que não agregam valor econômico.

Nessas circunstâncias, Bechi (2011) já advertia que as disciplinas de formação humana

e social estão sendo extintas paulatinamente da estrutura curricular, para fazer com que as mensalidades fiquem mais acessíveis aos alunos/clientes, viabilizando uma solução para os cursos universitários se tornarem mais competitivos frente ao atual cenário educacional. As disciplinas de ordem prática passam a ser valorizadas em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano (Bechi, 2011).

Conforme o entendimento de Bernheim e Chauí (2008, p. 11), houve o “[...] abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação”, em função da compressão espaço-temporal do capital financeiro e do mercado, por meio da redução temporal da graduação e da pós-graduação; a velocidade tornou-se tamanha que a necessidade da transmissão do histórico de cada disciplina ao aluno realizou-se, gradualmente, como coisa do passado. Para esses autores, o ensino passou a ser planejado como uma transmissão rápida de conteúdos, sendo este arrolado em manuais “descomplicados” e de fácil leitura; com isso, a docência foi reduzida à transmissão e ao treinamento; e a pesquisa se tornou uma atividade sem sentido e relevância, devido à ausência de tempo hábil para processos de reflexão e crítica, à medida que se tornou o foco principal das instituições de ensino superior públicas. Em outras palavras, “transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação” (Chauí, 2003, p. 7).

No que se refere ao seu compromisso social, desde a década de 1980 no Brasil, o ensino e a produção do conhecimento devem seguir as exigências do mercado, onde o conhecimento é visto como mercadoria, definindo a competitividade por intermédio de inovações tecnológicas. Incorporando as críticas à sociedade do conhecimento, Chauí (2003) infere que a alteração do capital e da ciência ligada aos avanços tecnológicos em relação à circulação da informação instituíram a ideia da sociedade do conhecimento, assinalada pelo emprego intensivo e competitivo dos conhecimentos.

Ao analisar a sociedade do conhecimento, Chauí (2003) a relaciona à lógica do mercado, o que impede que seja favorável ao desenvolvimento de informações importantes à vida social e cultural ou à ação política da sociedade civil e amplia suas considerações para a instituição universitária. Longe de sugerir uma perspectiva de significativo progresso e desenvolvimento autônomo das universidades como instituições sociais engajadas com suas respectivas sociedades e conectadas a poderes e direitos democráticos, a realidade indica uma situação oposta. Isso se manifesta tanto na heteronomia universitária, que se traduz na produção de conhecimentos voltados a satisfazer as exigências do capital financeiro, quanto na irrelevância da atividade acadêmica, que ocorre quando as pesquisas são definidas de maneira autônoma ou

quando buscam responder às demandas sociais e políticas de suas sociedades.

As considerações dessa autora nos chamam atenção para o que de importante é preciso realçar: o poder econômico, ao aliar-se a posse de informações, estimula a competitividade, a meritocracia e, por consequência, a exclusão. Além disso, esta nova reconfiguração que se delineia na sociedade do conhecimento expressa dimensões que retratam a sociedade nas suas peculiaridades e ambiguidades. Por isso, é prudente que a universidade não se curve aos ditames do mercado. Pimenta e Anastasiou (2002) reiteram que a universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas desenvolver a habilidade de observar o ambiente e entender e integrar os fenômenos, a formular respostas às transformações sociais, a preparar os estudantes para lidar com as complexidades que se aproximam, a posicionar-se como uma instituição de vanguarda, geradora de ideias, culturas, artes e técnicas inovadoras que se comprometam com a humanidade e com o processo de humanização.

Dias Sobrinho (2015) afirma que a universidade é um espaço “[...] da convivência plural da sociedade”. Há, portanto, várias responsabilidades, relacionadas com as demandas contraditórias dos diversos setores sociais, entre elas das diferenças, que devem ser elucidadas por meio de conhecimentos, valores e a prática permanente do diálogo. Cada grupo interessado tem em vista impor suas exigências particulares, fragmentadas e incoerentes.

Acima da disputa de poder e dos interesses e projetos fragmentados, é essencial “[...] a responsabilidade da universidade e das demais instituições educativas com a formação integral de cidadãos-profissionais, pela mediação dos conhecimentos. A integralidade da formação é uma exigência existencial e faz parte do sentido público da universidade como instituição social” (Dias Sobrinho, 2015, p. 585).

Ainda do ponto de vista desse autor, além do conhecimento ter valor público e social, pertence à área dos DH e dos projetos civilizacionais:

O conhecimento é conteúdo integrante da formação humana social, ética, política, moral e estética. Não deve ser, ou não deveria ser, simples engrenagem da otimização dos lucros. É base do desenvolvimento individual e nacional pelo que contém de instrumentalidade operacional, científica, técnica e pelos valores humanísticos que porta (Dias Sobrinho, 2015, p. 585).

Pode se constatar na análise que o conhecimento não é “motor” do desenvolvimento econômico, que se desenvolve em um viés utilitário, em prol do desenvolvimento da sociedade capitalista. É inegável que isso se refere à materialização da perspectiva neoliberal no campo

das políticas educacionais. Para além de usufruto de grupos interessados, o conhecimento é fundamental na condução da vida e na formação de pessoas emancipadas que tenham condições de refletir criticamente sua existência material e simbólica, de modo a buscar caminhos para produzir transformações necessárias em suas realidades.

Todavia, com o avanço das políticas engendradas a partir do ideário neoliberal, que tem por objetivo estabelecer uma ordem social desvinculada das responsabilidades do Estado, as universidades têm enfrentado graves problemas, especialmente nas últimas três décadas, principalmente quanto ao processo de desfinanciarização da educação superior. Esse grave problema se acentuou, ainda mais, a partir da Emenda Constitucional 95/2016, promulgada em um período pós-golpe político, midiático e parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita, da presidência da república (Brasil, 2016). No bojo do governo Temer, a Emenda Constitucional mencionada acima diminuiu acentuadamente recursos de áreas prioritárias como a educação e saúde, reduzindo, assim, as responsabilidades do Estado.

Harvey (2014, p. 6), fez uma análise histórica e crítica da teoria do neoliberalismo, face suas implicações na atualidade. Assim, mais do que uma ideologia, o neoliberalismo é:

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.

O neoliberalismo tem como mote as privatizações, terceirizações, austeridade fiscal e o protagonismo do setor privado. Essas características indicam que fundamenta-se, sobretudo na redução de direitos sociais dos(as) trabalhadores(as) e na desqualificação dos sujeitos. Nesse contexto, situamos as intenções das ideias neoliberais, que representam, também, um amplo projeto sociopolítico de classe, de longo prazo, que envolve todas as dimensões sociais. Além disso, os defensores dessa corrente advogam a favor da livre circulação de capitais internacionais, com ênfase na globalização e na abertura de economia para multinacionais, assim como a intervenção da ONU, do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros. Para Harvey (2014, p. 12), os motivos e efeitos do neoliberalismo podem ser destacados da seguinte maneira:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e de experimentos caóticos que na verdade só convergiram como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington”. [...] O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social atestam o caráter não elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes, moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalismo de fato ocorreu.

O excerto acima denota o início de um processo de acentuação das desigualdades sociais e da restauração do poder econômico da elite. Identificamos que tal ideário interfere em toda estrutura política, econômica e educacional do país, na medida em que há a diminuição das responsabilidades do Estado com as políticas sociais.

Portanto, para Harvey (2014, p. 8), a força do neoliberalismo resulta de sua habilidade de propor um aparato conceitual, convincente, atraente e inquestionável, valendo-se dos ideais de dignidade e liberdade individual, que se tornaram os valores centrais da civilização, sob a ordem social, “[...] o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal”.

Dessarte, o neoliberalismo se transformou na ideologia dominante, com grande influência sobre a maneira de pensamento e ação, modificando as maneiras cotidianas dos indivíduos interpretarem, viverem e compreenderem a sociedade. “O efeito disso em muitas partes do mundo foi vê-lo cada vez mais como uma maneira necessária e até completamente ‘natural’ de regular a ordem social” (Harvey, 2014 p. 50). Para esse autor, o neoliberalismo propagou-se mundialmente como um robusto instrumento de reforma institucional e ajuste retórico, consolidando-se como o paradigma regulatório global do qual ninguém consegue se desvincular.

De acordo com Dias Sobrinho (2015, p. 593), a cosmovisão neoliberal e tecnocrática hegemônica, nos dias de hoje,

[...] impõe a toda a gente os rumos da economia de mercado (e, então, da produção, distribuição e aplicação do conhecimento, da ciência e das técnicas) as formas de pensar e agir na vida cotidiana e nas rotas esferas da convivialidade social. Predomina hoje um modelo verticalizado de determinação ideológica e política que afeta as diversas dimensões da vida humana.

Em todo esse contexto, há sujeitos determinados por meio da dominação ideológica, cultural e econômica, incrustados nas influentes corporações, nos grandes laboratórios, nos organismos multilaterais, com anuência de pessoas espalhadas pelo mundo, com o intuito de determinar os rumos da ciência e tecnologia, os modos e lugares de sua produção, distribuição e usos. Tais determinações, sob o argumento da suposta objetividade e neutralidade ideológica da ciência, desconsideram as forças sociais e a discussão ético-política no que concerne ao tipo de conhecimento que deveria encarregar-se de formar (Dias Sobrinho, 2015).

Além disso, o propósito neoliberal é despolitizar a educação, com a tendência de caracterizá-la como se fosse neutra de ideologias. Isso porque o interesse dos empresários é não perder o controle ideológico e político das instituições educacionais. Com isso, a educação passa a ser uma arena fértil de disputa de poder e de resistência, pois é neste espaço que as reformas educacionais são elaboradas, principalmente quando visam intervir na formação inicial e continuada de professores, pois se trata de um projeto para uma determinada classe trabalhadora, que expressivamente é uma das maiores de nosso país.

Ainda no âmbito da educação superior, as instituições são coagidas a ajustarem os currículos, processos de avaliação, formação docente pelos poderosos núcleos internacionais e aos famosos padrões de *rankings* internacionais (Dias Sobrinho, 2015). Isso se verifica, por exemplo, nos PPCs dos cursos de licenciaturas, nos quais a Educação em Direitos Humanos é negligenciada tanto na graduação quanto nos projetos de extensão e pesquisa (Candau, 2008). Mesmo estando endossada nos documentos oficiais do governo federal, a EDH, abordada como conteúdo interdisciplinar, não está incluída em todas as áreas, denotando haver um vasto caminho a ser percorrido para que os conteúdos teóricos e metodológicos dos Direitos Humanos integralizem a formação dos licenciandos (Dibbern; Serafim, 2023).

Daí decorre o entendimento que a educação, além de ser reconhecida como um dos Direitos Humanos, é também considerada como instrumento imprescindível para se obter o acesso ao conhecimento histórico desses direitos, pois abre espaço para que a sua cultura alcance uma transformação social, ao integrar valores à cultura da paz. Por esse motivo, a EDH integra o conjunto de direitos historicamente constituídos, tendo em vista a sua inserção no direito à educação (Brasil, 2012).

Assim, constatamos nas palavras de Wolkmer (2015, p. 256) que a história dos “direitos do homem têm sido uma resposta aos conflitos de relacionamento, às multiplicidades de necessidades humanas e as lutas de libertação de determinadas formas de sociabilidade”. Tanto que essa temática vem de eventos históricos que influenciaram documentos legais

internacionais, cuja finalidade foi estabelecer uma cultura global de valorização pelos Direitos Humanos. Ainda na concepção de Wolkmer (2015, p. 256), “A historicidade dos Direitos Humanos reflete a aquisição, a evolução, a transformação e a efetividade de questões concretas da vida (cultura, religião, raça, gênero, crença, condição social etc.)”, ao relacionar com as condições históricas dos aspectos sociais, culturais, políticas e econômicas.

Claude (2005, p. 37) compreende a EDH como parte integrante da dignidade humana, sobretudo por contribuir para ampliar o saber e o discernimento. Para o autor, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural, em que:

[...] Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de Direitos Humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

Esse excerto ressalta que a Educação deve ser compreendida como um direito fundamental da pessoa, sendo fundamental para sua sobrevivência. Diante disso, pode-se inferir que o referido tema precisa ser mais difundido e debatido, pois é por meio do conhecimento que vislumbraremos a construção de uma sociedade respaldada nos princípios do Estado Democrático de Direito.

É por isso que Zenaide *et al.* (2005) compreendem que as relações da educação com os Direitos Humanos realizam-se por meio da educação como direito humano. Advindo daí, o entendimento da educação como estratégia para a formação, o fortalecimento e o respeito dos Direitos Humanos. Assim sendo, para assegurar o potencial da EDH, enfatizamos a relevância da sua inserção no Ensino Superior, uma vez que esse nível de instrução no Brasil prepara profissionais que vão atuar profissionalmente, em um futuro próximo. Para tanto, é imprescindível que a EDH seja meta prioritária na formação inicial de professores, especialmente pela especificidade da profissão docente.

Sintetizando o exposto e estendendo ponte com um dos compromissos sociais da universidade, especificamente, da produção e transmissão de conhecimentos em educação e Direitos Humanos, constata-se que o PNEDH dispõe que:

A partir desses marcos legais [Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes

e Bases da Educação], as universidades brasileiras, especialmente as públicas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica (...). Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos Direitos Humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade (Brasil, 2007, p. 37-38).

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

Ora, se a universidade é uma instituição social, necessita se empenhar na perspectiva da democratização do conhecimento, assim como na defesa dos Direitos Humanos em suas atividades vitais, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão universitária. A educação superior, concebida como espaço de formação em Direitos Humanos, ao incluir a EDH em suas matrizes curriculares, permeando também os projetos de extensão e pesquisa, criará condições concretas para que essas intenções se materializem nas práticas pedagógicas cotidianas. Isso requer, sobretudo, desenvolvimento de projetos de formação permanente com seus docentes, na perspectiva de um desenvolvimento profissional que assegure os conteúdos com formas de trabalhar as temáticas atinentes aos Direitos Humanos. No entanto, não é uma tarefa simples! Como afirmou Dias Sobrinho (2015, p. 582).

A factibilidade das aspirações rasteiras não deve barrar os mais elevados sonhos de liberdade, ainda que estes muito dificilmente sejam realizados nas dimensões ideais. Para a universidade, trata-se de resgatar seu papel de instituição proeminente nas difíceis buscas de construir mais equidade e de aumentar a coesão social. A universidade desde a sua origem no período medievo até a sua reconfiguração na sociedade contemporânea tem compromisso sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global. A formação e conhecimento devem estar entrelaçados com qualidade científica e pertinência social na concretização da responsabilidade pública da universidade.

Diante do exposto, cabe à universidade, nesse movimento de enfrentar os desafios atuais da sociedade, consolidar nos espaços formais a prática dos Direitos Humanos na formação inicial dos professores, de modo a construir e edificar uma cultura formativa para os DH em todas as suas dimensões. Candau (2008, p. 297-298) afirma que o objetivo da educação é constituir sujeitos de direito, fortalecer os grupos socialmente marginalizados e revitalizar a memória histórica da luta em prol dos Direitos Humanos. Dessa forma, é inadequado restringir-se à promoção de eventos e atividades esporádicas que visem apenas sensibilizar e motivar em torno das questões relacionadas aos Direitos Humanos. É necessário desenvolver processos formativos que favoreçam a articulação de diversas dimensões – cognitiva, afetiva e sociopolítica – que são essenciais para a EDH. Ademais, a referida autora defende que é necessário empregar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que promovam “educar-nos em Direitos Humanos.”

4.2 A formação inicial de professores para a Educação em Direitos Humanos no Brasil

A análise da EDH retrata seu movimento e relevância em várias discussões contemporâneas. Sacavino (2009) avança no entendimento de que a polissemia da expressão de EDH pode ser descrita da seguinte maneira: especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica coexistem diversas visões, que variam desde uma abordagem neoliberal, focada nos direitos individuais, civis e políticos, até perspectivas histórico-críticas de caráter contra-hegemônico, nas quais os Direitos Humanos servem como uma base para a construção de uma sociedade alternativa, justa, solidária e democrática, onde a redistribuição e o reconhecimento estão interligados, com ênfase na indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos.

Para essa autora, a gama de perspectivas requer um constante discernimento, essencial para assegurar a consistência entre os fundamentos teóricos adotados e a prática. Nessa linha, consideramos relevante, cientes do caráter multifacetado que caracteriza fortemente o discurso sobre a EDH, salientar as duas abordagens citadas por Sacavino *et al.* (2014), por as considerarmos as mais prevalentes em nosso contexto atual. A primeira visão tende a tratar a preocupação com os Direitos Humanos como uma estratégia de aprimoramento da sociedade dentro do modelo existente, sem questionar sua estrutura fundamental. Tal abordagem destaca os direitos individuais, questões éticas, civis e políticas, focando na participação eleitoral. Sob

a ótica pedagógica, sugere a inclusão de temas relacionados aos Direitos Humanos no currículo escolar de forma aditiva, ou seja, incorporando esses tópicos em momentos específicos ao longo do estudo de diversas disciplinas, sem que se ponha em questão as concepções e práticas educativas de maneira abrangente, ou apenas em determinados períodos, como nas datas comemorativas que a instituição escolar costuma celebrar: Dia da Mulher, Dia do Índio, Dia do Meio Ambiente, Dia da Consciência Negra...

O segundo enfoque dos Direitos Humanos oferece uma visão histórico-crítica que busca promover um projeto de sociedade mais justo e diverso. Essa concepção valoriza a cidadania coletiva, ativa e participativa, sem esquecer dos direitos individuais, e incentiva a organização da sociedade civil e o fortalecimento de grupos marginalizados. Os direitos políticos são vistos como práticas cotidianas, não apenas como simples votações, enquanto se destaca a interconexão entre as diferentes gerações de direitos e a urgência de uma quarta geração, que aborda as novas demandas tecnológicas e ambientais. O enfoque pedagógico propõe métodos variados e interdisciplinares, buscando transformar atitudes e práticas nas instituições educacionais.

Para Sacavino *et al.* (2014), as duas perspectivas se entrecruzam, ainda que de modo contraditório, a autora alerta que praticamente não existem em estado puro, mas é importante identificar qual a abordagem predominante em cada proposta. Consoante à referida autora, é na perspectiva histórico-crítica que nos respaldamos para analisar a formação inicial em Direitos Humanos, por considerá-la direcionada para afirmação de processos democráticos e uma cultura que inclua todos os sujeitos e âmbitos sociais.

Portanto, revisitar o conceito de Direitos Humanos torna-se reflexão necessária, tendo em vista que tal conceito é variável. Dornelles (2013) elucida que o conceito de Direitos Humanos apresenta variações conforme a perspectiva político-ideológica adotada. A ausência de uniformidade conceitual é evidente, apesar de alguns insistirem em adotar uma única abordagem para a definição de Direitos Humanos. Isto evidencia que o tema foi abordado sob múltiplas perspectivas, variando conforme a corrente doutrinária e o modelo ideológico e sociopolítico a que se faz referência. O essencial é que os direitos ou valores, conforme a perspectiva adotada, considerados fundamentais, apresentam variações em função do modelo de organização da vida social.

Assim sendo, “a apresentação de um conceito definitivo e absoluto tem sido o grande desafio enfrentado desde imemorráveis tempos” (Gorczewski, 2016, p. 25). Neste contexto, ao buscar oferecer uma definição sobre o referido conceito, Dallari (2004) ressalta que os Direitos

Humanos constituem uma expressão sintética dos direitos fundamentais inerentes à dignidade da pessoa humana. Esses direitos são considerados essenciais, pois sem eles a existência e o pleno desenvolvimento do ser humano, bem como sua efetiva participação na vida, tornam-se inviáveis.

A EDH deve ser concebida como a transmissão do conhecimento relativo a esses direitos. A finalidade desse conceito é que o indivíduo tenha conhecimento e faça uso de seus direitos, ao mesmo tempo em que reconhece e respeita os dos outros (Gorczewski; Martín, 2015).

Ademais, a Educação e os Direitos Humanos são duas áreas investigativas que se integram, pois há possibilidades de exploração científica da interface entre esses dois campos de saberes em prol de formas mais justas de convivência ética e de cidadania. As possíveis aproximações entre esses campos de conhecimento indicam a necessidade de se construir, no imaginário social, uma cultura dos Direitos Humanos que propicie, simultaneamente, a democratização de processos educativos, assim como a sensibilização e a conscientização da dignidade do ser humano, por causa das constantes violações de direitos (Candau; Sacavino, 2013). Na concepção das referidas autoras, caso isso não aconteça de forma sistemática e consistente, não há como construir uma cultura de Direitos Humanos em nossa sociedade.

Para Piovesan e Fachin (2017), a EDH assume um papel transformador, crítico e (re)construtivo. O ato de educar possui, por si só, um potencial de emancipação, pois o aprendizado é libertador, especialmente quando aborda a temática dos Direitos Humanos, carregando consigo um conteúdo que promove empoderamento. A formação nessa área reflete as dinâmicas dos movimentos atuais de Direitos Humanos, emergindo como um esforço para desafiar antigas estruturas de poder e afirmar espaços que garantam dignidade.

As referidas autoras lembram o jurista italiano Norberto Bobbio (2004), que aduz: onde a proteção dos Direitos Humanos é necessária, pode ser que ela não seja viável, enquanto, em locais onde essa proteção é viável, pode não ser considerada essencial. No contexto da EDH no Brasil, abre-se um espaço duplo e complementar para a proteção desses direitos: um aspecto repressivo, voltado a corrigir violações já existentes, e um aspecto preventivo, com a missão de evitar abusos futuros. A EDH se insere especialmente na esfera preventiva, destacando sua relevância. Assim, corroboramos Piovesan e Fachin (2017) na compreensão da EDH definida pela abordagem promovida pelo Programa Mundial de Educação em Direitos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012):

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos. Uma educação integral em Direitos Humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana. A Educação em Direitos Humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os Direitos Humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados.

Ainda na perspectiva de Piovesan e Fachin (2017), na contemporaneidade, verifica-se que a discussão sobre EDH avança em parceria com o progresso dos instrumentos de proteção dos direitos, tanto no contexto nacional quanto no internacional, considerando o desenvolvimento intrínseco dos direitos em si, que propiciam sua ampliação e influenciam sua interpretação. Gorsczevski (2016, p. 232) evidencia que “educar para os Direitos Humanos é criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar sua violação. Com ela conseguiremos efetivamente dar a conhecer os Direitos Humanos, distingui-los, atuar a seu favor e, sobretudo, desfrutá-los”.

Daí decorre o entendimento que a educação, além de ser reconhecida como um dos Direitos Humanos, é também considerada como um instrumento imprescindível para se obter o acesso ao conhecimento histórico dos Direitos Humanos, pois abre espaço para que a cultura dos Direitos Humanos alcance uma transformação social, ao integrar valores à cultura da paz. Por esse motivo, a EDH integra o conjunto de direitos historicamente constituídos, tendo em vista a sua inserção no direito à educação (Brasil, 2012).

Refletir sobre a EDH é colocar em prática uma educação que tenha compromisso com a formação dos sujeitos em processos de afirmação e luta por direitos, deixando a condição de oprimido pela cultura de dominação e exclusão, e passando à condição de sujeito de Direitos Humanos. É com esta noção que se deve entender a EDH, uma educação emancipadora, uma vez que por meio dela os sujeitos estarão aptos a lutar contra opressão, a violação de seus direitos e, assim, viabilizar um processo em que serão capazes de conhecer a realidade e transformá-la (Marreiro *et al.*, 2021).

Conforme o entendimento de Tavares (2007), a EDH é fundamental no combate às violações desses direitos, promovendo valores como tolerância e dignidade. Para que a EDH cumpra seu papel, é essencial entendê-la em diversos contextos e integrá-la nas diferentes disciplinas de forma interdisciplinar. A formação de professores é o primeiro passo para sua implementação, envolvendo o aprendizado de conteúdos específicos e a necessidade de agir de maneira coerente no dia a dia, pois a ética é central para a EDH. Além disso, a formação é só o

princípio de um processo educativo contínuo, que visa criar uma cultura de Direitos Humanos e preparar cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais na luta contra injustiças.

Há que se ressaltar que a formação do professor não é neutra, Cunha (2013) descarta toda chance de negar a subjetividade. Portanto, o projeto de formação está vinculado às visões políticas e epistemológicas de um tempo e espaço específico, e atravessa todo o processo de formação dos professores. Nesta visão, o papel do educador é desvendar esse processo de construção política e epistemológica que lhe é imposto para criar modos de pensar a educação das gerações presentes e vindouras, onde o saber produzido historicamente seja um estímulo que impulsiona e modifica os sujeitos. Cunha (2013, p. 13) argumenta que todas as tendências que fundamentaram a formação de professores “produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas”.

Nesta perspectiva, temos que a formação inicial de professores para a EDH no Brasil inclui a análise do cenário educacional contemporâneo, as necessidades da sociedade e as políticas públicas que incentivam a defesa dos Direitos Humanos. No contexto brasileiro, as discussões sobre esta temática estão interligadas à história recente, ao processo de redemocratização e aos movimentos sociais que emergiram nessa época. Analisar esse percurso possibilita observar os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e incorporados na Constituição Brasileira de 1988, a qual ressalta como base o valor essencial da dignidade humana e a imprescindível aceitação de direitos fundamentais, civis e políticos, assim como econômicos, sociais e culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a) afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao determinar uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2003, p.11). Outra determinação incorporada à referida Lei em seu artigo 1º diz que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996a, p. 1).

Atualmente, a formação de professores se apresenta como um espaço crucial para fomentar e solidificar práticas eficazes de EDH no contexto educacional brasileiro. Quanto às políticas de formação de docentes no Brasil, as inquietações relacionadas à EDH, pelo menos nos documentos oficiais, surgem de forma relativamente recente e abrangem desde a educação

básica até a educação superior. Dentro desse cenário, é importante mencionar a aprovação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que orientam os sistemas educacionais e suas instituições a reconhecerem a EDH como um dos fundamentos essenciais do direito à educação. Essa diretriz promove uma reflexão dentro da comunidade escolar e no ensino superior, incentivando ações colaborativas em busca de igualdade.

Carbonari (2010, p. 24) nos lembra que “[...] a Educação em Direitos Humanos, que já foi estranha ao ensino, às escolas, que já foi tarefa de menor importância na formação nas Instituições de Ensino Superior, ganha um Plano Nacional que prevê sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino, incluindo-se o ensino superior”.

Conforme destacam Silva e Tavares (2013, p. 52), “todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de EDH, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, inserindo essa questão com mais ênfase nos programas governamentais”.

Nesse contexto, é necessário destacar a necessidade de desenvolver a EDH, seja por meio da inserção de disciplinas curriculares acerca da temática ou por meio do estímulo à realização de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema em discussão.

Benevides (2001, p. 7), ao refletir sobre a possibilidade de desenvolver um processo educativo em DH, faz vários questionamentos, entre eles: “qual seriam os pontos principais do conteúdo da Educação em Direitos Humanos?”. Em resposta à pergunta apresentada, a autora postula que é evidente que existe um conteúdo intrínseco, que se origina da definição de Direitos Humanos e do entendimento das dimensões históricas, bem como das possibilidades de reivindicação e das garantias pertinentes. Esse conteúdo deve estar intrinsecamente relacionado a uma concepção de direitos, mas também de deveres, os quais emanam das responsabilidades do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É fundamental que sejam apresentadas as justificativas e as repercussões da adesão a normas e diretrizes de convivência. Subsequentemente, este conteúdo deverá englobar a discussão acerca da vivência dos princípios fundamentais das éticas republicana e democrática. Os princípios da ética republicana abrangem o respeito às legislações legitimamente instituídas, a primazia do bem comum sobre interesses individuais ou coletivos, além da concepção de responsabilidade, que implica a prestação de contas de nossas ações enquanto cidadãos. Os princípios democráticos estão intrinsecamente ligados à totalidade dos Direitos Humanos, os quais se condensam nos valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Na sequência, trataremos do tema currículo como dispositivo pedagógico como caminho para a construção de uma educação em DH.

4.3 O currículo como dispositivo pedagógico de concretização dos DH na formação docente

Os modelos tradicionais de currículo possuem “uma longa trajetória histórica conservadora, enraizada em concepções e práticas curriculares hegemônicas sem qualquer intenção ou habilidade de dialogar com a diversidade” (Eyng, 2013, p. 31). Nesta perspectiva, com base em Silva, T. (2007, p. 52), pode-se inferir que a permanência das “[...] teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”. Nesta perspectiva, o currículo deve ser analisado num processo coletivo, que acompanhe as mudanças sociais e leve em consideração os contextos variados de onde vêm os educandos. Ademais, vale relembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam a aquisição do conhecimento pelo educando em concordância com o respeito aos saberes que ele já traz consigo.

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, T., 2007, p. 150).

Ao conceber o currículo como documento de identidade, faz-se necessária uma análise da diversidade oculta ou explícita deste. Arroyo (2013) focaliza o currículo como um território em disputa, pois há muitos interesses políticos e pedagógicos envolvidos. Ou seja:

[...] o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço..., mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos (Arroyo, 2013, p. 10).

Para Moreira e Candau (2008, p. 17), “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Em outras palavras, sua definição está atrelada a uma função, uma abrangência e a um contexto particular.

Para Rêgo (2017), as teorias relacionadas ao currículo desempenham um papel central no contexto da educação no Brasil, considerando a significativa frequência de reformas em todos os níveis de ensino e o aumento da produção acadêmica sobre o tema. Viveiros (2020) aduz que o currículo é uma política importante na construção do pensamento educacional de um país, carregando concepções históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, econômicas e políticas. O currículo também representa legalidade, emancipação, mudança, liberdade e cidadania, evidenciando-se como um princípio político com intencionalidades de quem o organiza. Moreira e Silva (2009, p. 7) enfatizam que é um produto histórico, um “[...] artefato social e cultural” prenhe das determinações sociais, culturais, políticas e ideológicas de seu tempo.

Nesse sentido, Apple (1995) ressalta que, ao analisar o currículo sob uma ótica teórico-crítica, é fundamental investigar quais conhecimentos possuem maior relevância ou, mais precisamente, de quem são os saberes que recebem maior valorização e que estão refletidos nos currículos. A resposta não dispensará a reflexão, uma vez que o intenso jogo de correlação de forças exerce uma pressão significativa sobre esse autêntico confronto.

Conforme asseveram Lima *et al.* (2006), tal perspectiva ajuda a explicar que o currículo é um campo complexo, plural, e tem sido desenvolvido nos cursos de formação, levando-se em consideração o momento histórico que configura uma estratégia político-pedagógica para o enfrentamento da crise capitalista. As exigências de qualificação por meio de cursos de formação de professores, nos moldes propostos, nos quais os estudantes experimentam frustrações, desânimo, nas últimas décadas, vêm impondo às universidades uma acelerada política de ajustes nos currículos para atender a demanda da totalidade.

Lima e Neves (2006) acreditam que o discurso de qualificação implementado pelo neoliberalismo é um indicador de reorientação social e de políticas de formação ao processo de “reestruturação produtiva” recorrente nos discursos neoliberais a fim de regular a consolidação de um mercado globalizado. Isto quer dizer que precisamos repensar os currículos que são propostas nas licenciaturas, a maneira como são elaborados e se são pautados nas DCNs para a EDH. Inclusive, entre as metas previstas para o Ensino Superior de acordo com o PNDH- 3, consta incluir os Direitos Humanos por meio de diversas formas, como matérias, linhas de investigação, áreas de concentração e a transversalização inserida nos projetos acadêmicos de vários cursos de graduação e pós-graduação, além de iniciativas de extensão (Brasil, 2009).

Há que se destacar que no art. 5º da Resolução nº 1/2012-CNE, a EDH tem como objetivo principal 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”. Com base nessa concepção, a diretriz em questão foi elaborada com a finalidade de “orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos”. Compete aos Conselhos de Educação estabelecerem as diretrizes para o monitoramento das iniciativas de EDH. (Brasil, 2012b, art. 5º, §1º e 2º). Do ponto de vista normativo, a Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, do CNE/MEC, determina em seu artigo 6º que:

[...] a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (Brasil, 2012, p. 2).

Assim, a EDH deve estar presente nos documentos institucionais das IES, de modo a articular-se em diferentes formas, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições no seu planejamento e desenvolvimento adequarem-se às suas necessidades, podendo trabalhar tal como prevê o 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; 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, 2012).

Com base no exposto, é possível constatar que a inserção da temática dos Direitos Humanos no currículo da educação superior pode ser feita de várias maneiras, com as instituições de ensino superior colaborando com os envolvidos e estimulando ações de extensão e pesquisa para promover os Direitos Humanos. Isso inclui diálogo com diferentes setores, como segmentos sociais excluídos, movimentos sociais e gestão pública.

Os PCNs fazem a distinção entre a transversalidade e a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é definida nos PCNs como a dimensão que

(...) questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (Brasil, 1998, p. 30).

Ao analisarmos as considerações de Japiassu (1976), identificamos que a interdisciplinaridade envolve um esforço colaborativo, focado na interação entre várias áreas do conhecimento, incluindo seus conceitos fundamentais, dados e metodologias. Essa abordagem se fundamenta na organização conjunta e coordenada do ensino.

No referido documento, a transversalidade é assim entendida:

[...] a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. [...] à possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação de se aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (Brasil, 1998, p. 30).

Em outras palavras, a transversalidade refere-se a assuntos que permeiam os diversos domínios do saber.

Importa salientar que a mobilização do princípio da transversalidade para as práticas de gestão do conhecimento não se limita ao desenvolvimento de atividades desvinculadas do contexto no qual os sujeitos estão inseridos. A interdisciplinaridade é determinada nos PCNs como a dimensão que:

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (Brasil, 1998, p. 30).

Se tomarmos as afirmações de Menezes e Santos (2002) como referência, verificaremos que a transversalidade e interdisciplinaridade recusam a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis. A transversalidade é referente às dimensões didático-pedagógicas, e a interdisciplinaridade à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. As duas se complementam, recusando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

O Parecer CNE/CP n. 8/2012 ainda traz uma explicação sobre a transversalidade como exigência desse processo de inserção:

Vê-se, com isso, que a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. No ensino, os Direitos Humanos, nos projetos pedagógicos dos cursos e suas atividades curriculares, podem ser incluídos como conteúdos complementares e flexíveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias e/ou optativas ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio do diálogo com várias áreas do conhecimento. Como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo, a EDH propõe a relação entre teoria e prática entre as garantias formais e a efetivação dos direitos (Brasil, 2012a, p. 13).

Ferreira e Zenaide (2010, p. 10) traçam um panorama possível, ao afirmarem que a introdução dos Direitos Humanos na Educação Superior atingiu força com o PNEDH⁴¹

[...] que a colocou como uma das cinco áreas de ação prioritária, ao lado da Educação Básica, da Educação não-Formal, da Educação dos Profissionais dos Sistemas de Segurança e Justiça, e da Educação e Mídia. Não se pode perder de vista que essa ação do governo brasileiro tem por base o Programa de Ação da II Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena (1993), do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, de 1993, do qual o Brasil é signatário; os compromissos assumidos durante a Década da Educação em Direitos Humanos para o período de 1995 a 2004; e as indicações normativas já existentes na Educação e no Programa Nacional de Direitos Humanos, nas suas diversas edições (Brasil, 2007).

As referidas autoras reconhecem que a construção de diretrizes para a EDH, focadas nos aspectos conceituais e metodológicos visando à formação inicial, torna-se uma das metas prioritárias para a implementação da política educacional brasileira, pensada de forma articulada, para que os egressos da educação superior que atuarão na educação básica estejam capacitados e conscientes do seu papel na promoção de uma Cultura de Direitos Humanos (Ferreira; Zenaide, 2010, p.10).

Freitas (2001, p. 237) alerta que, na defesa dos Direitos Humanos na educação para a cidadania, é importante considerar os currículos explícitos e implícitos da instituição. Isso porque:

⁴¹ As referidas autoras afirmam que a primeira versão do PNEDH veio a público em 2003 e, após discussões nacionais, foi consolidada em 2006. (Brasil, 2007)

[...] seria ingênuo centralizar a preocupação somente em um deles. Para o currículo manifesto significa fazer opções intencionadas por selecionar determinados valores, atitudes, conhecimentos, habilidades que se deseja que os alunos desenvolvam e interiorizem com respeito aos DH. [...]. Estes devem ficar manifestamente expressados em planos e programas, em textos de estudos, em sistemas de avaliação, em metodologias de ensino, em materiais didáticos, em outras palavras, o currículo. A temática dos DH, então, ocupa um tempo e um espaço no currículo, assim como fazem outras disciplinas de estudo.

Dito de outra maneira, o autor destaca a importância de incluir a EDH no currículo, seja de forma explícita ou implícita. Os Direitos Humanos devem ser reconhecidos socialmente e presentes nos planos, programas e metodologias acadêmicas.

Zenaide (2008, p. 159) indica que a inserção da temática da EDH no currículo pode ser feita de diversas formas, sobretudo maneiras que possam agregar aos projetos pedagógicos não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudem a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em/para os Direitos Humanos. Como propõe a autora, “[...] a Educação em/para os Direitos Humanos devem transversalizar todo o currículo escolar, de modo a oferecer aos educandos um arcabouço teórico-metodológico que norteie práticas de tolerância, de respeito à diversidade e ao bem comum, de solidariedade e de paz, realçando os valores necessários à dignidade humana” (Zenaide, 2008, p. 159).

Isso significa fazer a interface entre o “prescrito no currículo como dimensão intencional” e o que de fato é materializado, o que pressupõe por parte do corpo docente a compreensão e sensibilidade para concretizar as intencionalidades do currículo no que tange aos conteúdos de EDH.

4.4 Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

A Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, bem como define que os sistemas de ensino e instituições devem primar por uma EDH, bem como incorporar ações. Consta em seu Art. 2º que:

[...] a Educação em Direitos Humanos, 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).

Em seu artigo 6º, a resolução traz a transversalidade do tema na elaboração dos instrumentos pedagógicos, como Projeto Político-Pedagógico da escola.

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

A EDH deve estar presente nos documentos institucionais das IES, visando a articulação em diferentes formas, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições no seu planejamento e desenvolvimento adequarem-se às suas necessidades e demandas formativas.

A seguir trataremos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, buscando ressaltar as discontinuidades das políticas educacionais que, em suas últimas versões, têm como consequência modelos de formação subordinados à BNCC.

A LDB 9394/1996 configura-se entre os principais marcos regulatórios no cenário dos anos de 1990 (Brasil, 1996a). Ela abrangeu a formação docente de profissionais não licenciados, reconfigurou o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, mantendo-o articulado aos ajustes orientados pelos organismos internacionais e à proposta neoliberal de inclusão do Brasil no competitivo mercado global. O CNE assumiu a responsabilidade de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, sendo a primeira delas instituída pela Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, seguida pela Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, até as mais recentes diretrizes definidas pela Resolução CNE/CP nº 02 (Brasil, 2019) e, recentemente, a Resolução CNE/CP 04/2024.

4.5 A Resolução CNE/CP n. 2/2015

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, além de revogar as Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e 2/2002 (Brasil, 2015). Apesar dos esforços contínuos para postergar, interromper ou impedir a

sua aplicação, o conteúdo que sustenta a Resolução CNE/CP n. 02/2015 foi extensamente debatido pela comunidade e ratificado por várias entidades acadêmicas e científicas da área educacional, incluindo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), além de outras organizações relevantes. A metodologia de elaboração da referida resolução realça sua conotação democrática, como expressão de um conjunto de princípios e orientações para potencializar a formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória. Pela primeira vez essas diretrizes apresentaram um capítulo sobre a necessária valorização do magistério e, ainda, destacaram a importância da gestão democrática nas escolas de educação básica (Brasil, 2015).

Esta resolução enfatiza princípios como a integração entre formação inicial e continuada, bem como os diversos níveis e modalidades de educação; a adoção de uma abordagem interdisciplinar e diretrizes que promovam a inclusão das diversas realidades socioculturais no ambiente escolar. Tais alterações também sinalizam um esforço do movimento docente nacional, por meio de suas associações, para alinhar os cursos de formação inicial à realidade das escolas públicas de educação básica (Oliveira; Fürkotter; Teixeira, 2023, p. 4).

A referida resolução aborda a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) além de enfatizar a relevância da formação continuada. Nesta resolução, há uma proposta de formação inicial e continuada de professores de maneira articulada, com objetivo de garantir a continuidade do processo de formação docente por meio de uma política estatal.

Entretanto, de forma arbitrária, a Resolução 02/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP 02/2019, no cenário do governo Temer, sem ao menos ter sido completamente implementada e avaliada, dado o curto prazo de sua efetivação. Perante o exposto, houve inúmeras movimentações, debates, manifestos, cartas de várias entidades nacionais do campo progressista, capitaneadas, especialmente, pela Anfope; pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (ForumDir) e pela Anped, que se organizaram e se articularam em um grande movimento nacional contrário à revogação da Resolução 02/2015.

4.6 Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019

A Resolução CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019), em seu Art. 1º, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Isso representou uma fragmentação e retrocessos em relação aos avanços empreendidos pelas diretrizes anteriores (Res. 02/20, sobretudo no tocante à valorização da profissão docente). Ademais, trouxe alterações estruturais e curriculares nos cursos superiores destinados à formação de professores.

O capítulo 1 refere-se ao objeto, o Art. 1º da presente resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação, constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (Brasil, 2019). As entidades nacionais, as quais destacamos a Anfope, o ForumDir e a Anped, elaboraram um manifesto de repúdio contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica no Brasil (Anped *et al.*, 2020, p. 1). No documento, as referidas entidades, explicam que:

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais.

A Resolução CNE/CP n. 2, de 2019, traz em seu bojo um conjunto de normatizações que visam a implementação de uma política de caráter tecnocrático na formação docente e que têm como objetivo um maior controle sobre o trabalho pedagógico, sobretudo quando tem a competência como conceito nuclear da formação de professores, conforme seu Art. 3º, ao enfatizar que o desenvolvimento de competências gerais estabelecidas pela BNCC pode fundar o desenvolvimento de correspondentes competências gerais docentes descritas no anexo BNC-Formação. Bazzo e Scheibe (2019) asseveram que as ações preconizadas nesse artigo evidenciam o total alinhamento das Diretrizes para a Formação Inicial de professores com a BNCC.

Vale ressaltar que a BNCC é determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, e passa a conduzir e a dominar o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica (Bazzo; Scheibe, 2019). As autoras afirmam que a BNCC foi elaborada com uma visão tecnicista/instrumental pautada em orientações de grupos empresariais interessados em formar um trabalhador submisso, dada a oferta de um currículo mínimo, ou seja, há o impedimento do direito a uma formação que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 366), tais diretrizes “[...] rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015”. Do ponto de vista desses autores, é o primeiro registro na história de um documento orgânico que abrange tanto a formação inicial quanto a formação continuada, abarcando as universidades e as instituições de educação básica.

Sob essa perspectiva, o setor educacional tem se transformado em um ambiente propício para a formação de parcerias público-privadas, alinhando-se à lógica da terceirização e da dinâmica de mercado, a justificativa para tais alianças é a busca pela melhoria da qualidade do ensino, apontando o Estado como responsável pela crise educacional. Destacamos, em tempo, a existência da Resolução CNE/CP 02/2024, que revoga a Res. CNE/CP 02/2019, que, por ser recente, ainda não possui reflexões sistematizadas. Portanto, não realizamos uma análise mais aprofundada.

Em suma, procuramos identificar a relevância da EDH na formação inicial de professores, enfatizando a urgência dessa abordagem. Refletimos sobre o papel social da Universidade Pública frente à ideologia neoliberal e, em seguida, discutimos a formação de professores para a EDH no Brasil. Também analisamos legislações relevantes, como a Resolução n. 1 de 2012 e as Resoluções CNE/CP de 2015 e 2019, enfatizando que, apesar da revogação de 2015, as diretrizes foram fundamentais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Por fim, questionamos a padronização curricular nas diretrizes de cursos de licenciatura, que frequentemente ignoram a complexidade da realidade educacional brasileira.

Isso posto, na próxima seção, nossa proposta consistiu em analisar a política institucional de EDH na UFU e os cursos de licenciaturas.

5 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE EDH NA UFU E OS CURSOS DE LICENCIATURA

As seções anteriores constituem os aportes teóricos e metodológicos necessários para subsidiar, nesta seção, como a EDH tem sido tratada e efetivada nos PPC de Licenciatura da UFU. Além disso, nos permitirá identificar indícios de que os PPCs analisados têm foco na EDH. Para subsidiar a pesquisa, realizamos a análise dos 18 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas da UFU que incluíram a EDH quando da reformulação para atendimento à Resolução CNE/CP Nº 02/2015. Para tanto, adotamos a análise documental, mencionado anteriormente na seção 2, junto aos Projetos Pedagógicos vigentes dos Cursos de Licenciatura da UFU que funcionam na cidade de Uberlândia – *Campus* Santa Mônica, Umuarama e Educação Física –, e que foram acessados por meio de arquivos disponíveis na página online de cada curso. Utilizando a análise de conteúdo, de acordo com a perspectiva de Bardin (2011), procuramos identificar, nas matrizes curriculares e nas ementas dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFU nos *campi* mencionados, princípios que evidenciam a inserção da EDH.

Essa inclusão pode se manifestar por meio da transversalidade, com tópicos relacionados aos Direitos Humanos tratados de forma interdisciplinar, ou como um tema específico dentro de alguma disciplina já incluída no currículo, além de uma abordagem híbrida que combina elementos transversais e disciplinares, conforme estabelecido no artigo 7º das DNEDH.

É preciso ressaltar que o PPC do curso de pedagogia presencial ofertado pela Faculdade de Educação da UFU, *campus* Santa Mônica, não foi analisado no conjunto dos 18 cursos de licenciaturas que incluíram a EDH na matriz curricular, pois foi o único curso que não foi reformulado à luz da Res. 02/2015. Seu projeto pedagógico data do ano de 2006, ano de sua última reformulação. Segundo a presidenta do NDE Pedagogia, o curso está em processo de reformulação curricular e contém disciplinas com conteúdos de EDH no atual currículo.

5.1 Os cursos de licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia: contexto da investigação

As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade (Brasil, 2007,

p. 37-38).

A universidade se configura como uma instituição social multifacetada e desempenha um papel estratégico na interpretação de um mundo polarizado. Portanto, conforme mencionado no excerto, esta instituição tem o papel de atuar nesse contexto, oferecendo não apenas sua habilidade crítica, mas também adotando uma postura que promova a democracia e a emancipação, que possa servir de exemplo para toda a sociedade (Brasil, 2007).

Um dos compromissos sociais da Universidade refere-se à EDH, entendida como elemento imprescindível para a divulgação, promoção e garantia dos Direitos Humanos historicamente constituídos e enquanto um direito a ser concretizado. Em vista disso, todos os níveis de ensino são convocados a praticar a EDH de acordo com suas atribuições e particularidades (Brasil, 2012).

Nesta perspectiva, nas últimas décadas, o debate sobre a formação de profissionais para o magistério da educação básica esteve em pauta em diversos movimentos e instituições que se propuseram a reavaliá-la, especialmente em relação à sua valorização. Como resultado dessas discussões, a formação de educadores passou a ser um foco de pesquisas, políticas públicas, marcos legais, diretrizes e programas que orientam a definição dessa formação (Consun, 2017).

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 gerou nas Instituições de Ensino Superior um impulso para discutir novamente a formação, visando analisar a conexão entre a proposta das diretrizes e sua regulamentação. A UFU, imersa em um processo de reconsideração de seu projeto de formação de professores, promoveu intenso diálogo, que teve como principais espaços de discussão o Fórum de Licenciaturas, o Conselho de Graduação, os Conselhos das Unidades e os Colegiados de Cursos. É importante destacar que o Fórum de Licenciaturas se firmou como espaço essencial para enriquecer os debates sobre a formação de professores da referida instituição, assumindo as responsabilidades da Comissão Permanente de Formação de Professores, conforme definido na Resolução nº 3/2005 do Conselho Universitário (Consun)(UFU, 2005). A respeito da relevância do trabalho coletivo, dialógico e colaborativo do Fórum de Licenciaturas da UFU, Melo e Silva (2019, p. 396-397) destacam que:

[...] o amplo e profundo debate sobre os cursos de formação de professores, protagonizado pelo Fórum de Licenciaturas, a partir dos conflitos, dilemas, convergências e negociações, que nos possibilitam afirmar a importância desse espaço tão formativo. [...] o Fórum de Licenciaturas constituiu-se em espaço político-pedagógico ao assumir a construção coletiva de um projeto institucional de formação de professores, pautado por práticas dialógicas

fundamentadas nas políticas educacionais e em referenciais teóricos que permitiram aprofundar compreensões sobre as finalidades formativas da UFU, no campo da formação de professores.

Para organizar as discussões, foi constituída uma comissão designada a elaborar uma proposta de modificação da Resolução nº 03/2005 do Consun (UFU, 2005), visando adaptá-la às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) fixadas pelas Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e CNE/CP n. 1/2017. Essas diretrizes definiram um prazo de três anos para que os cursos de formação docente se ajustassem à nova legislação.

Ao longo do processo de debate e reestruturação do projeto institucional, a comissão, junto aos demais integrantes do fórum, percebeu que as DCNs corroboram as orientações de cada curso, em consonância com as deliberações realizadas pela comissão para a reformulação do Projeto Institucional de Formação dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica da UFU e pelo Fórum de Licenciaturas. A diretoria de ensino (Diren), por intermédio de sua Divisão de Licenciatura, instou os Coordenadores de Curso de Licenciatura e os Presidentes dos NDEs a refletirem sobre a urgência de uma reformulação nos projetos pedagógicos dos cursos. Este processo considerou as particularidades da formação docente, a imprescindível articulação entre o PIDE e o PPC, assim como o trabalho das diversas unidades que colaboram para a formação do profissional do Magistério voltado à Educação Básica (Consun, 2017).

Visando uma maior organicidade nas licenciaturas da UFU, o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação se sustenta na premissa de que cada licenciatura deve formar professores para o exercício das atividades pedagógicas, tanto no âmbito da docência quanto na gestão educacional e escolar, de maneira integrada entre a universidade, o sistema de ensino e as instituições de educação básica. O projeto de formação, ao adotar a identidade da licenciatura na UFU, em consonância com os princípios e conceitos defendidos, prioriza o diálogo com o PIDE e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada licenciatura, promovendo, desse modo, a coesão na formação de professores na instituição (Consun, 2017).

Assim, o projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da UFU, Resolução SEI 32/2017⁴² do Consun, está fundamentado na integração e interdisciplinaridade dos componentes curriculares que constituirão o currículo dos seus cursos de Licenciatura. Dessarte, a organização curricular das licenciaturas constituir-se-ão dos

⁴² (CONSUN, 2017)

Núcleos definidos na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a saber: Núcleo I: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; Núcleo II: núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e Núcleo III: núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Consun, 2017).

Com relação aos PPCs de graduação da UFU, são constituídos por documentos que condensam e refletem as diretrizes político-pedagógicas relacionadas ao processo de formação. As informações contidas nestes documentos, incluindo os fundamentos e contextos, os objetivos formativos, o perfil do profissional a ser formado, a estrutura curricular e os princípios metodológicos para o ensino, orientam todo o processo educativo. O PPC é um instrumento que orienta a formação dos estudantes que desejam ingressar na graduação. Estamos de acordo com a afirmação de Cunha (2014), de que o PPC possibilita uma visão contextualizada da proposta do curso. A elaboração colaborativa contida nesse documento é um avanço significativo na execução do trabalho pedagógico de uma instituição que busca direcionar a formação de seus estudantes.

Sobre isso, Veiga (2001) assevera que o projeto pedagógico transcende a mera coleta de planos de ensino e de uma variedade de atividades. Não deve ser apenas um documento criado para cumprir formalidades e posteriormente ser esquecido. A autora afirma que o projeto busca um rumo, uma direção [...]. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (Veiga, 2001, p. 13).

O projeto pedagógico é um documento que expressa as intenções coletivas. Ele é elaborado e vivido por todos os participantes do processo educacional, simbolizando um compromisso para ações e objetivos que foram estabelecidos em conjunto. Ademais, ao ressaltar a diretriz como um compromisso coletivo, o projeto educacional fornece a base essencial para todas as iniciativas de ensino e, sob essa ótica, seu desenvolvimento deve ser realizado de forma democrática.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. Assim, diminui os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2001, p. 13).

A partir do que assevera a referida autora, na elaboração dos PPCs, dada sua característica de documento elaborado democraticamente e que, portanto, expressa posicionamentos coletivos e inspira uma determinada identidade própria de cada curso, sua importância reside, em grande medida, no sentido de apontar os caminhos para a concepção formativa que orientará o trabalho educativo.

Outrossim, a orientação metodológica é um dos elementos cruciais dos projetos pedagógicos de cada curso. A diretriz institucional da UFU orienta os colegiados de curso para entender o ensino e a aprendizagem como um processo interdependente e dinâmico, que se concretiza na interação entre o aluno e o conhecimento, mediada pela atuação do professor.

Com referência aos princípios metodológicos, os educadores são incentivados a explorar abordagens diversificadas em suas metodologias de ensino. Isso inclui não apenas as aulas expositivas, mas também a utilização de projetos, o trabalho em equipe, as discussões e práticas interdisciplinares que promovem o aprimoramento do pensamento crítico e o desenvolvimento desse conhecimento em situações complexas e reais (UFU, 2022a). Quanto às políticas institucionais e à organização didático-pedagógica, o ensino universitário precisa se articular com pesquisa e extensão, não se limitando à transmissão de conhecimento. A contextualização dos conteúdos, rigor teórico e referências éticas são indicadores de um ensino universitário forte e de qualidade (UFU, 2022a).

Segundo o PIDE (UFU, 2022a), a instituição está em um processo de consolidação de sua expansão, almejando uma gestão que seja compartilhada, dialogada e participativa, com o objetivo de aumentar a transparência administrativa na criação de uma universidade pautada pela ética e solidariedade. Anualmente, a UFU publica seu Anuário, um documento que reúne informações institucionais referentes a diversas áreas de atuação a cada ano específico. Há que se destacar que este documento apresenta publicamente os dados e as iniciativas da Universidade. Como o PIDE é planejado para um período de seis anos e visa ser continuamente atualizado, é possível consultar os dados e as ações anuais diretamente na página do Anuário.

A política institucional da EDH na UFU está concentrada na responsabilidade social, na qual detectamos que entre os seus fundamentos estão a gratuidade do ensino, o incentivo ao pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas, além da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar a cultura, a arte, o pensamento e o conhecimento (UFU, 2022a).

Nesta perspectiva, acreditamos que a gestão não deve subestimar a importância da EDH.

Conforme indica o Parecer CNE/CP n. 08/2012 (Brasil, 2012a, p. 16), que embasa as Diretrizes:

Na gestão, os Direitos Humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, no modo de mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar processos de violações através de ouvidorias e comissões de Direitos Humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das IES em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas.

Dessa maneira, a IES precisa integrar esses princípios orientadores e a EDH como componentes essenciais do processo educativo, pois, sem a efetivação dos Direitos Humanos, a consolidação de uma democracia e de uma educação inclusiva torna-se inviável. Esses fatores são essenciais para o comprometimento da IES com a cultura e a política de Direitos Humanos, contribuindo, dessa forma, para o bem-estar coletivo. Ainda, conforme o PIDE, no âmbito social, valoriza a formação humanística e o pleno exercício da cidadania, a democratização da educação, a igualdade de oportunidades para acesso e permanência na universidade, a defesa dos Direitos Humanos e a adoção de práticas sustentáveis que protejam e melhorem o meio ambiente. A participação da instituição tem um impacto transformador, ao proporcionar profissionais com alto nível de qualificação, que têm contribuído efetivamente para impulsionar o desenvolvimento da região.

Ante o exposto, analisamos a fonte documental buscando identificar temáticas relacionadas à EDH no aporte teórico que fundamenta a elaboração do documento. As Matrizes Curriculares foram analisadas visando identificar disciplinas relacionadas à EDH e aos seus princípios contidos nas DNEDH (Brasil, 2012) e, também, os ementários dos Componentes Curriculares foram analisados na perspectiva de identificarmos a temática em disciplinas específicas ou de forma transversal, compondo parte dos conteúdos a serem trabalhados, considerando ementa, objetivos e bibliografias. Conforme informamos anteriormente, optamos por analisar os dados utilizando a técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin (2011).

Os dados extraídos dos documentos foram organizados e sistematizados em quadros, em que destacamos as seguintes informações: componente curricular/período, natureza: obrigatória ou eletiva, DNEDH princípios e aspectos da resolução contemplados na ementa.

A seguir, a análise documental dos PPCs⁴³ de licenciatura – UFU *Campi* Uberlândia (Santa Mônica, Umuarama e Educação Física). Vale salientar que os dados extraídos mediante

⁴³ Os PPCs devem contemplar em sua estrutura: contextualização; identificação do curso; organização didático-pedagógica; organização curricular; administração acadêmica, ementas das disciplinas...

análise de documentos realizados nos PPCs e nas Matrizes Curriculares das Licenciaturas escolhidas foram objeto de análise qualitativa. Todas as informações foram organizadas em quadros desenvolvidas por meio do programa Word. A análise dos resultados foi apresentada após exame de todos os PPCs das licenciaturas, a saber: Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Música, Química e Teatro. Nesta análise, procuramos encontrar a totalidade dos PPCs, o que é convergente, o que se complementa e quais as contradições, a fim de verificar a categoria do método para além das categorias de análise.

5.1.1 Curso de Graduação em Artes Visuais

De acordo com o PPC⁴⁴, o curso de Artes Visuais é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.215h, a duração do curso de licenciatura é de quatro anos e meio. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos e meio; o tempo máximo de integralização curricular: sete anos. Quanto ao regime acadêmico, é semestral, com matrícula por componente curricular. O ingresso é anual. O curso é ofertado nos turnos integral e noturno e tem 40 vagas ofertadas no integral/ano e 40 no noturno/ano, compartilhadas com Bacharelado (UFU, 2018a).

Quadro 9 – Categorias do PPC do Curso de graduação em Artes Visuais

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Antropologia da Arte (Optativa Geral)	Eletiva	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;	Educação inclusiva, questões de gênero, sexualidade.

⁴⁴ Disponível em:

https://iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/ppc_licenciatura_artes_visuais_2018.pdf

		Democracia na educação	
Arte e Feminismos (Optativa Geral)	Eletiva	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	A arte e as mulheres: história da arte das mulheres x história das mulheres na arte; presenças e ausências das mulheres nas artes visuais; produções artísticas feministas e suas relações com raça, sexualidade, gênero e espaços geográficos.
Língua Brasileira de Sinais I – Libras (7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	Estuda os fundamentos históricos da educação de surdos, legislação específica e aspectos linguísticos da Libras.
Ateliê Experimentações do Corpo	Eletiva	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Relações que podem acontecer no encontro entre: corpo e sociedade, corpo e arquitetura, corpo e mídia, corpo e espaço, corpo e gênero, corpo e cidade, corpo e raça ou outras relações que venham a ser necessárias em função da abordagem de cada professor.
Ateliê de Experimentações do Espaço	Eletiva	Dignidade humana; Reconhecimento das diferenças e das diversidades; Laicidade do estado	Atende aos seguintes itens da legislação: a educação para as relações étnico-raciais (incluindo a religiosidade).
Projetos Interdisciplinares – Prointer I (2º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação; Sustentabilidade socioambiental	Reflexão em torno da educação, arte e culturas numa visão antropológica e sociológica aprofunda pressupostos conceituais relativos à cultura no ensino e na produção em arte baseados no evolucionismo e relativismo.
Projetos Interdisciplinares – Prointer II (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Reconhecimento das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Estudos das tendências recentes no campo da expografia e da curadoria, tendo como referência os eventos internacionais de arte contemporânea (Bienal de São Paulo, Bienal de Veneza, Bienal de Lyon, Documenta, Bienal de

			Sidney) e os estudos teóricos das práticas curatoriais.
Projetos Interdisciplinares – Prointer III (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Sustentabilidade socioambiental	A experiência de ler e fazer trabalhos de arte não é somente uma experiência ótica ou de todo corpo integrado; assim, também é a experiência de ensino e aprendizagem. As experiências estéticas envolvem dimensões subjetivas e objetivas de um corpo que é ao mesmo tempo singular e inseparável do ambiente circundante. O cultivo proporcionar o aperfeiçoamento da estesia tanto para a vida quanto para a arte.
Projetos Interdisciplinares – Prointer IV (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Ateliê de caráter extensionista, com propostas individuais ou coletivas, com ênfase à produção, ao desenvolvimento e à compreensão de processos de criação e dimensões educativas, em diferentes linguagens artísticas, com a participação do público; levantamento, análises e debates de investigações sobre processos de criação e obras de arte concebida na inter-relação com o público; experimentação de temas e linguagens artísticas, até então desenvolvidas durante o curso.
Sociologia da Arte (Optativas gerais)	Eletiva	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	Atende aos seguintes itens da legislação: educação inclusiva, questões de gênero, sexualidade e educação especial
Estágio Supervisionado I (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Estudos sobre planejamento, diretrizes teórico-metodológico e política em artes visuais; processo de criação e docência; Observação, registro e reflexão de práticas docentes em espaço escolar; Elaboração de planos e aulas simuladas com enfoque na mediação em processo de criação.
Estágios Supervisionado II (7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de direitos;	Continuação da proposta de observação desenvolvida no Estágio 1. Como também o desenvolvimento de uma ação

		Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	concreta que fique na escola e/ou nos espaços do estágio mesmo depois do término deste.
Estágios Supervisionado III (8º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	Este estágio pretende promover o exercício de crítica, empatia e de acolhimento às práticas artísticas que se distanciam de uma concepção purista/hegemônica da arte e se aproximam de práticas cotidianas. Assim, as práticas de observação, práticas simuladas, regência e seminários deste estágio poderão incluir experiências estéticas diversas e práticas que ocorrem em conexão com a vida (lazer em museus, cerimoniais, cursos de arte voltados ao entretenimento que ocorrem em clubes, arte terapia etc).
Estágios Supervisionado IV (9º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	Busca promover a indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão. Mapeamento e imersão em experiências de ensino de arte em espaços não formais ou informais que privilegiem as múltiplas relações entre arte e cultura, assim como as possíveis relações visando arte, comunidade/cidade. Estruturação de projetos, planejamento, execução de oficinas e avaliação. Criação e/ou revitalização de espaços culturais.
A Cultura Material Indígena no Ensino de Artes Visuais (Optativa de Licenciatura)	Eletiva	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação	Educação para as relações étnico-raciais (incluindo a religiosidade).
Antropologia da Arte (Optativa Geral – 4º Período)	Eletiva	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	A produção artística de diversos coletivos humanos em suas relações com formas de sociabilidade e cosmologias específicas. Abordagens antropológicas clássicas e contemporâneas em relação à arte.

Arte no Brasil (2º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Transversalidade. Vivência e globalidade	Estuda a presença das matrizes indígenas, africanas e populares em sua constituição, contextualizando-as em seus aspectos estéticos, culturais e sociais.
Tópicos Especiais: Interfaces da Arte ⁴⁵	Eletiva	Democracia na educação;	Estudo das artes visuais em aproximação com as várias áreas do conhecimento, enfatizando suas relações na história e na contemporaneidade com a filosofia, as ciências sociais, a tecnologia e a interação das artes.
Língua Brasileira de Sinais Libras I (8º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Democracia na educação	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Artes Visuais, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.2 Curso de Graduação em Ciências Sociais

De acordo com o PPC⁴⁶, o curso de Ciências Sociais é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do Curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.215h, a duração do curso de licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular:

⁴⁵ De acordo com a Representação gráfica do perfil de formação, o discente poderá cursar, como disciplinas Optativas Gerais, disciplinas oferecidas pela própria unidade acadêmica ou por outras unidades acadêmicas da UFU, à exceção das disciplinas classificadas como Optativas de Licenciatura, desde que aprovadas pelo Colegiado do Curso de Artes Visuais, a partir da integralização de 420 horas do curso, e deverá integralizar 120 horas neste módulo. O discente poderá cursar disciplinas Optativas de Licenciatura oferecidas pela própria unidade acadêmica ou por outras unidades acadêmicas da UFU e qualquer disciplinas oferecida pelo Curso de Pedagogia, desde que aprovadas pelo Colegiado do Curso, a partir da integralização de 420 horas do curso e, deverá integralizar 60 horas neste módulo. O discente poderá cursar disciplinas de Ateliê a partir da integralização de 420 horas do curso. Cada disciplina de Ateliê se multiplica em seis siglas: VM, VD, AZ, CN, MG e AM. A cada semestre, todas as disciplinas de Ateliê que forem ofertadas exibirão a mesma sigla, e a ordem das siglas sempre obedecerá a sequência acima, reiniciando com a sigla VM quando for vencida a sigla AM. Enquanto o discente não exceder o tempo normal de conclusão do Curso (9 semestres para o licenciando e 8 semestres para o bacharelado), não haverá repetição de siglas possibilitando ao discente cursar mais de uma vez um mesmo Ateliê. Disciplinas de Tópicos Especiais poderão ser cursadas a partir da integralização de 420 horas do curso. O discente poderá escolher entre as opções disponíveis de Tópicos Especiais. O curso ofertará novas opções de Tópicos Especiais de acordo com a demanda. Disponível em: https://iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/representacao_grafica_atualizada_-_licenciatura.pdf.

⁴⁶ Disponível em https://incis.ufu.br/system/files/conteudo/10_npp_cs_2019_licenciatura.pdf

quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno matutino e o são ofertadas 40 vagas anuais compartilhadas com o grau Bacharelado.

Vale ressaltar que o curso de Ciências Sociais funciona, atualmente, nos dois graus – licenciatura e bacharelado, com o ingresso anual (apenas no primeiro semestre de cada ano) com 40 vagas, que respondem pela emergência e consolidação de um quadro de profissionais especializados nas áreas de Antropologia, Ciência Política e Sociologia. O atual PPC do curso de Ciências Sociais “preocupou-se em trabalhar, de forma ampla e sistêmica, conteúdos considerados fundamentais para a formação acadêmica como as relações étnico-raciais e os Direitos Humanos. Os componentes curriculares obrigatórios e nas três áreas de conhecimento das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), esses temas são abordados como Estágio Supervisionado I, Observatório de Sociologia. Antropologia no Brasil, Dimensões da Atuação Antropológica, Sociologia no Brasil II e Teorias da Democracia” (UFU, 2020, p. 6-7).

Quadro 10 - Categorias do PPC do curso de graduação em Ciências Sociais

COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA OBRIGATÓRIO ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Antropologia no Brasil ⁴⁷ (Componente curricular eletivo)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Estudo de obras antropológicas que tematizam a diversidade cultural brasileira contemporânea, em especial estudos sobre os códigos culturais dos grupos minoritários e particulares em suas diversas formas de construção simbólica, produção cultural e estilística no Brasil.
Ciência Política I (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estado, soberania, democracia política e formas de governo.

⁴⁷ Os componentes curriculares optativos poderão ser cursados ao longo do curso. Os discentes poderão cursar, como optativos, quaisquer componentes curriculares oferecidos pelo Instituto de Ciências Sociais ou por outras Unidades Acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à formação e sejam aprovados pelo Colegiado do Curso. O discente deverá integralizar 60 horas em componentes curriculares optativos gerais. **** O discente deverá integralizar 60 horas em componentes curriculares optativos de Licenciatura. As Atividades Acadêmicas Complementares serão desenvolvidas ao longo do curso. (UFU, 2020)

Ciência Política II (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Relação entre liberdade e igualdade na democracia.
Ciência Política IV (4º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Pluralismo e grupo de disputa
Estágio Supervisionado I (5º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Adequação dos conteúdos curriculares e das práticas metodológicas das Ciências Sociais às necessidades e interesses das populações camponesas e dos povos tradicionais. Observação e vivências práticas desenvolvidas em escolas ou espaços formativos educacionais rurais e de populações tradicionais que tenham o campo como seu espaço de vida.
Estágio Supervisionado II (6º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	Observação e vivências práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica e/ou na Educação de Jovens e Adultos: diversidades religiosas, sociais e de gênero.
Estágio Supervisionado III (7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.	A educação como direito humano: acesso, permanência e a qualidade da Educação Básica. Processo educativo frente aos diferentes grupos culturais, religiosos, étnicos e sociais e diversidade de ensino- aprendizagem. Os processos exclusão e inclusão de pessoas com deficiências na Educação.
Observatório de Ciência Política (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Formação política: partidos, sindicatos e movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Políticas públicas.
Teorias da Democracia (Componente curricular eletivo)	Eletiva	Democracia na educação	Democracia, liberdade e igualdade. Formas e processos democráticos, instituições e participação política. Capitalismo e os limites impostos à democracia.
Mudanças sociais contemporâneas	Eletiva/Obrigatória	Dignidade Humana	Globalização e poder local nas sociedades contemporâneas. As novas

(Componente curricular eletivo)			relações capital/trabalho. Sociabilidade em rede e as novas faces da exclusão. Migração, xenofobia e outros dilemas pós-colonialistas.
Dimensões da atuação antropológica (Componente curricular eletivo)	Eletiva/Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Antropologia e Direitos Humanos; Direitos Humanos como categoria: diversidade cultural e universalismo.
Sociologia no Brasil II (Componente curricular eletivo)	Eletiva/Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil; Ações afirmativas: um novo paradigma de contestação; Gênero, estigma e diversidade no pensamento social brasileiro; Diversidade sexual, gênero e exclusão social; Trabalho, gênero e diversidade sexual
Antropologia e Socialidades Rurais, Terra e Meio Ambiente	Eletiva	Sustentabilidade socioambiental	Estudo antropológico de aspectos fundiários, agrícolas, ecológicos e ambientais no cotidiano de populações tradicionais – tais como pequenos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, caboclos, babaqueiras, faxinalenses, geraizeiros, povos do mar, povos da floresta – em suas associações com questões de cunho econômico, político, ritual e cosmológico.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Ciências Sociais, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.3 Curso de Graduação em Filosofia

De acordo com o PPC⁴⁸, o curso de Filosofia é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1994, e totaliza carga horária de 3.245h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. Na Área Básica de Ingresso (ABI), as vagas são compartilhadas entre Licenciatura e Bacharelado. O curso é ofertado nos turnos

⁴⁸ Disponível em <https://ifilo.ufu.br/system/files/conteudo/ppc.licenciatura.pdf>.

matutino e noturno. São ofertadas 30 vagas no período matutino e 50 vagas no período noturno, totalizando 80 vagas anuais compartilhadas com o grau de bacharelado (UFU, 2019a).

Quadro 11 – Categorias do PPC do curso de graduação em Filosofia

COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
PROINTER III: Filosofia e Diversidades (3º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Igualdade de direitos; Transversalidade, vivência e globalidade; Sustentabilidade socioambiental	Estudo da Filosofia e diversidades. Reflexão filosófica a respeito da relação entre o ser humano e a natureza, notadamente todos os temas vinculados à oposição natureza e cultura. Na medida em que trabalha questões étnico-raciais, em especial questões indígenas.
Ética I (1º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação; Sustentabilidade socioambiental	Aspectos fundamentais de Ética: problemas e/ou teorias em ética geral, e/ou ética normativa, e/ou ética prática, e/ou metaética. Questões e propostas relacionadas aos Direitos Humanos (civis e sociais), combate à discriminação racial e de outros tipos, meio ambiente.
Seminários Institucionais da Licenciatura – SEILIC (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Laicidade do Estado; Sustentabilidade socioambiental.	Promoção da integração entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando as práticas de inclusão e respeito aos Direitos Humanos, em especial ao reconhecimento das diversidades étnico-racial, de orientação sexual, religiosa, de faixa geracional, dos direitos à educação especial e dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, e educação ambiental.
Língua Brasileira de Sinais – Libras I (4º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica.

		diferenças e diversidades; Democracia na educação	Aspectos linguísticos da Libras.
--	--	--	----------------------------------

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Filosofia, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.4 Curso de Graduação em Física

De acordo com o PPC⁴⁹, o curso de Física é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1994, e totaliza carga horária de 3.230 h, a duração do curso de Licenciatura é de cinco anos. O tempo mínimo de integralização curricular: cinco anos; e o tempo máximo de integralização curricular: sete anos e meio. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno noturno, com 60 vagas anuais (UFU, 2018b).

Quadro 12 – Categorias do PCC do curso de graduação em Física

COMPONENTE CURRICULAR	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
PROINTER I Docência e as Legislações (2º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Tratará do panorama histórico da legislação que rege a Educação Básica. Reflexões acerca das diferenças multiculturais de gênero, sexualidade, raça/etnia, Direitos Humanos etc.
PROINTER II Docência e os Espaços não Formais (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Versa sobre espaços de educação não formal com principal enfoque em museus de ciências; introdução de conceitos de educação em museus e pedagogia museal.
PROINTER III Docência e a Inclusão de Alunos Deficientes (4º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Versará a respeito da educação inclusiva no contexto socioeconômico e político brasileiro. Abrangência, pressupostos legais e caracterização da pessoa com deficiência.
PROINTER IV Docência e o Currículo	Obrigatória	Democracia na educação	Abordará o contexto histórico, função, relevância e adaptações de materiais

⁴⁹ Disponível em:

https://infis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_reformulacao_curricular_fisica_licenciatura_compressed.pdf.

(5º Período)			curriculares para o ensino de Física, incluindo a população alvo da educação especial.
Estágio Supervisionado I (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Conhecer e investigar o cenário da Educação Básica, por meio de visitar as escolas-campo e conhecer a organização, a infraestrutura, a gestão, o funcionamento da instituição escolar (Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Conselhos de Classe, Reuniões Pedagógicas e outros Órgãos Colegiados), dentre outros.
Estágio Supervisionado II (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Discussões sobre educação em espaços não formais e realizará estudos exploratórios e investigativos sobre práticas de ensino não formal e sobre a participação de comunidades escolares e não escolares em atividades e espaços não formais de ensino, considerando as diversas características e as relações profissionais, sociais, éticas e os seus efeitos nas práticas educativas.
Estágio Supervisionado III (9º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Debates acerca dos desafios da docência na Educação Básica. Possibilitará a reflexão sobre os saberes docentes e a verificação na prática da importância de planejamentos escolares: Projetos Pedagógicos das escolas, planejamento de curso, plano de ensino em especial, no âmbito de outros espaços escolares que não o ensino médio regular, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Preparação para processos seletivos para o ensino superior, dentre outros.
Estágio Supervisionado IV (10º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Processos investigativos e a elaboração de propostas teórico metodológicas a serem aplicadas na Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio regular, tendo em vista sua formação como professor pesquisador no âmbito das Ciências da Natureza.

Evolução das Ideias da Física 9º Período (Optativa de Licenciatura)	Eletiva	Democracia na educação	Estudo de obras sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos do curso e a natureza do conhecimento científico.
Física Básica I	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Estudo do movimento unidimensional, movimento bidimensional, dinâmica, trabalho e conservação da energia, conservação do momento, colisões, rotações e momento angular e da dinâmica de rotação de corpos rígidos, gravitação universal. Discussões sobre a física no cotidiano e seus impactos ambientais, sociais e tecnológicos.
Libras (4º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Legislação específica. Aspectos linguísticos da Libra.

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Física, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.5 Curso de Graduação em Geografia

De acordo com o PPC⁵⁰, o curso de Geografia é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1971, e totaliza a carga horária de 3.230 h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O ingresso é anual. O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno, tendo 40 vagas anuais no matutino e 40 vagas anuais no noturno, com entrada no processo seletivo do início do ano. As vagas são compartilhadas com o Curso de Graduação em Geografia: Bacharelado (UFU, 2019b).

Quadro 13 - Categorias do PPC do curso de graduação em Geografia

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Geografia Regional do Brasil (7º Período)	Obrigatória	Laicidade do estado	A formação territorial do Brasil. A região como categoria de análise. A

⁵⁰ Disponível em (versão 2019. 1):

https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLF0OgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5RrPywkaYVqYidm2hHO_hzobKz3N6HN91JqA4-crMo_0Hv3e9K1gZj3TaPLRQDBgHaiE7FUCS5aCV9TotSEjFMm.

			produção do espaço brasileiro em relação aos recursos naturais, a dinâmica socioeconômica e os impactos ambientais. Os processos de regionalização brasileira. As disparidades regionais do Brasil. A dinâmica regional recente.
Geografia da População (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Abordagem teórico-metodológica sobre população. Demografia e População. Relações entre política, economia e sociedade nos estudos populacionais. Composição e Espacialização da população. Estrutura populacional. Dinâmica populacional e implicações na organização do espaço. Mobilidade da população. Políticas populacionais. População e meio ambiente.
Geografia Cultural (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Dignidade humana	Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Diversidade religiosa. Educação inclusiva, questões de gênero, sexualidade e educação especial.
Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira (Disciplina optativa: Grau Licenciatura)	Eletiva	Democracia na educação; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Teorias do Currículo. Currículo e Política Cultural. A Diversidade Cultural Brasileira e a Questão Curricular no Brasil. História do Currículo da Disciplina Geografia. Paradigmas Curriculares da Disciplina Escolar Geografia. Cultura e Ciência Geográfica. Geografia e História da Cultura Brasileira. Economia, Política e Cultura na Formação Curricular da Geografia. O Estado Brasileiro e o Currículo. Cultura Popular e Cultura Marginal no Currículo da Disciplina Geografia. Cultura Brasileira e seus Problemas Contemporâneos para a Educação Geográfica. Diferentes Tipos de

			Conhecimentos e a Cultura Marginal. Múltiplas Linguagens e Ensino de Geografia para as Questões Étnico-Raciais. As Leis 10639/03 e 11645/08 e o Ensino de Geografia para o Fortalecimento da Democracia e dos Direitos Humanos no Brasil.
Ensino de Geografia Afro-brasileira (Disciplina optativa: Grau Licenciatura)	Eletiva	Dignidade humana	Geografia da África. A África Pré-colonial e os reinos africanos. O processo de colonização. A diáspora. A diversidade cultural africana no mundo e no Brasil. A relação entre o tráfico de africanos, os quilombos, e a imagem geográfica construída para os trópicos, da população brasileira mestiça e marginalizada. A Lei 10.639/03 e sua implementação.
Geografia de Minas Gerais (Disciplina optativa: Grau Licenciatura)	Eletiva	Democracia na educação; Laicidade do Estado	O Estado de Minas Gerais no contexto da divisão inter-regional do trabalho. Produção/organização do espaço urbano-industrial, relações de complementaridade e suas diferenças. Produção/organização do espaço agrário e suas especialidades. Classes sociais, Estado e política em Minas Gerais. Aspectos físico-naturais. Questão ambiental em Minas Gerais. Regionalização do estado de Minas Gerais. O estado de Minas Gerais na Educação Básica.
Geografia Política (4º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Poder, sociedade, espaço geográfico: constituição e consolidação do Estado-nação. Geografia Política e Geopolítica: uma questão teórico-metodológica e política. Ordem mundial: conflitos de natureza política e geopolítica. A formação do Estado brasileiro e seus grandes desafios geoestratégicos. Globalização

			e novos arranjos territoriais. Princípio de territorialidade e lógica de rede: o espaço mundial contemporâneo.
História do Pensamento Geográfico (1º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Ciência Moderna e Política: a emergência da Geografia no contexto do século XIX. As Sociedades de Geografia em meio às Sociedades Científicas. O processo de sistematização e de institucionalização da Geografia em meio ao desenvolvimento do modo de produção capitalista na Alemanha. Os debates teórico-metodológicos entre os pioneiros da ciência geográfica e a proposição das primeiras categorias: Alexander von Humboldt/Karl Ritter e Friedrich Ratzel. As reações aos pioneiros: Paul Vidal de La Blache e a fundação da Escola Francesa de Geografia/o Anarquismo de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin. Os movimentos de transformação do pensamento geográfico após a II Guerra Mundial: as categorias e suas possibilidades de entendimento e aplicação. O Neopositivismo na Geografia: as demandas de reorganização produtiva, o planejamento do espaço e a quantificação. A Dialética Materialista Histórica na Geografia: reações ao modelo capitalista e as propostas de uma nova compreensão da produção do espaço. A Dialética Idealista na Geografia: tendências culturalistas para a compreensão do espaço. A Fenomenologia na Geografia: intuição como suporte para a percepção do espaço.
Geografia Agrária (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Abordagens teórico-metodológicas sobre o espaço rural e a evolução da

			agricultura. A agricultura no feudalismo e o desenvolvimento da agricultura capitalista. A questão do campesinato. A formação da propriedade rural no Brasil e os tipos. Estado e políticas para a agricultura no Pós 2ª Guerra. A modernização da agricultura e a formação dos complexos agroindustriais e do agronegócio no Brasil. As relações campo-cidade e o Novo Rural. A Questão Agrária brasileira. Os movimentos sociais e a Reforma Agrária no Brasil. A dinâmica recente da agricultura no Brasil e no Mundo e aos regimes/tipos de produção de alimentos.
Geografia Urbana (3º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Cidade e urbanização na contemporaneidade. Conceito de cidade, urbano e urbanização. O papel da cidade na história. O espaço intraurbano: processos e formas. Cidade e redes. Hierarquia e rede urbana. Dinâmica da urbanização e reestruturação das cidades.
Geografia Econômica (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Sustentabilidade socioambiental	Relações capitalistas de produção, regimes de acumulação e suas implicações geográficas. A divisão territorial do trabalho na sociedade capitalista. Globalização, território e economia. Redefinições na relação capital x trabalho e limites da acumulação financeira.
Educação Ambiental (6º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Epistemologia da Educação Ambiental e os antecedentes históricos. As relações entre a sociedade e a natureza. Educação Ambiental: possibilidades e limites do processo educativo frente às questões ambientais. Educação no processo de gestão ambiental. Operacionalização das

			atividades em Educação Ambiental. Tendências e perspectivas para educação ambiental em diferentes contextos educativos
Climatologia (1º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Sistema de observação meteorológica. Atmosfera terrestre. Radiação solar e terrestre. Efeito estufa. Balanço de energia global. Temperatura do ar. Fatores do clima astronômicos, geográficos, meteorológicos e oceanográficos que influenciam as variações da temperatura do ar. Água na atmosfera (umidade do ar, evaporação e evapotranspiração, condensação, nuvens e precipitação). Pressão atmosférica. Ventos. Forças que influenciam os ventos (força do gradiente de pressão, força de Coriolis e força de atrito). Circulação geral da atmosfera. Circulações locais e monções. Interação oceano-atmosfera. El Niño – Oscilação Sul. Classificação climática. Climas do Brasil.
Geologia (1º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Tempo geológico e aspectos da geologia histórica. Mineralogia: estudo dos minerais nos aspectos de conceito, nomenclatura, importância, gênese, propriedades e reconhecimento macroscópico. Petrologia: estudo das rochas nos aspectos de conceito, gênese, classificação, distribuição e reconhecimento macroscópico. Agentes internos da dinâmica terrestre e seus efeitos nos materiais e estrutura da crosta terrestre. Intemperismo físico e químico: desintegração física e decomposição química dos minerais e rochas. Esboço geológico brasileiro: complexo cristalino brasileiro

			e bacias sedimentares (origem e evolução).
Hidrologia e Recursos hídricos (2º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Ciclo Hidrológico e balanço hídrico (precipitação; evapotranspiração; infiltração, escoamento superficial e subsuperficial, escoamento básico e vazão fluvial); A água como elemento da paisagem (interações com clima-litologia-solos-relevo-vegetação); Bacias hidrográficas: morfologia, hidrografia e dinâmica fluvial; Disponibilidade, usos e contaminação de águas superficiais e subterrâneas; políticas públicas relacionadas à utilização da água.
Geomorfologia (2º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Estudo sobre a formação do relevo. Geomorfologia estrutural. Formas de Relevo e Dinâmicas Geomorfológicas. Geomorfologia Climática. Compartimentação do relevo brasileiro. O ensino sobre formas do relevo no ensino fundamental e médio.
Geografia da População (5º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Abordagem teórico-metodológica sobre população. Demografia e População. Relações entre política, economia e sociedade nos estudos populacionais. Composição e Espacialização da população. Estrutura populacional. Dinâmica populacional e implicações na organização do espaço. Mobilidade da população. Políticas populacionais. População e meio ambiente.
Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva (Disciplina optativa: Grau Licenciatura)	Eletiva	Dignidade humana; Democracia na educação; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	A Educação Especial e Inclusiva no Brasil. Legislação e regulamentações. A diferença humana no contexto da escola e da sala de aula. O Ensino e a aprendizagem da Geografia que atenda às necessidades

			educativas especiais. A Vivência na Escola Especial e Inclusiva. Reflexões sobre as atuais concepções de Educação e inclusão escolar ampliando as discussões sobre as demandas educativas e os problemas de aprendizagem nas escolas. Pesquisas atuais sobre como a Geografia pode ser ensinada para que todos possam aprender.
Metodologia para o Ensino de Geografia (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	A Geografia Escolar Brasileira: tendências e pressupostos teórico-metodológicos. Planejamento Escolar e ensino de geografia na educação básica. Diferentes linguagens no ensino de geografia. Livro Didático no Ensino de Geografia.
Geografia da América Latina (Disciplina optativa: Grau Licenciatura)	Eletiva	Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade	Formação histórico-geográfica da América Latina. América Latina e sua inserção na América. EUA, América Latina e relações de poder. Reprodução socioespacial e geopolítica global. Reprodução ampliada do capital e condições objetivas que moldam sua(s) geografia(s) em perspectivas e contemporâneas. A América Latina na Educação Básica.
Língua Brasileira de Sinais - Libras I (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Geografia, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.6. Curso de Graduação em História

De acordo com o PPC⁵¹, o curso de História é dado em modalidade presencial. O ano

⁵¹ Disponível em:

https://www.inhis.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso_de_historia_atual.pdf

de início de funcionamento do curso foi 1966, e totaliza carga horária de 3.230h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos e meio. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos e meio; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno, tendo 40 vagas para o turno matutino e 40 para o turno noturno (UFU, 2018c).

Quadro 14 – Categorias do PPC do curso de graduação em História

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Cultura Afro-brasileira (6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema.
História da África (3º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	A historiografia africana nos séculos XX e XXI: principais questões teórico-metodológicas e abordagens. Aspectos gerais da trajetória histórico-cultural das diversas etnias/civilizações africanas. A formação dos tráficos de escravos a partir do continente africano e suas diversas apropriações (século VII – XIX). A “corrida imperialista” do século XIX e os processos de independência política no século XX a partir do ponto de vista da historiografia africana recente. A África na atualidade: enfrentamentos.
História dos Povos Indígenas (2º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Transversalidade, vivência e globalidade	A construção histórica das sociedades indígenas mesoamericanas, andinas e sul-americanas anteriores à colonização europeia: cosmologia, diversidade cultural, crenças, mitos e ritos. Os povos ameríndios

			a partir do confronto com a colonização desde o século XV e sua relação com o Estado após as independências das nações do continente no século XIX. A temática indígena na historiografia e na educação.
História da América Independente (5º Período)	Obrigatória	Dignidade humana. Igualdade de direitos. Democracia na Educação	Nacionalismo, Imperialismo, Liberalismo, conservadorismo e autoritarismo na formação e consolidação dos Estados nacionais nas Américas. Ditaduras e Revoluções/conflitos/guerras americanas no século XX. Teoria política e pensamento social nas Américas. Identidades culturais, intelectuais e artísticas nas Américas. Guerra de guerrilha, repressão, tortura e extermínio; Democratização, Direitos Humanos e Direitos Cívicos; História e Memórias das ditaduras na América Latina.
História Contemporânea II (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Os conflitos internacionais e a redefinição política do mundo contemporâneo. Experiências totalitárias e suas repercussões. A Guerra Fria e seus desdobramentos. Diversidades culturais. Estudo de fontes e da historiografia sobre o tema.
Direitos Humanos, Educação e Democracia (Disciplina obrigatória no Curso de História, mas também é ofertada para outras Licenciaturas como optativa)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Conceitos históricos de democracia e Direitos Humanos. Articulação educação, democracia e Direitos Humanos. Práticas de intolerância, discriminação, atos de violência, persecutórios e a cultura autoritária. Valores democráticos e defesa dos Direitos Humanos no âmbito do ensino.
História, Educação e Diversidade	Obrigatória	Igualdade de direitos	Introdução aos conceitos de diversidade. Articulação e

(Disciplina obrigatória no Curso de História, mas também é ofertada para outras Licenciaturas como optativa)			discussão entre ensino de história e diversidade. Conhecimento da legislação relativa à inclusão do tema diversidade no Currículo. Desenvolvimento da relação entre educação e diversidade. Estudo da perspectiva multicultural na escola pública brasileira
Tópicos Especiais em História Ambiental	Eletiva	Sustentabilidade socioambiental	As diversas formas de interação entre o homem, a sociedade e o mundo natural, desde a antiguidade até a contemporaneidade. Os impactos ambientais causados pelo homem e suas consequências econômicas e sociais. A emergência dos movimentos ambientalistas e das ideias preservacionistas e conservacionistas.
Língua Brasileira de Sinais – Libras (1º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Língua.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em História, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.7 Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras

De acordo com o PPC⁵², o curso em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 2014, e totaliza a carga horária de 3.335 h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com entrada anual e matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno matutino e são ofertadas 30 vagas anuais (UFU, 2018d).

Quadro 15 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras

⁵² Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_lpd_2019_e_fichas_de_disciplinas_-_completo_1-compactado_1.pdf.

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Educação, Cidadania e Diversidade (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Democracia na educação; Sustentabilidade socioambiental	Reflexão dos aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais envolvidos no fenômeno da deficiência física, mental e/ou sensorial. A Educação Especial como uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente. O contexto educacional/escolar enquanto um ambiente promotor do desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, em uma perspectiva de inclusão social. Aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais. Direitos Humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Educação ambiental.
Multiletramentos e Ensino (1º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Relação entre letramento e alfabetização. Formação tecnológica de professores. Pedagogia dos multiletramentos. Multiplicidade cultural. Vídeo clip e movimento cultural em rede. Direitos Humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Educação ambiental.
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Ideologia, método, cidadania e contexto institucional. Formação metodológica do professor de Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de língua.
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Metodologia de ensino de Português como segunda língua para surdos: processos de aprendizagem, abordagens, métodos, técnicas/estratégias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos por estudantes surdos. Didática e

			prática de ensino: planejamento, plano de aula e avaliação da aprendizagem, análise e elaboração de unidade didática.
Fundamentos e História da Educação dos surdos (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	História da educação de surdos; língua de sinais e identidade cultural; filosofia pedagógica da educação de surdos.
Educação Especial na Perspectiva da Educação dos Surdos (6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Políticas Públicas de Educação no cenário internacional e nacional. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos Políticos pedagógicos voltados à educação de surdos. Sujeitos com história de deficiência na educação básica: questões de currículo e gestão escolar. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não-escolar. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal.
Língua Portuguesa para Surdos (3º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Fundamentos para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua. O papel da Língua de Sinais no processo de letramento de surdos. O Currículo para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Letramento para surdos a partir de gêneros textuais diversos. Uso da Língua Portuguesa por surdos em contextos sociais e culturais.
Psicologia da Educação (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Psicologia da educação e formação docente. Concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para prática educativa.
Educação, Cidadania e Diversidade – A FAGED aprovou uma ficha de disciplina única para toda a UFU.	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Espaço favorável à reflexão e a compreensão dos aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais envolvidos no fenômeno da deficiência física, mental e/ou sensorial. A Educação Especial como uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a

			formação de uma sociedade democrática e não excludente. O contexto educacional/escolar enquanto um ambiente promotor do desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais, em uma perspectiva de inclusão social. Aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais. Direitos Humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Educação ambiental.
Atendimento Educacional Especializado para Surdos (Optativa de Licenciatura)	Eletiva	Dignidade humana; Democracia na educação	Contextualização histórica e políticas educacionais destinadas aos surdos. As concepções de educação do surdo e sobre surdez. Atendimento Educacional Especializado para surdos. As múltiplas linguagens da exclusão. Práticas educacionais inclusivas para surdos.
Processos de Escolarização da Pessoa com Deficiência (Optativa de Licenciatura)	Eletiva	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Fundamentos da Educação Especial. As múltiplas linguagens da exclusão. Práticas educacionais inclusivas: deficiência visual, surdo-cegueira, deficiência auditiva, deficiência múltipla, deficiência física, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação.
Língua Brasileira de Sinais – Libras I (1º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Tópicos de linguística aplicados às línguas de sinais: introdução a fonologia e morfologia. Estudo de Libras em contexto iniciante.
Língua Brasileira de Sinais – Libras II (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas; A estrutura da frase nas línguas de sinais. A estrutura da frase na língua brasileira de sinais – Libras: construções com aspecto, tópico, foco; Tipos de frases em Libras: negativas, interrogativas, afirmativas; A ordem das palavras/sinais na língua brasileira de sinais – Libras.

Língua Brasileira de Sinais – Libras III (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O uso do espaço e os classificadores. Conhecimentos estratégicos, textuais, contextuais e sistêmicos nas dimensões textuais e discursivas.
Língua Brasileira de Sinais – Libras IV (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estudo da sintaxe espacial da Libras considerando espaços linguístico. Conhecimentos estratégicos, textuais, contextuais e sistêmicos nas dimensões textuais e discursivas.
Língua Brasileira de Sinais – Libras V (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estudo dos classificadores e expressões referenciais: nomes próprios, substantivos comuns (núcleo de sintagma nominal) e os pronomes com suas propriedades semânticas. Conhecimentos estratégicos, textual, contextual, atitudinal e sistêmico nas dimensões textuais e discursivas em ambientes presenciais e mediados pela tecnologia.
Língua Brasileira de Sinais – Libras VI (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estudos dos Classificadores (descritivos, especificadores, de plural, instrumentais, verbais e de corpo), suas propriedades semânticas e expressões referenciais. Marcas textuais dos gêneros aplicadas à compreensão e à consecução do texto sinalizado.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.8 Curso de graduação em Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola

De acordo com PPC⁵³, o curso de Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 2008, e totaliza a carga horária de 3.335h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com entrada anual e matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno matutino e oferece 20 vagas anuais (UFU, 2017a).

⁵³ Disponível em http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_espanhol.pdf.

Quadro 16 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
PROINTER I: Civilização e cultura em língua espanhola (2º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Conhecimento de aspectos históricos, geográficos, sociais, e culturais da civilização em língua espanhola. Reflexão sobre as relações entre a civilização e língua espanhola e a história e cultura indígena e afro-brasileira. Reflexão sobre os Direitos Humanos e diversidade.
PROINTER II: Civilização e cultura em língua espanhola (3º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Desenvolvimento de atividades voltadas para o conhecimento de aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos e culturais da civilização em língua espanhola. Integração a valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Proposta de intervenção em ambientes escolares e não escolares, aplicada ao conhecimento da civilização e de aspectos culturais característicos em língua espanhola.
PROINTER III Difusão da língua espanhola (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Conhecimento de aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos e culturais pertinentes à difusão da língua espanhola. Panoramas global e local da língua espanhola no contexto brasileiro. Reflexão sobre as relações entre a difusão da língua espanhola e a história e cultura indígena e afro-brasileira. Reflexão sobre os Direitos Humanos e diversidade.
Literatura Brasileira: Prosa II (Optativa Licenciatura)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Questões das relações étnico-raciais e os Direitos Humanos na sociedade brasileira; Tendências contemporâneas;

Literaturas das bordas (Optativa Licenciatura)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Conhecimento sobre Teoria da adaptação; Escrita de mulheres; Teorias de Literatura de minorias políticas; Literatura, Identidade e diferença. Literatura e relações raciais. Educação em Direitos Humanos, questões ambientais.
Estágio supervisionado de língua espanhola I (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Abordagem comunicativa para o ensino das quatro habilidades em língua espanhola, observação do espaço escolar.
Estágio supervisionado de língua espanhola II	Obrigatória	Democracia na educação	Questões sobre os Direitos Humanos e diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional no Brasil e no Mundo, integrado ao Ensino de Língua Espanhola

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.9. Curso de Graduação em Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa

De acordo com o PPC⁵⁴, o curso de Francês e Literaturas de Língua Francesa é dado em modalidade presencial. O curso foi criado em 1960, quando foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia. No atual PPC, datado de 2017, consta que a carga horária é de 3.395 horas, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é semestral, com entrada anual. O curso é ofertado no turno noturno e tem 15 vagas anuais (UFU, 2017b).

Quadro 17 – Categorias do PPC do curso de graduação em Letras - Francês e Literaturas de Língua Francesa

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
PROINTER I –	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das	Compreensão dos conceitos de Francofonia, Identidade,

⁵⁴ Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_frances_versao_curricular_2018-1_site_frances_atualizado.pdf.

A Francofonia e suas manifestações identitárias (2º Período)		diferenças e das diversidades	Multiculturalismo; estudo de aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, linguísticos e culturais de países falantes da língua francesa.
PROINTER II – Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Elaboração de Projetos de Difusão de Língua Francesa e Culturas Francófonas, com apresentação dos resultados das atividades realizadas nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, propiciando a articulação teórico-prático-pedagógica, pretendida entre os conhecimentos específicos da área, os conhecimentos educacionais e pedagógicos e o fazer profissional desses professores.
PROINTER III – Literatura e outras artes: Linguagem na Francofonia (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Compreensão conceituais do estudo interartes, seu desenvolvimento histórico e aspecto multidisciplinar; estudo da literatura em sua interação com outras formas de expressão artística, compreendendo as áreas das artes plásticas, visuais, do corpo e midiáticas.
PROINTER IV – Diálogo intercultural e ações Educativas e as outras Literaturas (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estabelece uma reflexão sobre os conceitos de identidade cultural, alteridade, estereótipos e intolerância religiosa, presentes nas sociedades atuais. A pesquisa motiva os alunos à conscientização da própria cultura, da cultura do outro, da diversidade cultural, de forma que eles mesmos compreendam a necessidade de ações educativas como fonte geradora de diálogos interculturais.
Literatura Francesa: o conto e a fábula (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Estudo da fábula e do conto, ressaltando os procedimentos de linguagem, a expressão cultural dessas narrativas, estabelecendo uma relação crítica entre as formas simples e as formas literárias.
Literatura Francesa: o	Obrigatória	Democracia na educação	Recorte de um período no panorama da Literatura

Romance (6º Período)			Francesa e discussões sobre aspectos históricos, político, social e cultural da França da época em questão e sua relação com a literatura; Estudo do gênero Romance e análise de obra(s) de autor(es) representativos do Movimento Literário eleito para estudo. Romance e cinema.
Literatura francesa: a poesia (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O fato poético francês: as teorias da inspiração. Poesia e linguagem. A criação poética francesa: temas e técnicas. A linguagem poética francesa: estruturas e funções. Prosa e poesia. Leitura e análise de textos poéticos franceses.
Literatura Francesa: o Teatro. (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	A evolução histórica do gênero teatral e sua representação textual
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS I (3º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.
Estágio supervisionado de Língua Francesa I (7º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Estudo teórico e a prática crítico-reflexiva de formação do professor de língua Francesa como pesquisador, agente político de mudanças sociais e promovedor do desenvolvimento de projetos de ensino inter e transdisciplinares.
Estágio Supervisionado de Língua Francesa II (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O estudo teórico e a prática crítico-reflexiva de formação do professor de língua Francesa como pesquisador, agente político de mudanças sociais e promovedor do desenvolvimento de projetos de ensino inter e transdisciplinares.
Metodologia de Ensino de Língua Francesa (6º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Debate sobre a construção do perfil do professor de língua francesa enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo; a formalização das metodologias, abordagens, métodos e técnicas de ensino de língua francesa, tanto no que tange ao ensino das quatro habilidades quanto ao ensino para fins específicos; análise,

			escolha e produção de material didático; planejamento de curso e de aulas; avaliações.
Seminário Institucional das Licenciaturas (SEILIC) (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Identidade do professor de Francesa e suas Literaturas. Integração ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino de francesa. Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795. Educação inclusiva: diversidades de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, a educação especial e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Elaboração de memorial. Participação em seminário institucional.
TCC I: Trabalho de Conclusão de Curso I (7º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	Elementos teórico-metodológicos de um trabalho de conclusão de curso (monografia). Análise de trabalhos na área escolhida (língua, literatura ou latim). Escolha de tema do artigo ou monografia. Coleta de referências bibliográficas para o trabalho. Apresentação de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido na disciplina TCC 2. Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795.
TCC II: Trabalho de Conclusão de Curso II (8º Período)	Obrigatória	Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.	Revisão, finalização e apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso. Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.10 Categorias do PPC do curso de Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

De acordo com o PPC⁵⁵, o curso de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1997, e o total da carga horária é de 3.365h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de

⁵⁵ Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_letras_ingles_-_atualizacao_2022_disciplinas_ead.pdf.

integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno, com 20 vagas ano/matutino e 15 vagas ano/noturno. A entrada é anual, sempre no primeiro semestre do ano (UFU, 2017c).

Quadro 18 – Categorias do PPC do Curso de Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Estudos da Linguagem I (1º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Língua, crença e senso comum; Estudos linguísticos e experiências com a linguagem.
Habilidades Integradas em Língua Inglesa I (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Estudo dos mecanismos de funcionamento da língua inglesa, entendida como instrumento de comunicação e como uma prática social constituída também por uma dimensão ético-política.
Psicologia da Educação (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O ser humano em desenvolvimento; Necessidades biopsicossociais e o processo de aprendizagem humana; A atuação docente na aprendizagem de crianças, adolescentes, adultos e idosos.
Habilidades Integradas em Língua Inglesa II (2º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Estudo dos mecanismos de funcionamento da Língua inglesa, entendida como instrumento de comunicação e como uma prática social constituída também por uma dimensão ético-política; Reflexão sobre o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo e suas implicações sociais, éticas, políticas, culturais e educacionais.
Projeto Interdisciplinar - PROINTER I (3º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Constituição do licenciando como professor; questões de identidade; formação inicial do professor de línguas estrangeiras; dimensões culturais, relacionais, Direitos Humanos e diversidades étnico-raciais
Metodologia de Pesquisa em Letras	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das	Questões culturais, políticas, sociais, cognitivas e sobre a

(3º Período)		diferenças e das diversidades	diversidade étnico-racial relacionadas com a análise de diferentes paradigmas metodológicos de Pesquisa em Letras, Linguística e Linguística Aplicada.
Projeto Interdisciplinar – PROINTER II (4º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laicidade do Estado	Constituição do licenciando como professor; questões de identidade, gênero, religiosidade; formação inicial do professor de línguas estrangeiras; dimensões culturais, relacionais, políticas e históricas na formação do professor de línguas estrangeiras; conhecimentos específicos e didático-pedagógicos; instrumentalização do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras
Língua Brasileira de Sinais – Libras I (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Conceito de Libras; Fundamentos históricos da educação de surdos; Legislação específica; Aspectos linguísticos da Libras.
Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (5º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laicidade do Estado	Processos identitários e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras Linguística Aplicada; ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e sua relação com Direitos Humanos e diversidades Étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos de educação especial, incluindo direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas
Metodologias e Abordagens de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa (5º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Democracia na educação	Aspectos sócio-históricos e políticos do ensino de língua inglesa; teorias de ensino e de aquisição de línguas; formalização de metodologias, abordagens, métodos e técnicas (<i>General English, English for Specific Purposes</i>); ensino de língua inglesa e diversidade (étnico racial, sexual, geracional)

Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas (Módulos em Estudos Literários – 6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	O estudo do conceito de Minorias na relação cultura/língua/estética; estudos de gênero, raça, sexualidade e etnia; significado da diferença e sua influência na produção literária; o advento da estética e de identificação político-cultural; os conflitos de valor da linguagem das minorias e de sua produção literária, a partir dos gêneros drama, poesia e narrativa dessas minorias.
Literaturas de Expressão em Língua Inglesa (Módulos em Estudos Literários – 6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Estudo crítico-analítico de obras pertencentes às literaturas escritas em Língua Inglesa; as especificidades históricas, sociais, culturais, políticas, estéticas, psicológicas, filosóficas e religiosas observadas nessas literaturas de diversos contextos, tempos e espaços.
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I (6º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Ensino de língua inglesa e a educação ambiental.
Metodologias e Abordagens de Elaboração de Material Didático em Língua Estrangeira (6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Democracia na educação	Aspectos político-ideológicos e culturais em materiais didáticos; material didático e identidade de gênero e raça.
Seminário Institucional das Licenciaturas – SEILIC (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Abordagem de questões de identidade; problematização da formação inicial do professor de línguas estrangeiras, considerando-se suas dimensões culturais, relacionais, políticas e históricas; partilha de conhecimentos específicos e didático pedagógicos; instrumentalização do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o contexto de seu ensino na educação regular
Discurso e Ensino (Módulos em Linguística Aplicada - 7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Implicações das teorias do discurso para o ensino aprendizagem de línguas e para a formação de professores sujeito e (língua)gem nas

			abordagens de ensino aprendizagem de línguas estruturação do discurso pedagógico discursividades sobre gênero, raça e religião na/da sala de aula de línguas.
Linguagem e Identidade (Módulos em Linguística Aplicada - 7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Concepções de linguagem, língua, sujeito, identidade, interculturalidade globalização, contemporaneidade e diversidade cultural implicações dessas discussões para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.
Tecnologias Digitais e Assistivas no Curso de Língua Inglesa (Módulos em Linguística Aplicada - 7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Democracia na educação	Perspectivas de inclusão social no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; lei brasileira de inclusão e a prática nas escolas; professores e alunos com necessidades individuais diferentes; possibilidades de uso das tecnologias digitais, assistivas e digitais assistivas no processo de ensino de línguas.
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II (7º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Ensino de língua inglesa e as relações étnico-raciais.
Estudos Literários: Tendências Críticas (8º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Literatura e educação ambiental.
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III (8º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Diversidade cultural, racial, sexual, religiosa e geracional e ensino de língua inglesa.
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Ensino de língua inglesa e diversidade (cultural, racial, sexual, religiosa e geracional).

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.11. Curso de Graduação em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa

De acordo com o PPC⁵⁶, o curso de Português e Literaturas de Língua Portuguesa é dado

⁵⁶ Disponível em: http://www.portal.ileel.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_-_letras_-_portugues.pdf.

na modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.320 h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado nos turnos matutino e noturno o oferta 20 vagas no período matutino e 20 vagas no período noturno, totalizando 40 vagas anuais (UFU, 2017d).

Quadro 19 – Categorias do PPC do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	ASPECTOS DA RESOLUÇÃO CONTEMPLADOS NA EMENTA
Literatura das Bordas (Optativa Licenciatura)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Teoria da adaptação; Escrita de mulheres; Teorias de Gênero; Literatura de minorias políticas; Literatura, identidade e diferença; Literatura e relações étnico-raciais. Educação em Direitos Humanos. Questões ambientais.
Teoria da Literatura III	Obrigatória	Democracia na educação	A teoria da Literatura e a tradição crítica ocidental; Tendências modernas e contemporâneas da teoria literária.
Língua Brasileira de Sinais – Libras I (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Fundamentos históricos da educação de surdos; Legislação específica; Aspectos linguísticos da Libras; Estudos literários e Estudos Culturais: literatura, cultura e política.
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (5º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Conteúdo Básico Comum (CBC) como balizadores da Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; Contexto educacional; Direitos Humanos e as Leis 10. 639 e 9.795 no ensino.
Estágio Supervisionado de	Obrigatória	Igualdade de direitos	Reflexão e discussão sobre os Documentos Oficiais referentes ao ensino da

Língua Portuguesa I (7º Período)			Língua Portuguesa; Reflexão sobre o ensino da gramática; Direitos Humanos; Leis 10.639 e 9.795 no ensino; Educação Inclusiva.
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II (8º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Reflexão e discussão sobre os Documentos Oficiais referentes ao ensino da Língua Portuguesa no ensino Médio; Texto e discurso; O ensino da gramática; Direitos Humanos; Leis 10.639 e 9.795 no ensino; Educação Inclusiva.
TCC de Língua Portuguesa e Linguística I (6º Período)	Obrigatório	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	Elementos teórico-metodológicos de um trabalho de um artigo científico e de um TCC (monografia); Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795.
TCC Estudos Clássicos I (6º Período)	Obrigatório	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Elementos teórico-metodológicos de um trabalho de um artigo científico e de um TCC (monografia); Direitos Humanos e as Leis 10.639 e 9.795.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.12 Curso de Matemática

De acordo com PPC⁵⁷, o curso de Matemática é dado na modalidade presencial. O Ano de início de funcionamento do Curso foi 1972, e totaliza carga horária de 3.230h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é semestral. O curso é ofertado em turno integral e tem 35 vagas semestrais compartilhadas com o grau Bacharelado (UFU, 2018e).

Quadro 20 – Categorias do PPC do curso de graduação em Matemática

⁵⁷ Disponível em: https://ime.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_-_matematica_licenciatura_2018.pdf

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
Oficina de Prática Pedagógica PROINTER IV (7º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Integração do licenciando com os saberes docentes relativos à educação básica, por meio de realização de oficinas de prática pedagógica que tratem dos conteúdos, metodologias e dos diferentes recursos para o ensino de Matemática, incentivando uma reflexão crítica do processo de ensinar e aprender matemática. A prática como componente curricular tem como princípios a contextualização e problematização de situações oriundas das realidades escolares, em constante articulação com a produção de conhecimento na área de Educação Matemática.
História da Matemática (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Origens primitivas. A matemática empírica pré-helênica. A idade áurea da matemática grega. A matemática indo-arábica e a sua introdução na Europa. A matemática na Renascença, as origens do cálculo, da geometria analítica e projetiva. O cálculo nos séculos XVII e XVIII. O prodigioso séc. XIX. O surto da lógica matemática. O séc. XX, revisão crítica dos fundamentos da matemática. Aspectos históricos da matemática de povos e culturas africanas e indígenas.
Seminário de Matemática Elementar PROINTER I (1º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	Reflexões acerca dos desafios do ensino da Matemática, por meio da realização de oficinas, aulas simuladas, desenvolvimento de projetos etc.
Cálculo Diferencial e Integral IV (5º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;	Curvas parametrizadas; integrais de linha e aplicações; campos conservativos e Teorema de

		Sustentabilidade socioambiental	Green; superfícies parametrizadas; integrais de superfícies e aplicações. Teoremas de Gauss e Stokes; equações diferenciais de primeira e segunda ordem.
Informática e Ensino PROINTER II (3º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Análise da viabilidade da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de ensinar e aprender matemática em diferentes contextos de educação digital; planejamento de aulas de matemática em ambiente informatizado; análise de diferentes recursos da informática para o ensino e aprendizagem da matemática para pessoas com necessidades especiais etc.
História da Matemática (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Origens primitivas. A matemática empírica pré-helênica. A idade áurea da matemática grega. A matemática indo-arábica e a sua introdução na Europa. A matemática na Renascença, as origens do cálculo, da geometria analítica e projetiva. O cálculo nos séculos XVII e XVIII. O prodigioso séc. XIX. O surto da lógica matemática. O séc. XX, revisão crítica dos fundamentos da matemática. Aspectos históricos da matemática de povos e culturas africanas e indígenas.
Estágio Supervisionado IV (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Elaboração e Reflexão sobre Projetos de Ensino: o planejamento escolar; a dinâmica da aula de Matemática; elaboração, organização e avaliação de atividades; diretrizes e práticas educacionais atuais inerentes ao ensino de pessoas especiais e o ensino inclusivo; o uso de tecnologia informatizada na socialização da educação (análise de ações envolvendo ensino a distância em matemática); estágio supervisionado desenvolvido

			em situação real, em escolas de Educação Básica, escolas para pessoas especiais ou entidades associadas a projetos educacionais de inclusão social, em uma perspectiva de extensão universitária.
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS I (8º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Democracia na educação	Conceito de Libras; Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos das Libras.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Matemática, quadro organizado pela autora (2023).

5.1.13 Curso de Música

De acordo com PPC⁵⁸ do curso de Música, ele tem modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.245h. A duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno matutino e tem 40 vagas anuais compartilhadas com o grau Bacharelado (UFU, 2018f).

Quadro 21 – Categorias do PPC do curso de graduação em Música

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
PROINTER I (2º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Este componente curricular pretende estabelecer reflexões sobre a música como prática social e sobre de que forma essa perspectiva permite ver os contextos sociais como determinantes do gosto e de relações (de gênero, étnico-racial, sexual, religiosa, de faixa geracional) com a música. Além de instrumentalizar o olhar para enxergar e refletir sobre essas

⁵⁸ Disponível em: https://iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/conteudo/page/ppc-musica2018-licenciatura-sei-versao_final_mesmo.pdf.

			relações, esse componente curricular pretende construir o respeito à alteridade, ao estudar a música como um direito educacional, humano e inclusivo de pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas e de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista. Discussões sobre as paisagens sonoras como-construções humanas e suas repercussões na educação ambiental complementam a intenção desse componente curricular em contribuir para a formação cidadã dos licenciandos, visando a problematização e a superação da discriminação e do preconceito no campo das diferenças socioculturais.
Estágio Supervisionado I (5º Período)	Obrigatória	Democracia	fundamenta-se na relação entre teoria e prática, e no desenvolvimento da capacidade criticoreflexiva sobre a própria formação musical, sobre as práticas pedagógico-musicais do exercício docente em espaços escolares e não escolares, bem como sobre a reprodução de estereótipos nos ambientes educativo-musicais. No conjunto destas considerações almeja a construção de uma identidade docente fundada nos Direitos Humanos, focando em diferentes ações como: exercícios de observação, planejamento, regência docente e reflexão sobre situações concretas de ensino aprendizagem musical em contextos plurais
Estágio Supervisionado II (6º Período)	Obrigatória	Democracia na educação; Igualdade de direitos	O componente curricular Estágio Supervisionado II fundamenta-se na relação entre teoria e prática, e no desenvolvimento da capacidade crítico reflexiva sobre a própria formação musical, sobre as práticas pedagógico-musicais do

			exercício docente em espaços escolares e não escolares, bem como sobre a reprodução de estereótipos nos ambientes educativo-musicais. No conjunto destas considerações almeja a construção de uma identidade docente fundada nos Direitos Humanos, focando em diferentes ações como: exercícios de observação, planejamento, regência docente e reflexão sobre situações concretas de ensino aprendizagem musical em contextos plurais.
Estágio Supervisionado III (7º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Fundamenta-se na relação entre teoria e prática, e no desenvolvimento da capacidade crítico reflexiva sobre a própria formação musical, sobre as práticas pedagógico-musicais do exercício docente em espaços escolares e não escolares, bem como sobre a reprodução de estereótipos nos ambientes educativo-musicais. No conjunto destas considerações almeja a construção de uma identidade docente fundada nos Direitos Humanos, focando em diferentes ações como: exercícios de observação, planejamento, regência docente e reflexão sobre situações concretas de ensino aprendizagem musical em contextos plurais.
Estágio Supervisionado IV (8º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Idem ao Estágio I
Música, História e Cultura (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	Estudo das inter-relações entre História, Música e Cultura. Abordagem histórica da música contemplando sua complexidade enquanto objeto de cultura. A música como um fenômeno humano inserido num contexto social. A formação da cultura

			musical ocidental e as músicas de outras culturas.
Língua Brasileira de Sinais – Libras (7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.	Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Música, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.14 Curso de Graduação em Química

De acordo com o PPC⁵⁹, o curso de Química é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do Curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.245h, a duração do curso de Licenciatura é de cinco anos. O tempo mínimo de integralização curricular: cinco anos; e o tempo máximo de integralização curricular: sete anos e meio. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O ingresso é anual. O curso é ofertado no turno noturno e tem 30 vagas anuais (UFU, 2019c).

Quadro 22 – Categorias do curso de graduação em Química

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
Fundamentos de Química Ambiental (9º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade ambiental	Noções sobre ecologia, poluição ambiental e ciclos biogeoquímicos dos elementos; química da atmosfera, litosfera e hidrosfera; fontes energéticas e consequências sobre o ambiente; poluentes orgânicos e inorgânicos; resíduos sólidos: urbanos e industriais; metodologias analíticas para determinação de parâmetros de monitoramento ambiental; processos de remediação de águas e solos contaminados.
Mineralogia (Optativas gerais)	Eletiva	Democracia na educação	Importância da disciplina no contexto da Química. A estrutura e a composição química da Terra. Noções de

⁵⁹ Disponível em:

https://www.iq.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso_de_licenciatura_em_quimica_2.pdf.

			ciclo geoquímico. Introdução ao estudo de minerais e cristais: noções de cristalografia, cristalofísica e cristalquímica. Mineralogia aplicada e descritiva. Principais recursos minerais do Brasil e do Triângulo Mineiro.
Radioquímica aplicada ao ensino (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O núcleo atômico; Desintegração radioativa; Radioatividade natural e as leis da transformação radioativa; Reações nucleares; Reatores Nucleares; Radioproteção; Aplicações da Ciência Nuclear na Química, Biologia, Agricultura, Medicina, Indústria etc.
Introdução à ciência e tecnologia de matrizes africanas (5º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Apresentação de conhecimentos de matrizes africanas, inter-relacionando-os com a cultura afro-brasileira, visando contribuir para a implantação da Lei Federal 10.639/03, modificada pela Lei Federal 11.645/08.
PROINTER IV Ação Docente, diversidade e Inclusão (4º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	A dinâmica da diversidade na escola. A química na educação de jovens e adultos. Elementos constitutivos da educação especial: desafios e natureza. Aspectos gerais da superdotação e da realidade de aprendizagem de estudantes cegos, baixa visão, dislexos, surdos e transtorno do espectro autista (TEA). A inclusão e o atendimento educacional especializado (AEE). Adaptações do ensino de química para inclusão. O ensino da história e a cultura afro-brasileira. A educação no campo e indígena. Pressupostos teóricos em Direitos Humanos.
Psicologia da Educação (2º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	A Psicologia na Educação; A criança e o adolescente enquanto ser em transformação; Necessidades Biopsicossociais e o processo de aprendizagem escolar; A

			atuação docente na aprendizagem de crianças e adolescentes.
Língua brasileira de sinais – Libras I (1º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.
Educação e Sexualidade (Optativas de Licenciaturas)	Eletiva	Democracia na educação	O conceito de sexualidade, sua produção de sentidos e seu entrelaçamento com os conceitos de sexo, corpo e gênero. A emergência da ideia de sexualidades, corpos e gêneros na contemporaneidade, seus efeitos em políticas sociais e de educação e na produção de práticas educacionais escolares e não escolares. Relação entre educação para a sexualidade e enfrentamento às práticas sexistas, homo-lesbo-trans-fóbicas no contexto do trabalho e da escola. A produção de práticas de educação para a sexualidade em instâncias sociais e pedagogias culturais.
Educação Especial (Optativa de Licenciatura)	Eletiva	Democracia na educação	A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com deficiência, dificuldades e possibilidades. As diversas deficiências físicas, mentais e sensoriais. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Altas Habilidades/superdotação, suas características e especificidades pedagógicas. Ações e práticas pedagógicas adequadas aos diferentes contextos e público da educação especial.
PROINTER I Docência em Química (1º Período)	Obrigatória	Dignidade Humana; Reconhecimento e valorização das diferenças	Perfil profissional da docência. Docência: lugar, tempo e espaço. Identidade das práticas docentes. Interações formadas com docentes de química que atuam na educação básica.

História da Química (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Aprofundar os conhecimentos sobre História da Ciência, analisando sua constituição enquanto área do conhecimento, entendendo seus métodos de pesquisa e suas interfaces com o ensino de química. Como fio condutor dessas discussões o entendimento sobre a constituição e composição da matéria, tendo como temas o mundo greco-romano; a alquimia e a medicina árabe e como essas ideias foram difundidas no mundo europeu até o final da Idade Média; as discussões sobre a origem das doenças e a teoria humoral; o renascimento europeu e suas mudanças políticas, sociais e culturais; a química pneumática e a pseudo-Revolução Química de Lavoisier; as teorias atômicas do século XIX e a classificação dos elementos; a radioatividade de Soddy e Rutherford e as consequências na estrutura atômica e, por fim, a visão quântica do mundo atômico e as possíveis consequências para as teorias químicas no século XX. Além disso, cada tópico será discutido com suas possíveis interfaces com o ensino de química para a Educação Básica.
-------------------------------------	-------------	--	---

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Química, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.15 Curso de Graduação em Teatro

De acordo com o PPC⁶⁰, o curso de Teatro é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1994, e totaliza a carga horária de 3.245h. Duração do curso: o turno integral tem tempo mínimo de integralização curricular de 4,5 anos (9 semestres) e tempo máximo de integralização curricular de 7 anos (14 semestres); o turno noturno tem

⁶⁰ Disponível em: <https://iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/media/publicacoes/arquivo-teatro-l-200.pdf>.

tempo mínimo de integralização curricular de 5 anos (10 semestres); e tempo máximo de integralização curricular de 7,5 anos (15 semestres). O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O ingresso é anual (nos dois turnos oferecidos). O número de vagas ofertadas para o turno integral é de 25 vagas anuais compartilhadas com o grau Bacharelado, e o turno noturno oferta 20 vagas anuais (UFU, 2017e).

Quadro 23 – Categorias do PPC do curso de graduação em Teatro

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIO ELETIVO	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
Língua Brasileira de Sinais LIBRAS I	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Fundamentos históricos da educação de surdos. Aspectos Linguísticos da Legislação específica. Libras.
Estágio Supervisionado II (6º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Observação. ação e reflexão sobre as práticas artísticas em Teatro no contexto escolar. Noções de processo criativo, processo pedagógico, conteúdos e procedimentos no ensino de Teatro. Registro e avaliação em Teatro na escola. As práticas do artista docente como investigação. Possibilidades de trabalho teatral nas diferentes faixas geracionais e níveis de ensino: Educação Infantil. Ensino Fundamental e Médio. Educação de Jovens e Adultos. Os estágios supervisionados I e II propõem constante exercício de observação participante do trabalho do professor da escola, bem como o exercício de planejamento de ações sob supervisão do professor orientador (da universidade) e professor supervisor (da escola básica). Componente em que se abordam conteúdos da educação para as Relações Étnico-raciais e para os Direitos Humanos.
Estágio Supervisionado III (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Planejamento, ação e reflexão sobre o fazer teatral em espaços culturais, comunitários, públicos e

			Instituições, projetos de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Teatro. A prática do artista-docente como reflexão e reinvenção da própria prática. Práticas artístico-pedagógicas de diferentes naturezas, bem como diferentes abordagens metodológicas, eixos temáticos e grupos de interesse, considerando a diversidade religiosa e as pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas. Os estágios supervisionados III e IV pressupõem a coordenação cotidiana de processos criativos pelos licenciandos, com compartilhamentos de resultantes cênicas em diferentes formas, sob a orientação do professor responsável. Componente curricular de caráter extensionista, em que se abordam conteúdos da educação para as Relações Étnico-raciais e para os Direitos Humanos
Projetos Interdisciplinares PROINTER I (2º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Reconhecimento e valorização as diferenças e diversidades;	Condução orientada de projetos práticos de estudo relativos à identidade e à formação do professor de teatro em ações de extensão universitária. A identidade e a atuação do professor de teatro nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. A relação do professor com a comunidade onde atua, as questões relativas à diversidade e aos Direitos Humanos inerentes às relações estabelecidas
Projetos Interdisciplinares PROINTER III (4º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos; Laicidade do Estado; Sustentabilidade socioambiental	Condução orientada de projetos práticos de estudo que abordem a escola e os diferentes espaços de Educação Básica, suas estruturas e interfaces. AS relações sociais e políticas estabelecidas por e a partir da escola. Os modos como o ensino do Teatro aborda as

			diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, faixa geracional), questões ambientais e os Direitos Humanos na escola.
Projetos Interdisciplinares PROINTER IV (7º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Condução orientada de projetos práticos de estudo que abordem a escola e os diferentes espaços de ensino e aprendizagem, suas estruturas e interfaces. Gestão escolar e de outros espaços educativos. Construção e gestão de projetos educacionais em espaços de educação formal e não formal. A abordagem das diversidades, da educação inclusiva e dos Direitos Humanos sob a perspectiva da gestão educacional.
Escritas Cênicas e Dramatúrgicas Nos Séculos XX e XXI (4º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	O teatro dos séculos XX e XXI, analisando as diversas práticas artísticas e teórico-críticas que problematizaram a noção de teatro e os seus elementos tradicionalmente constitutivos. O desenvolvimento de diferentes concepções de escrita cênica, de escrita dramatúrgica e de atuação teatral. Noções de representação, teatralidade e performatividade.
Teatro Brasileiro I (5º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	As ideias de múltiplas formações do teatro brasileiro, do período colonial ao final do século XIX, as tensões com outras formas e ritos, com ênfase nos momentos mais relevantes de sua trajetória e história, evidenciando, no processo da “colonização” brasileira, questões cênicas e étnico-raciais de resistência.
Teatro Brasileiro II (6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	O teatro brasileiro nos séculos XX e XXI, enfatizando a constituição de uma espetacularidade brasileira em meio ao debate a respeito da modernidade teatral e da contemporaneidade cênica. As temáticas étnico-raciais e relativas aos Direitos

			Humanos na cena brasileira do período.
Estágio Supervisionado III	Eletiva	Dignidade Humana; Reconhecimento e valorização das diferenças	Planejamento, ação e reflexão sobre o fazer teatral em espaços culturais, comunitários, públicos e instituições, projetos de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Teatro. A prática do artista-docente como reflexão e reinvenção da própria prática. Práticas artístico-pedagógicas de diferentes naturezas, bem como diferentes abordagens metodológicas, eixos temáticos e grupos de interesse, considerando a diversidade religiosa e as pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas. Os estágios supervisionados III e IV pressupõem a coordenação cotidiana de processos criativos pelos licenciandos, com compartilhamentos de resultantes cênicas em diferentes formas, sob a orientação do professor responsável. Componente curricular de caráter extensionista, em que se abordam conteúdos da educação para as Relações Étnico-raciais e para os Direitos Humanos.
Estágio Supervisionado IV	Eletiva	Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades	Planejamento, ação e reflexão sobre o fazer teatral em espaços culturais, comunitários, públicos e instituições. projetos de ensino, pesquisa e extensão do Curso de Teatro. A prática do artista-docente como reflexão e reinvenção da própria prática. Práticas artístico-pedagógicas de diferentes naturezas, bem como diferentes abordagens metodológicas, eixos temáticos e grupos de interesse, considerando a diversidade religiosa, pessoas em cumprimento de medidas socioeducativas. Os estágios

			supervisionados III e IV pressupõem a coordenação cotidiana de processos criativos pelos licenciandos, com compartilhamentos de resultantes cênicas em diferentes formas, sob a orientação do professor responsável. Componente curricular de caráter extensionista, em que se abordam conteúdos da educação para as Relações Étnico-raciais e para os Direitos Humanos.
Corpo e Ambiente: Intervenções do movimento no Espaço urbano	Eletiva	Reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Arte, corpo e espaço público. As possíveis formas de arte no espaço urbano: intervenção urbana, site specific, instalação, performance. Corpo e ambiente. Arte, educação ambiental, sustentabilidade e equilíbrio do meio ambiente.

Fonte: PPC do Curso de Graduação de Teatro, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.16. Curso de Graduação em Ciências Biológicas

De acordo com PPC⁶¹, o curso de Ciências Biológicas é dado na modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1970, e totaliza carga horária de 3.335h. Os componentes curriculares do curso estão organizados em Núcleos e Eixos indissociáveis, com duração de quatro anos, divididos em 8 (oito) semestres no turno integral, e com duração de cinco anos, divididos em 10 (dez) semestres. O tempo mínimo de integralização curricular é de cinco anos e o tempo máximo de integralização curricular é de sete anos. O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O curso é ofertado nos turnos integral e noturno, tendo 20 vagas semestrais ou 40 vagas anuais para o turno integral; e 25 vagas semestrais ou 50 vagas anuais para o noturno (UFU, 2018g).

Quadro 24 – Categorias do PPC do curso de graduação em Ciências Biológicas

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
-----------------------------------	---------------------------------	------------------	-----------------------------

⁶¹ Disponível em: https://www.inbio.ufu.br/system/files/conteudo/ppc_licenciatura_2018.pdf

Ciências e Mídias (PROINTER II) (2º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Conhecimentos sobre as Ciências Naturais divulgados em diferentes mídias. Discussão sobre a produção do conhecimento científico de forma interdisciplinar nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Relações entre a veiculação desses conhecimentos em diferentes mídias e espaços com a sociedade. Conhecimentos científicos nas diferentes mídias que adensam discursos e reforçam estereótipos, principalmente em relação às questões étnico-raciais e de gênero. Produção de intervenções urbanas e produtos midiáticos como forma de questionamento.
Biologia e cultura (PROINTER III) (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Conhecimentos biológicos em conexão com a cultura. Pesquisas sobre artefatos culturais e a Biologia. As culturas dos jovens em idade escolar. Biologia e questões étnico-raciais e indígenas. Diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional. Livro didático de Ciências e Biologia e a diversidade biológica, cultural e social. Dimensões da biologia e da cultura na pesquisa, ensino e extensão, e a interlocução com a produção do conhecimento biológico.
Educação e Sociedade (PROINTER IV) (4º Período)	Obrigatória	Democracia; Igualdade de direitos	Estudo das relações da Educação em Ciências Biológicas com a sociedade. Fatores positivos e negativos da Ciência para a sociedade. Relações da Educação em Ciências Biológicas com a tomada de decisão em esferas de políticas públicas e do exercício pleno da cidadania no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. Análise dos papéis na Educação Científica no tratamento das diferenças (gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência, dentre

			outros marcadores sociais). Articulação dos saberes desenvolvidos de forma interdisciplinar com os componentes curriculares Ciências e Mídias; e Biologia e Cultura.
Educação Ambiental (1º Período)	Obrigatória	Sustentabilidade socioambiental	Conceitos teóricos/metodológicos sobre as diferentes abordagens da Educação Ambiental. Problemas ambientais como questões centrais para a compreensão do mundo contemporâneo. Crise socioambiental e suas repercussões na sociedade, nas esferas política, econômica, social e cultural. Eventos mundiais, as organizações governamentais e as organizações da sociedade civil. Estratégias e recursos didáticos para Educação Ambiental. Projetos de Educação Ambiental desenvolvidos no âmbito escolar e em espaços não formais de Educação. Educação Ambiental e mídias. Projetos de Educação Ambiental no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão
Estágio Supervisionado I (6º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Exercício profissional da docência na Educação Básica na perspectiva da investigação, visando conhecer o contexto da escola campo de estágio, levando em conta as diferenças multiculturais e seus respectivos marcadores sociais. Planejamento necessário para a realização de uma proposta de ensino em um espaço extraescolar. Visita a um espaço não formal de Educação. Proposta de ensino. Ações desenvolvidas com base em referencial teórico específico do campo do Ensino de Ciências e Biologia.

Estágio Supervisionado II (7º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Democracia na educação	Exercício profissional da docência no Ensino Fundamental na área das Ciências Naturais. Parceria na escola campo de estágio no sentido de evidenciar as tarefas e responsabilidades mútuas. Compreensão da complexidade do universo escolar. Atividades pedagógicas no âmbito escolar. A profissão docente e o tratamento das diferenças multiculturais e seus respectivos marcadores sociais.
Estágio Supervisionado III (8º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Exercício profissional da docência na Educação Básica na área da Biologia. Parceria na escola campo de estágio no sentido de evidenciar as tarefas e responsabilidades mútuas. Compreensão da complexidade do universo escolar. Atividades pedagógicas no âmbito escolar. A profissão docente e o tratamento das diferenças (gênero, sexualidade, raça/etnia, deficiência, dentre outros marcadores sociais).
Metodologia do Ensino (5º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças	Teorias da aprendizagem e sua fundamentação histórica e filosófica aplicada ao ensino de Ciências e Biologia. Histórico do ensino de Ciências Naturais no Brasil. Aspectos epistemológicos e metodológicos que envolvem a docência na escola básica, no contexto escolar ou extraescolar. As diferentes abordagens metodológicas para o ensino de Ciências e Biologia e sua relação com recursos e materiais didáticos envolvidos no processo de aprendizagem. Propostas de ensino de Ciências e Biologia. A importância da avaliação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.
Língua Brasileira de Sinais – Libras I (7º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das	Conceito de Libras. Fundamentos históricos da educação de surdos.

		diferenças e diversidades	Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.
--	--	---------------------------	---

Fonte: PCC do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.17 Curso de Graduação em Enfermagem

De acordo com o PPC⁶², o curso em Enfermagem é dado em modalidade presencial. O ano de início de funcionamento do curso foi 1999, e totaliza carga horária de 4.810h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: cinco anos; e o tempo máximo de integralização curricular: sete anos e seis meses. O Regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é semestral. O curso é ofertado em turno integral, tendo 40 vagas semestrais compartilhadas com o grau licenciatura (UFU, 2010b).

Quadro 25 – Categorias do PPC do curso de graduação em Enfermagem

COMPONENTE CURRICULAR/PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
Saúde Coletiva I (1º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Estudo do processo saúde doença: teorias unicasais e multicausais e a relação com os métodos de intervenção em saúde ao longo da história das sociedades ocidentais: modelo clínico. Clínica ampliada e vigilância à saúde e promoção. Políticas sociais e direito de saúde: comparação dos modelos norte-americanos.
PROINTER I (1º Período)	Obrigatória	Democracia	Os espaços de articulação entre saúde e educação, processo saúde-doença e determinantes sociais e especificidades

⁶² Disponível: https://www.famed.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_versao_2018-2_0.pdf

			étnico-raciais em saúde.
Dinâmica das Relações Interpessoais (2º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Dinâmica das relações interpessoais, processo e modalidades grupais, processo de ensino-aprendizagem e de resolução de problemas em grupos.
Saúde Coletiva III (3º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Sustentabilidade socioambiental	Desenvolvimento e avaliação de inquérito de saúde e construção do perfil demográfico e epidemiológico de uma dada população. Diferenças dos perfis demográfico e epidemiológico a partir das características étnico-raciais. Vigilância Epidemiológica. Vigilância Sanitária. Vigilância Ambiental etc.
Saúde da família (4º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Dignidade Humana	As políticas sociais e a família. A interdisciplinaridade no trabalho com famílias.
Saúde coletiva IV (4º Período)	Obrigatória	Dignidade humana; Igualdade de Direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Organização dos serviços de saúde. Educação em saúde. Diversidade de gênero, sexual, de faixa geracional, religiosa.
Metodologia do Ensino de Enfermagem (5º Período)	Obrigatória	Democracia	Importância da metodologia do ensino da enfermagem. Diagnóstico do ensino da enfermagem de Enfermagem no Brasil. Função educativa do

			enfermeiro. A prática do ensino da enfermagem.
Língua Brasileiras de Sinais – LIBRAS (5º Período)	Eletiva	Dignidade humana; Democracia na educação	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica.

Fonte: PPC do Curso de Graduação em Enfermagem, quadro organizado pela autora (2024).

5.1.18 Curso de Graduação em Educação Física

De acordo com o PPC⁶³, o curso de Educação Física é dado em modalidade presencial. O Ano de início de funcionamento do curso foi 1997, e totaliza carga horária de 3.215h, a duração do curso de Licenciatura é de quatro anos. O tempo mínimo de integralização curricular: quatro anos; e o tempo máximo de integralização curricular: seis anos. O regime acadêmico é semestral, com matrícula por componente curricular. O Ingresso é anual. O curso é ofertado no turno matutino e tem 40 vagas anuais compartilhadas com o grau Bacharelado (UFU, 2018h).

Quadro 26 – Categorias do PPC do curso de graduação em Educação Física

COMPONENTE CURRICULAR/ PERÍODO	NATUREZA OBRIGATÓRIA ELETIVA	DNEDH PRINCÍPIOS	PPC PRINCÍPIOS EQUIVALENTES
Educação Física escolar e diferenças (5º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	A partir da abordagem pós crítica, a disciplina visa inserir os discentes em debates e discussões acerca dos processos socioculturais, históricos e políticos da instituição das diferenças. Problematisa as relações de poder e a construção de dicotomias que estabelecem a polarização de nossa compreensão de mundo, escolarização e práticas educativas. Propõe-se analisar os mecanismos de exclusão acionados por práticas pedagógicas da

⁶³ Disponível: https://www.fae.fi.ufu.br/system/files/conteudo/pp_licenciatura.pdf.

			Educação Física, produtoras de estigmas, preconceitos, discriminações e violências contra grupos considerados como minoritários.
PROINTER I (1º Período)	Obrigatória	Democracia	A profissão docente e os seus diversos papéis na Educação Física Escolar, como fundamento da construção da identidade docente no contexto da sociedade capitalista e mais especificamente da educação escolar.
PROINTER II (2º Período)	Obrigatória	Democracia; Igualdade de direitos; Transversalidade, vivência e globalidade	A profissão docente e seus diversos papéis na Educação Física Escolar, no tratamento das diferenças (gênero, sexualidade, raça, etnia, deficiência, dentre outros marcadores sociais). Vivência de intervenções curriculares (projetos de pesquisa, e extensão) nas aulas de Educação Física em todos os níveis da educação básica, no campo das diferenças multiculturais e seus respectivos marcadores sociais.
PROINTER IV (4º Período)	Obrigatória	Igualdade de direitos	Materiais curriculares para a Educação Física escolar na Educação Básica. Função, relevância, desenvolvimento de habilidades específicas e estudo de adaptações de materiais curriculares para o Ensino da Educação Física e o público-alvo da educação especial.
Estágio Supervisionado I (6º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades	Reflexão teórico-prática da docência em Educação Física Infantil na rede pública de ensino.
Estágio Supervisionado II (7º Período)	Obrigatória	Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Transversalidade, vivência e globalidade	Reflexão teórico-prática sobre a docência e as práticas escolares. Intervenção no cotidiano escolar da Educação Física na educação fundamental.
Estágio Supervisionado III	Obrigatória	Democracia na educação;	Reflexão teórico-prática sobre a docência da

(8º Período)		Transversalidade, vivência e globalidade	Educação Física no Ensino Médio.
Educação Ambiental e Educação Física		Sustentabilidade socioambiental	Relações entre ser humano e ambiente. História, conceito e tendências da Educação Ambiental. Educação Ambiental no ensino básico e nos espaços não formais. Corporeidade nas relações ser humano e ambiente. Vivências em Educação Ambiental. Elaboração de Projetos em Educação Ambiental.
Língua Brasileira de Sinais – Libras (3º Período)	Obrigatória	Democracia na educação	Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos linguísticos da Libras.

Fonte: PPC do Curso e Graduação em Educação Física, quadro organizado pela autora (2024).

5.2 Análise dos componentes curriculares que atendem aos requisitos legais e normativos

Com base nos dados coletados e nas reflexões realizadas durante a análise das informações, apresentamos a seguir os aspectos mais relevantes para os propósitos desta pesquisa, cujo objetivo é verificar se a EDH é uma disciplina contemplada nos PPCs de licenciatura da UFU.

Ao revisar os dados relacionados às Bases Legais, constatamos que os deztoitos PPCs analisados adequam-se à Resolução MEC/CNE n. 2, de 01 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015).

Os PPCs dos cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e Música referenciam a Resolução CNE/CP 01/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a EDH e legislações correlatas. Nos demais PPCs não houve menção à referida resolução (Brasil, 2012).

Ao examinarmos as matrizes curriculares das 18 licenciaturas pesquisadas, identificamos que seus PPCs estão em conformidade com a Resolução SEI n. 32/2017, do Conselho Universitário, que dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e

Desenvolvimento do Profissional de Educação, no que se refere à inclusão de conteúdos de EDH (Consun, 2017).

Quanto às legislações específicas, constatamos que há disciplinas que destacam a relevância da inserção sociocultural e política, exaltando a diversidade, o respeito às diferenças e a reflexão constante acerca das realidades que nos cercam. De modo geral, a análise dos PPCs indica que os cursos de licenciatura optaram por incluir não somente os conteúdos de EDH de forma transversal em seu currículo, de modo a cumprir a legislação atinente a essa matéria, mas também estão em conformidade quanto ao cumprimento de todas as legislações vigentes sobre Educação Inclusiva, Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos, além da Política de Educação Ambiental. De acordo com os PPCs analisados, o objetivo é formar educadores para lidar com essas questões no cotidiano da Educação Básica e em outros ambientes.

Em sua tese de doutorado, Borges (2020), ao pesquisar 18 licenciaturas da UFPI, detectou que nenhuma delas apresentava uma disciplina voltada para EDH. Por isso, asseverou que a atitude de desinteresse em relação às obrigações disciplinares pode, em um primeiro momento, ser vista como uma reação à própria estrutura disciplinar. Para o autor, esta herança do positivismo do século XIX surgiu em um contexto histórico, social e científico que promovia a segmentação do conhecimento em áreas específicas, relacionada à especialização e à fragmentação do trabalho e impulsionada pela industrialização, atualmente tal herança enfrenta uma crise. O referido autor justificou que essa segmentação visava atender às demandas da sociedade da época, refletindo um modelo de produção capitalista que necessitava de conhecimentos restritos a disciplinas específicas, conforme aponta Santomé (1998).

Santomé (1998, p. 47-48) discute como as consequências da industrialização do modelo capitalista impactaram o conhecimento, destacando que a complexidade da vida moderna e dos problemas sociais podem assim ser apresentadas:

[...] as necessidades da industrialização promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abrirão o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. À medida que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas especialidades e subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional de conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir autonomia plena como campo profissional e de conhecimento. Este é o momento de firme consolidação das especializações.

A diversidade de questões contemporâneas, resultantes da crescente complexidade da vida e dos fenômenos sociais, exacerbada pela proliferação e refinamento das tecnologias, levou os intelectuais a segmentarem seus campos de conhecimento. Conforme observa Sommerman (2006), até o começo do século XX o conhecimento ainda apresentava uma estrutura circular, com as ciências dialogando entre si. Entretanto, desde o século XIV, essa circularidade foi se restringindo, formando círculos cada vez menores devido à exclusão gradual de diversos saberes. Assim, as especialidades disciplinares foram sendo criadas e tornaram-se cada vez mais definidas, com o objetivo de preservar sua identidade e autonomia. Isso originou o que Japiassu (2006) chama de “ilhas epistemológicas”, que se caracterizam pela combinação de intercâmbios de informações e críticas, resultando em um conhecimento fragmentado. Essa dinâmica ocorre em espaços que detêm um saber estagnado, guardado nas penitenciárias centrais da cultura: as universidades.

Morin (2000, p. 45), nesse sentido, assevera que “[...] o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto”. Sob essa perspectiva, corroboramos Borges (2020) ao dizer que a disciplinaridade não desfruta hoje do mesmo prestígio que teve no passado; pelo contrário, é frequentemente vista como uma “camisa de força”, sendo desarticulada, isolada, autossuficiente, rígida, exaustiva e unidimensional, caracterizando-se como reducionista por não ultrapassar seus próprios limites e recusar o diálogo. A EDH se apresenta como uma abordagem multidimensional, dialógica, aberta, dinâmica e preocupada com a troca de saberes e práticas, articulando diversas perspectivas epistemológicas, o que a torna incompatível com a estrutura disciplinar.

Outra constatação nos 18 PPCs pesquisados é que houve aplicação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que define em seu Art.13, §2º, os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, por meio da oferta dos componentes curriculares: questões de gênero, sexualidade, educação inclusiva e educação especial; diversidade de faixa geracional, jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa; e conteúdos sobre religião (Brasil, 2015).

Identificamos que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma disciplina obrigatória em todas as licenciaturas, em cumprimento ao que determina o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, por meio da oferta do componente curricular obrigatório “Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2005). Considerada a linguagem apropriada para a educação de surdos, a legislação determina que sua promoção

deve contar com o apoio das autoridades públicas, isso assegura que os sistemas educacionais e as instituições governamentais, em todos os níveis, incluam o ensino de Libras nos programas de formação. Dessa forma, educadores e outros profissionais envolvidos em atendimentos especializados estarão aptos a proporcionar um atendimento de qualidade em Libras para as pessoas surdas, garantindo condições pedagógicas equitativas e seu acesso ao conhecimento. Receber educação em sua língua materna representa para o surdo um empoderamento que lhe foi historicamente negado, o que compromete a qualidade de sua formação. A inclusão da Libras como disciplina obrigatória no currículo não apenas facilita o acesso ao aprendizado, mas também capacita o surdo a se comunicar social e culturalmente como indivíduo, grupo ou cidadão, com suas próprias aspirações e visões de futuro.

Outrossim, o atendimento à Resolução n. 4/2014, do Conselho de Graduação, e à Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que dispõem sobre a inclusão de componente curricular sobre a educação das relações étnico-raciais e das culturas afro-brasileira, africana e indígena, se dá de diversas formas no desenvolvimento do currículo das 18 licenciaturas (CONGRAD, 2014).

Conforme estipulado pela Resolução n. 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, a abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais será realizada por meio da:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004, p. 14).

Esses conhecimentos continuam a ser reconhecidos como componentes essenciais da matriz curricular para os "processos de formação continuada de professores, incluindo docentes do Ensino Superior" (Brasil, 2004).

Conforme apontam as informações coletadas, a EDH (incluindo diversidade de faixa geracional, jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa) também foi arrolada nas 18 licenciaturas. De acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Referenciais Curriculares Nacionais, é esperado que as licenciaturas abordem temas pertinentes à ética, à pluralidade cultural, à orientação sexual e às questões ambientais. Tais temáticas se alinham às discussões promovidas pela EDH, objetivando o fortalecimento do respeito à diversidade, à

igualdade e ao reconhecimento da diferença, elementos fundamentais no atual debate sobre DH (Candau, 2012).

O reconhecimento da diferença é considerado um elemento essencial nas questões que envolvem os Direitos Humanos e a EDH, conforme elucidado por Candau (2012, p. 239) sobre a imperativa de adotarmos uma perspectiva dialética em relação à interconexão entre igualdade e diferença. Atualmente, a discussão sobre igualdade é inconcebível sem considerar a diversidade, assim como a análise das diferenças deve ser indissociável da promoção da igualdade. Neste sentido, a autora sintetiza de maneira profícua, o seguinte:

[...] a igualdade que quero construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas, e está no centro do debate contemporâneo sobre Direitos Humanos (Candau, 2012, p. 239).

Em outras palavras, a perspectiva defendida pela autora é rejeitar a padronização e combater todas as manifestações de desigualdade que permeiam nossa sociedade. Nem uniformidade, nem disparidade. Sendo essencial defender a igualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer e honrar as nossas diferenças. A igualdade que almejamos edificar implica a promoção dos direitos fundamentais de todos os sujeitos. Entretanto, esses sujeitos não são “idênticos”. É imprescindível que suas diferenças sejam reconhecidas como fatores constitutivos da igualdade. Atualmente, é impossível conceber a igualdade sem incluir a questão do reconhecimento das diferenças, implicando uma batalha contra todas as manifestações de preconceito.

As diretrizes também buscam transformar a maneira como as questões ambientais são abordadas na educação. A Educação Ambiental se integra à EDH proporcionando uma reflexão crítica que liga natureza e sociedade, indo além de visões simplistas. Portanto, tanto a educação geral quanto a específica em Direitos Humanos devem atentar para os desafios da sustentabilidade socioambiental, essenciais para garantir uma vida digna em todo o mundo.

Sendo assim, os dados coletados indicaram que a Resolução n. 26, de 30 de novembro de 2012, do Conselho Universitário da UFU, que estabelece a Política Ambiental da Universidade Federal de Uberlândia, está elencada nas matrizes curriculares/ementas das disciplinas (Consun, 2012).

As DNEDH integram os direitos ambientais ao rol dos direitos reconhecidos internacionalmente, estabelecendo que a educação para a cidadania abrange a dimensão política do cuidado com o meio ambiente em níveis local, regional e global. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, abrangendo todas as suas etapas e modalidades, enfatizam tanto a importância quanto a obrigatoriedade da Educação Ambiental.

Como o objetivo principal desta pesquisa é analisar como a UFU inclui a EDH nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, interessa-nos, portanto, identificar indícios de que os PPCs analisados têm foco na EDH. Na próxima subseção, nossa proposta consistiu em analisar as matrizes curriculares das 18 licenciaturas da UFU.

5.3 Análise da Matriz Curricular

A análise apresentada nesta subseção foi orientada pelos objetivos da presente pesquisa, de modo a explicitar reflexões sobre a relação entre os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos pesquisados e a EDH como componente fundamental na formação de professores para a Educação Básica.

Diante do extenso volume de material disponível nos PPCs, elaboramos um quadro síntese de análise, em observância ao grau das licenciaturas, ao conteúdo exigido pela legislação e à regulamentação proponente. A partir dessa seleção, identificamos os termos-chave: Educação em Direitos Humanos; Educação para os Direitos Humanos e Direitos Humanos.

Quadro 27 – Licenciaturas: conteúdo exigido pela Legislação e Regulamentação Proponente

Conteúdo exigido pela Legislação atinente	Regulamentação Proponente	Licenciaturas que contemplam a legislação
Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura	Resolução n. 13/2008, do Congrad	Todas as licenciaturas pesquisadas
Educação para as relações étnico-raciais	Resolução n. 04/2014, do Congrad	Todas as licenciaturas pesquisadas
Educação Ambiental	Resolução n. 26/2012, do Consun	Todas as licenciaturas pesquisadas
Educação em Direitos Humanos	Art. 13, §2º, Da Resolução N. 02/2015, CNE/CP Resolução UFU/Consun N. 32/2017	Artes Visuais; Geografia; História; Música; Química; Educação Física;

		Ciências Sociais; Filosofia; Física; Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras; Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa; Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Matemática; Teatro; Ciências Biológicas ⁶⁴ ; Enfermagem
Diversidade de gênero ⁶⁵ , sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas	Art. 13, §2º, da Resolução n. 02/2015, CNE/CP; Resolução UFU/Consun n. 32/2017.	Ciências Sociais; Geografia; História; Física; Artes Visuais; Filosofia; Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras; Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa; Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Matemática; Teatro; Ciências Biológicas*; Enfermagem
Educação Especial	Resolução UFU/CONSUN n. 32/2017.	Artes Visuais; Filosofia; Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras; Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola; Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa; Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa; Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa;

⁶⁴ Ciências Biológicas cita o Art. 13 da Resolução nº 02/2015, porém não menciona o § 2 da referida resolução. Subseção da matriz curricular.

⁶⁵ Algumas licenciaturas separam em dois tópicos “Diversidades de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional” e “Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”.

		Matemática; Teatro; Ciências Biológicas*; Enfermagem Ciências Biológicas; Química
--	--	--

Fonte: PPC das licenciaturas pesquisadas, quadro organizado pela autora (2024).

Diante das informações referentes às licenciaturas e ao cumprimento das legislações atinentes à formação de professores, podemos afirmar que a UFU, em grande medida, vem cumprindo os dispositivos legais do ponto de vista da adequação dos PPCs. Especificamente quanto à inserção de EDH, verificamos nas matrizes curriculares que esses conteúdos foram inseridos ao longo do curso, tendo como princípio a transversalidade. Entretanto, vale destacar que identificamos uma única disciplina denominada “Direitos Humanos, Educação e Democracia”, no PPC de licenciatura em História da UFU, que apresenta a seguinte ementa:

Conceitos históricos de democracia e Direitos Humanos. Relações e sentidos entre educação, democracia e Direitos Humanos. Valores democráticos e práticas de defesa dos Direitos Humanos na educação. Conhecimento e debate sobre práticas de intolerância, discriminação, atos de violência, atos persecutórios e a cultura autoritária. Dimensão democrática no ensino de História (UFU, 2018c, p. 225).

A referida disciplina foi registrada como optativa da licenciatura, com carga horária total de 60 horas. As temáticas abordadas são trabalhadas transversalmente aos conteúdos e têm por objetivos:

Conhecer os conceitos históricos de democracia e Direitos Humanos. Articular sentidos entre educação, democracia e Direitos Humanos. Promover valores democráticos e de defesa dos Direitos Humanos na educação. Conhecer e debater as práticas de intolerância, discriminação, atos de violência, atos persecutórios e a cultura autoritária. Discutir a dimensão democrática no ensino de História (UFU, 2018c, p. 225).

De acordo com o PPC de História (UFU, 2018c), o qual daremos relevância a seguir, por indicar atenção especial ao cumprimento da legislação no que se refere à EDH, verificamos que as disciplinas eletivas têm como objetivo dar flexibilidade ao currículo, atendendo às demandas e escolhas autônomas dos alunos em relação às suas áreas de interesse. Elas promovem a integração entre o ensino superior, as atividades de pesquisa e as extensões realizadas durante o curso, além de incentivar a criatividade e a espontaneidade na criação e execução de planos de ensino. Esses componentes são ferramentas essenciais para diversificar

os estudos, levando em consideração interesses mais específicos tanto de alunos quanto de professores. A forma como as disciplinas eletivas estão estruturadas visa controlar a fragmentação excessiva do currículo, preservando a identidade global do curso e evitando uma especialização precoce dos estudantes. Assim, foi possível constatar o equilíbrio entre flexibilidade e unidade, na medida em que o desenho curricular propicia aos estudantes da licenciatura em História vivenciarem temáticas e abordagens teórico-metodológicas no seu campo específico, em interface com a construção de saberes necessários à docência na educação básica.

Ainda em atendimento ao disposto sobre a inclusão de conteúdos de EDH, localizamos a disciplina “História Contemporânea II”, registrada como obrigatória, com carga horária total de 60 horas e ementa apresentando os seguintes objetivos:

Analisar experiências políticas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas ao longo do século XX e suas projeções no tempo presente. Estudar os grandes conflitos internacionais do século XX, como as grandes guerras mundiais e a Guerra Fria e a “Guerra ao Terror”. Refletir sobre a ascensão do fascismo e as resistências a ele interpostas; Compreender as grandes mudanças do capitalismo no século XX e seus desdobramentos na produção industrial, no mundo do trabalho e na cultura; Analisar as transformações políticas que caracterizam a segunda metade do século XX, os movimentos nacionalistas e os processos de descolonização. Discutir problemas contemporâneos: luta pelos Direitos Humanos, diversidade cultural, questões ambientais (UFU, 2018c, p. 211)

A ementa da referida disciplina trata dos “conflitos internacionais e a redefinição política do mundo contemporâneo. Experiências totalitárias e suas repercussões. A Guerra Fria e seus desdobramentos. Diversidades culturais. Estudo de fontes e da historiografia sobre o tema” (UFU, 2018c, p. 211).

Conforme o PPC (UFU, 2018c), ao compartilhar temporalidades, as disciplinas de “História Moderna”, “História Contemporânea” (I e II), “História da América” (abrangendo os períodos pré-colonial, inglês, espanhol, português e independente), “História da África” e “História do Brasil” (Império e República I e II) promovem diálogos em diversas direções a cada semestre. Isso permite que os alunos reconheçam uma série de articulações e conexões analíticas (políticas, sociais, econômicas e culturais) entre os contextos nacional e internacional.

Nesta subseção discutimos os dados obtidos por meio da análise das matrizes curriculares das licenciaturas, que indicam o cumprimento da legislação referente à inserção de conteúdos de EDH na formação inicial de professores. Sendo essa inserção majoritariamente

por meio de conteúdos inseridos em disciplinas já existentes nos currículos, à exceção do curso de licenciatura em História, conforme mencionado anteriormente – com a disciplina obrigatória “Direitos Humanos, Educação e Democracia”. Ao examinarmos as diferentes matrizes curriculares, identificamos que há disciplinas obrigatórias que, de certa forma, abordam temas relacionados aos Direitos Humanos, como, por exemplo, a) Educação para as relações étnico-raciais; b) Educação Ambiental; c) Diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e d) Libras como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura.

A análise apontou para o cumprimento das exigências de inclusão dos conteúdos de EDH conforme a legislação, contudo, há muito ainda que se construir, do ponto de vista de sua efetivação no cotidiano dos cursos de licenciatura. Na medida em que os conteúdos de EDH inseridos nas ementas por transversalidade não se constituem como foco central ou objetivos principais das disciplinas, pouco sabemos se, de fato, esses conteúdos são trabalhados e aprofundados, uma vez que esbarram em outra dimensão fundamental ainda não enfrentada pela maioria das IFES, de modo geral, e pela UFU de modo específico: a frágil formação teórico-metodológica de professores universitários.

Quanto às análises empreendidas em todos os PPCs, matrizes curriculares e ementários de todas as licenciaturas ofertadas pela UFU: Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Língua Portuguesa com domínio de Libras, Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Letras – Francês e Literaturas de Língua Francesa, Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Música, Química e Teatro, foi constatado que as disciplinas optativas ofertadas, que de alguma maneira remetem às temáticas dos Direitos Humanos, possibilitando o trabalho transversal, estão distribuídas em seus fluxogramas para que espontaneamente os futuros professores optem por cursá-las.

Algumas destas disciplinas receberam as seguintes nomenclaturas: a) Sociologia da Arte (Artes Visuais); b) Ensino de Geografia Afro-brasileira (Geografia); c) Atendimento Educacional Especializado para Surdos; d) Educação e Sexualidade (Química); e) Educação Especial (Química); f) Estágio Supervisionado III e IV (Teatro); g) Língua Brasileira de Sinais – Libras (Enfermagem). Apesar de haver um leque de disciplinas optativas disponíveis, identificamos que muitas delas estão elencadas no meio ou final do período, sendo que no início do curso, ou seja, nos períodos iniciais, encontram-se as disciplinas obrigatórias.

Para Candau *et al.* (2014), é importante que a EDH seja integrada à estrutura do curso

de maneira abrangente, adotando uma perspectiva transversal, promovendo o desenvolvimento de saberes, ações e projetos de caráter interdisciplinar. Não se trata apenas de adicionar uma disciplina ou de incluir uma unidade em alguma matéria do curso que aborde temas ligados aos Direitos Humanos, o que, embora relevante na opinião dessa autora, é insuficiente. É fundamental que a visão do papel do(a) educador(a) esteja permeada pela abordagem proposta e que os diferentes componentes curriculares ajudem a reforçar e a desenvolver essa perspectiva. A realização do Projeto Pedagógico de forma colaborativa nos cursos de licenciatura representa um desafio considerável.

5.4 Análise dos Princípios das DNEDH

Conforme destacado anteriormente, para identificarmos a presença de elementos relacionados à EDH foram utilizadas como categorias de análise os princípios da EDH apontados pelas DNEDH, que incluem: a) dignidade humana; b) igualdade de direitos; c) reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; d) laicidade do Estado; e) democracia na educação; f) transversalidade, vivência e globalidade; e g) sustentabilidade socioambiental.

Analizamos as ementas de todas as disciplinas das 18 matrizes curriculares, tanto disciplinas obrigatórias quanto eletivas. Vale salientar que todas as disciplinas tinham ementas, e os discentes poderão cursar, como optativas, quaisquer disciplinas oferecidas por outras Unidades Acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à sua formação e sejam aprovadas pelo Colegiado do Curso.

Outro aspecto que merece ser evidenciado é que as Licenciaturas valorizam a inserção sociocultural, política, as diversidades e as reflexões constantes sobre as realidades que nos cercam, e também busca integrar transversalmente ao seu currículo todas as legislações vigentes em relação à educação inclusiva, à educação para as relações étnico-raciais e para os Direitos Humanos, bem como à Política de Educação Ambiental, com objetivo de formar professores para lidar com tais questões no cotidiano do ensino na Educação Básica e em outros contextos.

O primeiro princípio, **“dignidade da pessoa humana”**, coloca o indivíduo e seus direitos como centro das práticas educacionais. Toda e qualquer ação deve respeitar ou levar em conta a defesa dos Direitos Humanos e a valorização da dignidade humana (Brasil, 2013). Na acepção de Borges (2020), tal princípio está no epicentro da ordem jurídica no Brasil e registra, a partir do artigo 1º da Constituição Federal de 1988, a centralidade da pessoa humana

nos âmbitos normativo, social, cultural, político e econômico do Estado brasileiro. Esse Estado tem a responsabilidade de criar condições que garantam uma vida digna a todos. A partir da DUDH, esse princípio ganhou um caráter universal, uma vez que seu preâmbulo reconhece a dignidade como algo inerente a todos os seres humanos e, em seu artigo 1º, afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Assim sendo, conferimos 61 disciplinas que contemplam esse princípio.

O segundo princípio, **“Igualdade de direitos”**, foca na promoção da justiça social, que transcende a mera igualdade entre todos; consiste em proporcionar a cada indivíduo a atenção e o reconhecimento que lhe são devidos, levando em conta as singularidades de suas necessidades (Brasil, 2013). Borges (2020) corrobora esse aspecto ao destacar a igualdade de direitos como um princípio fundamental na educação, as DNEDH condenam todas as formas de discriminação negativa no contexto educacional. Simultaneamente, enfatizam a importância de desenvolver práticas educativas e pedagógicas que se baseiem nessa igualdade de direitos, entendida como igualdade material e relacionada à justiça social e ao reconhecimento das diversas identidades. A EDH rejeita a repetição de discursos formalistas e que buscam a uniformidade, ao mesmo tempo em que questiona as ideias que desconsideram as diferenças. Ela convoca a sociedade a criar experiências e vivências diárias que possam efetivamente reduzir as desigualdades reais. Nesta perspectiva, após análise das matrizes curriculares, detectamos 46 disciplinas que atendem este princípio.

Para Borges (2020), o **“princípio da igualdade de direitos”** está intrinsecamente ligado ao reconhecimento e à valorização das diferenças e diversidades. Isso porque “[...] aborda a necessidade de combater preconceitos e discriminações, assegurando que as diferenças não se convertam em desigualdades”, como mencionado no Parecer CNE/CP n. 08/2012 (Brasil, 2012a, p. 8). A EDH deve promover a inclusão, o diálogo, a alteridade, o respeito às diferenças e a convivência harmônica entre as diversidades, devendo ser integrada aos processos educacionais.

O princípio do **“Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades”** está relacionado ao princípio da igualdade de direitos, visando combater preconceitos e discriminações para que as diferenças não se tornem desigualdades, conforme o Parecer CNE/CP n. 8/2012 (Borges, 2020). Ademais, a EDH deve promover a inclusão, o diálogo, o respeito às diferenças e a convivência das diversidades nos processos educacionais. Além disso, é essencial que a EDH questione e desconstrua as várias formas de exclusão e discriminação, evitando posturas passivas diante das desigualdades, pois a omissão em relação à exclusão a

torna mais intensa e efetiva, como destaca Gentili (2003). As diversidades, como construções históricas e sociais, estão ligadas às relações de poder e necessitam de discussões sobre seus contextos.

Quanto à **“Laicidade do Estado”**, é uma diretriz que promove a liberdade de crença no ambiente educacional, garantindo a neutralidade do ensino ao transmitir conhecimentos e respeitando a diversidade de opiniões. Borges (2020) reitera que a DUDH, em seu artigo 18, afirma que todos têm o direito à liberdade de religião, incluindo a possibilidade de mudar de crença e manifestá-la por meio de práticas, cultos e ensinamentos. Esse direito reflete os valores de igualdade e respeito às diversidades, sendo essencial para evitar discriminações. No Brasil, a Constituição de 1988 reforça esse direito, assegurando a liberdade de consciência e proteção aos cultos. Contudo, a liberdade religiosa isoladamente não garante a laicidade do Estado, que deve evitar confusões entre religião e políticas públicas, não adotando uma religião oficial ou baseando suas diretrizes em crenças religiosas. A análise indicou que são quatro as disciplinas que contemplam esse princípio.

O princípio **“Democracia na educação”** aponta para outros princípios igualmente relevantes, quais sejam: liberdade, igualdade e solidariedade, essenciais para estabelecer as condições necessárias para garantir o acesso e a continuidade no direito à educação. Encontramos 107 disciplinas que contemplam esse princípio.

Quanto aos princípios da **“transversalidade, vivência e globalidade”**, identificamos que a transversalidade se refere, essencialmente, à dimensão didática e à prática educativa, que devem fomentar esforços para uma aprendizagem que se concebe a partir da realidade. Ela se estabelece como estratégia para abordar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos sob uma perspectiva integrada. A transversalidade envolve a identificação do conjunto essencial de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e experiências que devem ser ensinados, ao mesmo tempo que questiona a perspectiva disciplinar convencional. Além disso, a transversalidade privilegia a construção prática e experiencial desses valores, promovendo a interação de toda a comunidade escolar e, além dela, fomentando uma perspectiva de globalidade que exige a edificação de pontes para a comunicação e o diálogo entre as esferas locais, regionais, nacionais e globais, conforme estipulado pelo Parecer CNE/CP n. 08/2012 (Brasil, 2012a). Localizamos 18 disciplinas que contemplam esse princípio.

Em relação à sustentabilidade socioambiental, Borges (2020) aduz que a Constituição brasileira estabelece o princípio do desenvolvimento sustentável, fundamentado em

compromissos internacionais e em valor comum para todas as pessoas, visando proteger recursos para gerações presentes e futuras. Fiorillo (2000) destaca que esse marco constitucional introduz um novo tipo de bem que não se encaixa nos bens públicos ou privados. Para garantir seus direitos, a Constituição exige que o Poder Público fomente a educação ambiental em todos os níveis de ensino e promova a conscientização para a preservação do meio ambiente. A Lei Federal n. 9.795/1999 define educação ambiental como processo que constrói valores e habilidades para a conservação do meio ambiente, essencial para a qualidade de vida (Brasil, 1999). Essa educação pode ser importante para formar uma cidadania ativa que integre a sustentabilidade no cotidiano das pessoas, com diretrizes que orientam sua prática social no contexto educacional.

A análise realizada nesta subseção indica que os cursos de licenciatura da UFU, em grande medida, vêm cumprindo o que é exigido pelas legislações vigentes, no sentido de desenvolver processos formativos de professores ancorados em uma educação humanista, reflexiva, crítica e emancipatória, conforme análise extraída dos PPCs.

Diante deste cenário, destacamos o importante papel do NDE, que tem, entre outras finalidades, zelar pela qualidade dos cursos e pela sólida formação teórico-prática referente, entre outros conteúdos, à EDH na formação dos licenciandos. Essa tarefa exige uma série de ações, como: criar espaços formativos permanentes para discussão dos desafios quanto à implementação da EDH, reflexões sobre metodologias de ensino e produção de materiais didáticos para trabalhar os conteúdos de EDH, avaliação sistemática dos processos formativos que envolvam, entre outros conteúdos, a EDH.

6 DIÁLOGO COM OS REGISTROS DOS DOCENTES: CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES

Nesta seção apresentamos a análise do material empírico coletado na pesquisa, por meio do questionário, fundamentando-nos nos princípios teóricos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011). Para isso, a organização foi realizada a partir da interface entre as fontes estudadas: os PPCs, as ementas das disciplinas que abordam a EDH e as informações obtidas por meio dos questionários respondidos pelos Presidentes/as do NDE.

Há que se destacar que a relevância dos dados provenientes do questionário se estabelece a partir da necessidade de levar em consideração a historicidade do sujeito e, conseqüentemente, “compreender que é o movimento da realidade concreta que se encontram possibilidades de construir compreensões sobre o objeto de estudo”. (Melo, 2018, p. 63).

Nesta investigação, contamos com a participação de 11 docentes. O critério adotado para a seleção foi os participantes ocuparem a função de presidente do NDE do curso pesquisado. Solicitamos que cada membro escolhesse um pseudônimo, podendo ser o nome de um filósofo, poeta, músico ou escritor de sua preferência, a fim de garantir a confidencialidade de suas identidades no decorrer da pesquisa.

Apesar disso, a fim de aprofundar o entendimento sobre os participantes da pesquisa, elaboramos o perfil identitário dos professores, que se encontra no quadro abaixo. Os dados obtidos revelam o cargo ocupado na UFU, situação profissional atual, regime de trabalho, tempo de exercício no magistério e de atuação na licenciatura. Esses aspectos são essenciais para a análise das questões levantadas na investigação.

Quadro 28 – Experiência profissional dos partícipes da pesquisa

Pseudônimo	Cargo ocupado na UFU	Situação profissional atual	Regime de trabalho	Tempo de exercício no magistério	Tempo de atuação na licenciatura
Kami	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	De 19 a 24 anos	De 19 a 24 anos
Kant	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	De 19 a 24 anos	De 19 a 24 anos
Bohr	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	De 19 a 24 anos	De 14 a 18 anos

Clarice Lispector¹	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	De 14 a 18 anos	De 19 a 24 anos
Carlos	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	De 14 a 18 anos	De 14 a 18 anos
Cabré	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	Acima de 25 anos	De 19 a 24 anos
Clarice Lispector²	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	Acima de 25 anos	Acima de 25 anos
Maria Betânia	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	Acima de 25 anos	De 19 a 24 anos
Ad	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	Acima de 25 anos	De 14 a 18 anos
Clara	Docente	Estatutário concursado	Dedicação exclusiva 40h	Acima de 25 anos	De 19 a 24 anos
Jabuti	Docente	Estatutário concursado	40 horas	De 9 a 13 anos	De 9 a 13 anos

Fonte: a autora, com base no questionário de identificação.

Quanto aos gêneros declarados entre os docentes: seis são do sexo masculino, e cinco do feminino. Todos são docentes, estatutários concursados, apenas um professor trabalha em regime de 40 horas, enquanto 10 trabalham sob regime de 40 horas com dedicação exclusiva, o que aumenta sua disponibilidade e empenho nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa condição também reflete a perspectiva marxista de que o trabalho é fundamental para a construção da identidade humana e para o desenvolvimento de novas necessidades, habilidades e conhecimentos, contribuindo assim para a evolução de sociedades mais complexas (Giaqueto; Soares, 2010).

Referente ao período de atuação no Magistério, observamos que cinco docentes possuem mais de 25 anos de experiência, três têm entre 19 e 24 anos de experiência na docência, dois variam de 14 a 18 anos e um está entre 9 e 13 anos. Quanto ao tempo na licenciatura, seis professores têm de 19 a 24 anos de experiência, três possuem de 14 a 18 anos, um tem mais de 25 anos e um mais de 9 a 13 anos. Constatamos que, em algumas respostas, o tempo de exercício no Magistério não corresponde ao tempo de atuação na licenciatura, o que pode ocorrer devido a experiências anteriores em outros níveis de ensino ou em instituições de ensino superior privadas.

Nesse contexto, o percurso dos educadores que atuaram na docência antes de se tornarem professores universitários não significa que estejam isentos de diversas demandas por formação continuada. Assim, é essencial promover uma reflexão quanto às exigências formativas para a docência universitária, possibilitando que eles se conscientizem sobre suas práticas pedagógicas e sobre suas crenças, valores, tendências ideológicas, políticas, éticas e científicas, além dos fatores que orientam o trabalho docente. Como bem nos lembra Rodrigues (2006), esse processo se configura como uma abordagem para o aperfeiçoamento da competência crítico-reflexiva. A formação da consciência crítica e reflexiva é essencial para que o profissional consiga transcender suas ações e pensar sobre elas, com o objetivo de aprimorá-las. Apenas essa percepção possibilita que o educador transforme sua atuação em uma prática verdadeira e significativa (Vasconcellos, 2002, p. 118).

Entendemos a prática pedagógica como “prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (Veiga, 1992, p. 16) de maneira mais abrangente, na qual a conexão entre teoria e prática se estabelece como uma unidade inseparável na estrutura do trabalho pedagógico das instituições educacionais.

Em outras palavras, a prática pedagógica consiste no movimento de reflexão-ação-reflexão das atividades realizadas por professores, gestores, funcionários e todos os que participam da IES, com o intuito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento tanto dos estudantes quanto dos profissionais da educação. Nesse sentido, as necessidades formativas são permanentes, pois os contextos são dinâmicos. Assim, a formação tem que ser tão dinâmica quanto os contextos que atuamos. Ou seja, contínua, sistemática e multidimensional, abarcando conhecimentos da área dos DH.

Imbernón (2012), por sua vez, compreende a formação continuada como espaço de reflexão:

[...] a formação permanente do professorado teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta; a capacidade do professorado de produzir conhecimento pedagógico mediante a prática educacional, assim como o intercâmbio de experiências entre iguais e com a comunidade, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional, e aumentar a comunicação entre o professorado (Imbernón, 2012, p. 45).

Compreender a formação continuada como um espaço de análise da atuação dos professores, conforme sugerido por Imbernón (2012), implica reconhecer que isso transcende a simples proposta de uma pessoa que supostamente possui o conhecimento acerca de um tema específico. Para o autor, essa formação envolve a chance de analisar a prática educacional e, a partir dessa análise crítica, procurar novas maneiras de saber e realizar.

Por sua vez, Melo (2018) acredita que os processos formativos apenas poderão fomentar o desenvolvimento profissional dos educadores se forem elaborados em colaboração com os próprios docentes, e não de forma exclusiva à sua revelia. É essencial que se iniciem a partir da compreensão das necessidades concretas geradas pela prática pedagógica.

Nesta perspectiva, Melo (2012) enfatiza que os professores, ao compreenderem que o ambiente em que exercem sua profissão, bem como a variedade de fatores que influenciam esse contexto, podem intervir efetivamente na realidade existente. “[...] é preciso criar espaços na instituição para que esse processo formativo ocorra de modo permanente. [...], os professores universitários têm a oportunidade de construir uma formação continuada significativa” (Melo, 2012, p. 104).

A prática educativa possibilita ao professor a habilidade de reconhecer os elementos que de alguma forma afetam sua atuação. Como sujeitos inseridos em um contexto histórico e social, eles têm o poder de atuar sobre essa realidade, promovendo mudanças.

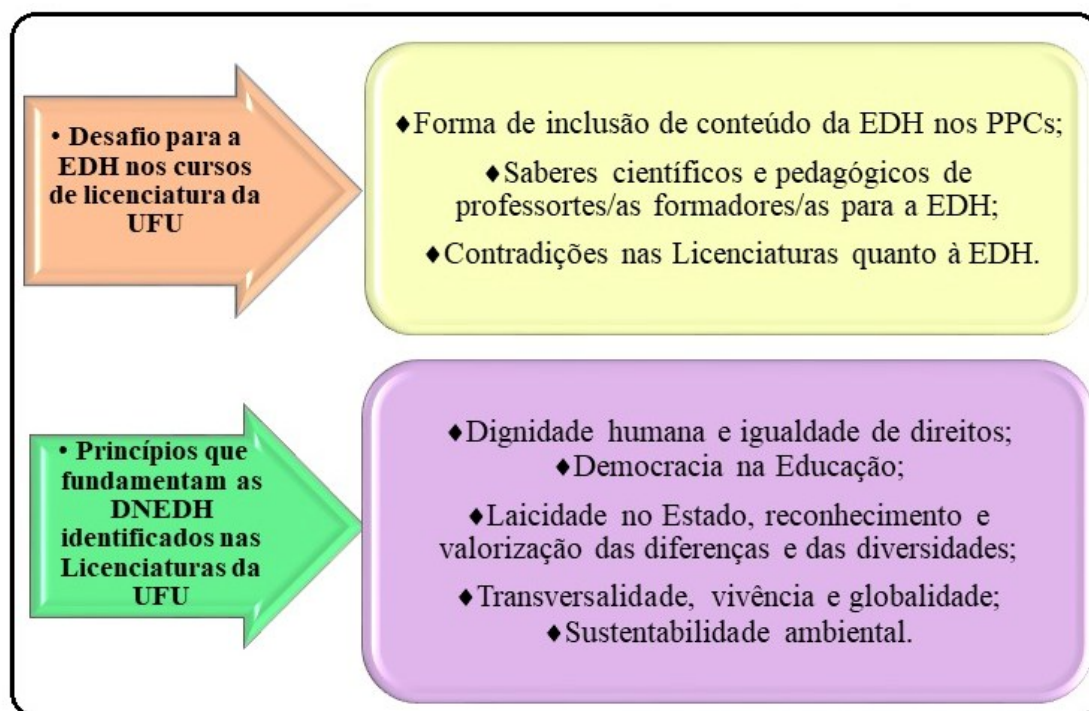
Mediante o exposto e devido à necessidade de aprofundar as análises e interpretações dos dados obtidos na pesquisa, foi imprescindível revisitar os problemas e objetivos da investigação que direcionaram nosso estudo: *A UFU inclui a EDH nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura? A Educação em Direitos Humanos é uma disciplina contemplada nos PPCs de Licenciatura da UFU, ou são ações inseridas nos PPCs como conteúdos complementares e flexíveis?; Dentre os princípios que fundamentam as DNEDH, quais são contemplados nos PPCs?; Na opinião dos e das docentes, quais saberes são necessários para trabalharem a EDH?*

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como a UFU incluiu a EDH nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Constituem-se como objetivos específicos: verificar se a EDH é uma disciplina contemplada no PPC de Licenciatura da UFU, ou se ocorrem por meio de conteúdos complementares e flexíveis; identificar e analisar, dentre os princípios que fundamentam as DNEDH, quais são contemplados nos PPCs das licenciaturas da UFU; analisar, a partir da opinião dos e das docentes quais saberes são necessários para trabalharem

a Educação em Direitos Humanos; e contribuir para ampliar as discussões sobre a EDH nos cursos de licenciatura da UFU.

A seguir, elaboramos o quadro 29, que indica as categorias e subcategorias de análise. As respostas aos questionamentos da pesquisa estão intrinsecamente ligadas às categorias de análise e suas subcategorias correspondentes. Essa categorização foi estabelecida em função da complexidade intrínseca à atividade de análise dos dados na pesquisa qualitativa, em relação à responsabilidade de gerar conhecimento a partir das informações coletadas, interpretando-as à luz da questão central da pesquisa e de nossos objetivos investigativos.

Quadro 29 – Conjunto de categorias e respectivas subcategorias de análises (Bardin, 2011).



Fonte: elaborado pela autora (2025)

6.1 Categoria 1: desafios para a EDH nos cursos de Licenciatura da UFU

Nas seções anteriores, constatamos que nos últimos anos os documentos legais do Brasil têm, de maneira direta ou indireta, integrado a meta de promover uma educação que respeite princípios éticos em consonância com a visão universal dos Direitos Humanos. Dentre esses documentos, ressaltam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais. Contudo, apesar das iniciativas em âmbito nacional para cultivar uma cultura voltada para os Direitos

Humanos, os avanços ainda são acanhados, uma vez que as políticas públicas não têm conseguido atender plenamente a essas propostas.

Sobre isso, Carbonari (2010, p. 24) nos lembra que

[...] a Educação em Direitos Humanos, que já foi estranha ao ensino, às escolas, que já foi tarefa de menor importância na formação nas Instituições de Ensino Superior, ganha um Plano Nacional que prevê sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino, incluindo-se o ensino superior.

Por isso, pesquisar a EDH nas licenciaturas torna-se relevante como possibilidade de prática emancipatória e de caminho para a defesa da dignidade humana. Nesse movimento, o texto do PNEDH (Brasil, 2003, p. 11) enfatiza o seguinte:

[...] a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos Direitos Humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social.

Ao revisitar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p. 69), o artigo 205 estabelece que: “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”.

Há que se destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 11). Outra determinação incorporada à referida lei, em seu artigo 1º é: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1).

Na sociedade contemporânea, as transformações aceleradas no ambiente laboral e a evolução tecnológica estabelecem uma nova dinâmica. Essa realidade apresenta novos obstáculos para as instituições de ensino superior, que devem se ajustar a questões como Direitos Humanos e Educação Ambiental a fim de promover uma sociedade mais equitativa. Isso representa um desafio e requer um trabalho conjunto.

6.1.1 Subcategoria 1: Forma de inclusão dos conteúdos de EDH nos PPCs dos cursos de licenciatura

Nosso intuito foi o de construir compreensões a respeito do que pensam os docentes participantes do estudo, acerca da necessidade de inclusão de conteúdos em EDH nos PPCs dos cursos de licenciatura, e se eles consideram que o PPC do curso contempla essa exigência. Diante desses questionamentos, os professores tiveram a chance de intensificar suas reflexões, que estão elencadas a seguir:

O PPC em vigência, 2018/2, **contempla em algumas disciplinas (Kami).**

Sim, contempla, fizemos uma reforma curricular em 2018 e que passou a contemplar tais exigências **(Kant).**

Sim, nosso curso contempla EDH **(Bohr).**

Sim, a perspectiva humanista é um fundamento central em nosso curso e conteúdos em EDH estão presentes em diversas disciplinas, em seus objetivos específicos e focalizando determinados temas transversais **(Clarice Lispector¹).**

Sim, evidenciamos com a criação de disciplina, assim como nos princípios e nos objetivos da formação **(Clarice Lispector²).**

Sim. Fizemos uma reformulação em 2022, mas o currículo anterior, que estava em conformidade com a Resolução 02/2015, já contemplava. Mantivemos nesta reformulação, pois foi feita também considerando a Resolução 02/2015 e a 32/2017 do Consun/UFU. A disciplina recebeu o seguinte nome: PROINTER II: Educação Física: diferenças, desigualdades sociais e Direitos Humanos **(Maria Betânia).**

Sim. Aparece explicitamente em algumas disciplinas, mas, na realidade, é um tema que deve ser discutido transversalmente **(Clara).**

Sim (Jabutí).

As respostas indicam que oito docentes responderam que a EDH está presente nos PPCs que representam. Inclusive, verificamos que tem respaldo das normas que regulam as estruturas curriculares das licenciaturas na UFU. Em relação à ausência e/ou parcialidade da inserção de temáticas relacionadas à EDH nos PPCs das licenciaturas, Carlos, Cabré e Ad afirmaram:

Parcialmente. Embora o PPC possua componentes curriculares que abordem diferentes dimensões dos Direitos Humanos, não há uma articulação entre

estes componentes a ponto de estabelecer explicitamente uma Educação em Direitos Humanos (**Carlos**).

Muito pouco. Levando em conta que os PPCs precisam acomodar dezenas de assuntos diferentes, muitos dos quais não diretamente ligados ao tema central de um curso, é muito difícil identificar claramente os assuntos periféricos. Não participei 100% da elaboração do PPC atual, mas estou coordenando a elaboração do próximo, tendo em vista a resolução CNE de 2024. É um exercício grande fazer caber tantos temas dentro de 4 anos de curso, mais a extensão e ainda uma preocupação, crescente, com a evasão dos alunos nos cursos de licenciatura (**Cabré**).

Não... não há atividades específicas nesta linha (**Ad**).

A análise das respostas indica que estão consoantes às informações incluídas no relatório da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal. A trajetória da EDH até a criação das DNEDH foi repleta de complexidades, sugerir metodologias educativas para a sua incorporação nos currículos, nos projetos pedagógicos e na administração escolar representa um verdadeiro desafio.

No Brasil, a maior inquietação estava em elencar a forma que mais se adequasse à nossa realidade, pois de nada adiantaria produzir um complexo compêndio de normas sem que houvesse aplicabilidade, e principalmente identificação com as entidades educacionais brasileiras. Por essa razão, a elaboração das Diretrizes foi bastante cautelosa ao determinar as estratégias metodológicas para a introdução dos Direitos Humanos na estrutura educacional (Brasil, 2013, p. 42).

De acordo com o conteúdo do parecer mencionado, o principal objetivo da Resolução é atender aos autênticos interesses e aspirações da comunidade educacional concernentes à EDH, assim como os meios para sua implementação. As DNEDH não constituem solução definitiva para superar os desafios da implementação da EDH. No entanto, podem apontar caminhos e perspectivas que viabilizem aos docentes da educação básica e superior, aos gestores escolares, assim como a toda comunidade escolar e acadêmica, estarem sensibilizados quanto à importância dessa temática, de modo que, ao se orientarem pelas DNEDH, tenham a liberdade pedagógica de criar propostas, adaptando-as às suas respectivas realidades.

Conquanto a UFU ainda tenha certa abertura institucional para a implementação de políticas de Direitos Humanos, o desafio permanece complexo, especialmente ao considerar o conceito de educação alinhada com a proposta de aplicação das diretrizes, que consiste em uma “educação voltada para a mudança e para a transformação social”. De acordo com o que é apresentado na justificativa para a adoção das diretrizes:

Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação. Essa reavaliação nada mais é do que a conquista do entendimento crítico, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, através da educação dos valores humanísticos. Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para Educação em Direitos Humanos, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos Direitos Humanos (Brasil, 2013, p. 43).

Essa demanda, entre outras, representa um desafio para os educadores que assumem disciplinas que contenham conteúdos de EDH, pois precisam adotar uma abordagem dialógica e uma visão interdisciplinar que não apenas desperte o interesse dos estudantes, mas também promova o engajamento deles com os valores e as práticas pedagógicas ligadas à EDH. Assim, mesmo reconhecendo os progressos e as potencialidades demonstradas ao longo da implementação das disciplinas até o momento, é fundamental avançar na criação de uma proposta curricular, estabelecendo temas, conteúdos e metodologias, além de promover a integração entre as esferas do ensino, pesquisa e extensão no contexto da disciplina.

Genevois (2000) amplia essa análise, ressaltando que os Direitos Humanos não devem ser restritos a uma única disciplina, mas precisam ser incorporados em todas as áreas do currículo e nas atividades diárias, como em grupos de pesquisa, práticas acadêmicas e ambientes educativos, promovendo uma formação que valorize princípios como ética, respeito e solidariedade, transcendendo os limites da sala de aula.

As IES são espaços importantes para a apresentação organizada de saberes e práticas, especialmente na promoção da cultura dos Direitos Humanos. No entanto, é essencial que essas instituições adotem políticas que promovam a igualdade e o reconhecimento da diversidade.

6.1.2 Subcategoria 2: Saberes científicos e pedagógicos de professores/as formadores/as para a EDH.

Os saberes estão relacionados à formação da identidade docente e ao seu processo de profissionalização. Pimenta (2012, p. 20) ressalta que a identidade é elaborada pela significação social da profissão, pela reafirmação das práticas, seus saberes e sua subjetividade, com o intuito de ressignificar as práticas nos contextos acadêmicos:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz de teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua História de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2012, p. 20).

Pimenta (2012), ao reconhecer que a identidade se correlaciona tanto à formação inicial quanto à formação continuada do professor, a apresenta como um processo em movimento. Ressaltamos que, no exercício de sua função, o professor deve estar plenamente consciente das particularidades que envolvem suas práticas. Ademais, é imprescindível que haja sólida formação, tanto no domínio do conhecimento específico quanto pedagógico, abarcando também as considerações éticas relacionadas ao seu compromisso com os resultados do ensino. Em síntese, é imprescindível que não haja descontinuidade entre a trajetória de vida, os valores e os contextos que a moldam, influenciando a maneira de ser e estar na profissão, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Assim, a compreensão do papel do professor no Ensino Superior é essencial para entender essa interconexão entre saberes e identidade docente. Dessa forma, formulamos a seguinte questão: “Na sua opinião, quais os saberes necessários para trabalhar com a Educação em Direitos Humanos na licenciatura? Os registros feitos pelos/as docentes são especificados a seguir:

Inclusão, igualdade, estado de direito, a não discriminação, o respeito à diversidade (afinal esta é a base da Biologia, em todos os sentidos), a participação. Considero estes saberes para todos os cursos de formação profissional e não somente para a Licenciatura. Afinal, estamos formando pessoas e não penso só no foco profissional. **Mas, não vejo que saibamos, na academia, sobre tudo isso. Como desenvolver todos estes saberes. Não sei se por falta de competência ou de vontade (Kami).**

Bem, vocês não especificaram se são saberes dos alunos ou professores. Dos alunos, acredito, nenhum. **Dos professores, juntando todos os temas elencados pela legislação, há várias lacunas, já que somos especialistas em determinada área e o que a legislação preconiza é que deveríamos ser especialistas em várias áreas de ciências humanas e biológicas.** Uma opção seria incluir disciplinas temáticas para esses assuntos, com professores de outras unidades da universidade. Mas para cada disciplina nova numa área que

não a central do curso, um novo questionamento é levantado, já que a integralização da carga horária não pode passar muito de 4 anos ou o curso começa a perder a atratividade. Diferentemente do meu tempo de aluno, estudar numa universidade pública já não é mais questão de *status* para a maioria dos alunos (Cabré).

Como é possível verificar por meio das observações de Kami e Cabré, não podemos reduzir a formação do professor universitário ao domínio específico de sua área de conhecimento, se observa que há uma valorização do saber específico referente à área de formação docente e do campo de pesquisa, em detrimento dos demais saberes que também são relevantes para a docência. Todavia, consideramos que a formação inicial é uma construção sistemática e organizada que evolui no decorrer dessa trajetória, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e complementar de formação.

O ambiente acadêmico, segundo Cunha (2010), possui um potencial para a formação do docente universitário e oferece oportunidades para a criação de programas direcionados a estes profissionais, porém isso não assegura sua implementação, uma vez que:

[...] o fato de a formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes. Mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, especialmente as que acontecem dentro dos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, urge a discussão da propriedade dessas experiências e da legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional (Cunha, 2010, p. 56).

A referida autora enfatiza que o ato de identificar as iniciativas para a construção de conhecimentos específicos da profissão docente possibilita um processo de reflexão mais amplo sobre a responsabilidade das IES e do governo em relação à atuação dos docentes na Educação Superior. Ela também menciona que as iniciativas individuais de capacitação nesse contexto são “louváveis e necessárias”.

Ao fazer referência às experiências de formação, Cunha (2010) observa que o ambiente pode ser facilmente analisado, mas os espaços serão descritos por aqueles que participam dele, à medida que começam a compartilhar os significados das experiências formativas que vivenciaram e ao reconhecerem a legitimidade dessa construção. Por outro lado, os territórios são entendidos por meio de indicadores que lhes conferem legitimidade. Dentre esses, a autora

menção o suporte legal proporcionado por programas de formação e o tempo de atuação, que evidenciam a profundidade da institucionalização desses programas e a aceitação dos benefícios de suas ações formativas.

Zabalza (2004) concebe a universidade como espaço de tomada de decisões formativas, apresentando quatro eixos estruturadores da atuação formativa: o eixo 1 se refere à universidade-política universitária; o eixo 2 – materiais de currículo ciência e tecnologia; o eixo 3 – professores e o mundo profissional; e o eixo 4 – estudantes e mercado de trabalho. Esses eixos se entrelaçam por meio de diversos agentes e condições, sendo influenciados por dois espaços de referência: o interno, que se refere ao ambiente universitário, e o externo, que envolve fatores fora do contexto acadêmico que afetam seu funcionamento. Assim, os conteúdos, docentes e discentes formam os vetores do cenário didático universitário, enquanto as políticas de educação superior e outras dinâmicas externas compõem os eixos que impactam a formação universitária.

O autor reitera que o marco institucional interno da universidade não opera de maneira independente, mas é influenciado por fatores externos, especialmente pela "política universitária". As legislações e a disponibilização de recursos financeiros são as principais forças que sustentam o funcionamento da universidade, tornando-a uma instituição "limitada e dependente". Assim, pressões externas, como normas e regulamentações, podem desestabilizar o eixo interno. Além disso, o eixo relacionado aos professores e ao mercado profissional é significativamente impactado por associações culturais e círculos profissionais, que legitimam conhecimentos e competências exigidos pela profissão e moldam os cursos oferecidos. Outras influências externas incluem as expectativas do mercado de trabalho, que não apenas definem oportunidades de emprego, mas também influenciam as necessidades de formação e os interesses dos alunos.

Ainda referente à pergunta anterior sobre os saberes necessários para trabalhar a EDH nas licenciaturas, as demais respostas se relacionam em torno da compreensão histórica, da diversidade de gênero, racial e étnica, além do conceito de Direitos Humanos e as legislações pertinentes. As questões ambientais, assim como direito e cidadania, também foram destacadas pelos docentes, conforme se pode ler a seguir:

Compreensão histórica, compreensão sobre alteridade, compreensão sobre diversidades de gênero, racial, étnica, dentre outros (Kant).

O conceito de Direitos Humanos; 2) Legislações (internacional e nacional); 3) interfaces entre Educação em Direitos Humanos e ensino de química (Bohr).

Valores éticos e inclusivos, a capacidade de enxergar o Outro com empatia, entre outros **(Clarice Lispector¹)**.

Entendo que concepções como a de **justiça social (e ambiental), igualdade e diversidade, como bases para a garantia da dignidade humana seriam os elementos norteadores para se trabalhar com a Educação em Direitos Humanos na Licenciatura (Carlos)**.

Entendemos que, para um primeiro momento, é necessário pensar a respeito de: **conceitos históricos de democracia e Direitos Humanos; sentidos sociais que articulam educação, democracia e Direitos Humanos; reconhecimento dos valores democráticos e de defesa dos Direitos Humanos na educação; conhecimento e problematização de práticas de intolerância, discriminação, atos de violência, atos persecutórios e cultura autoritária (Clarice Lispector²)**.

Ter conhecimento sobre os **princípios e fundamentos norteadores dos Direitos Humanos, bem como da legislação que o sustenta**. Como por exemplo, a Resolução nº 01/2012, um marco significativo para a Educação em Direitos Humanos (DH) no Brasil **(Maria Betânia)**.

Conhecimentos relacionados à história, à sociedade e ao conceito propriamente ditos de DH **(Clara)**.

Direito e Cidadania **(Jabuti)**.

Dentre as respostas, destacamos a do docente Ad: “Não sei exatamente”. Tal apontamento evidencia a inconsistência da base teórica para a realização de um trabalho com os Direitos Humanos na academia. A resposta não só corrobora os achados da pesquisa, mas também expõe fragilidades na formação contínua de maneira adversa à atuação pedagógica do professor, limitando o desenvolvimento de um projeto consistente de EDH na formação inicial e continuada de professores, em favor da promoção dos Direitos Humanos. É fundamental enfatizar que a efetividade dos Direitos Humanos ocorre exclusivamente em um ambiente democrático que valoriza a igualdade de direitos, a liberdade de expressão, a participação cidadã e a inclusão nas decisões de políticas públicas. Ou seja, os Direitos Humanos devem ser apreendidos do ponto de vista conceitual, mas sobretudo devem ser vivenciados na ambiência universitária. Assim, as IES, ao admitirem a essencialidade da EDH, poderão criar ações consistentes que visem promover essa formação como componente fundamental de sua responsabilidade social, resultando em uma educação orientada para os Direitos Humanos.

Destarte, é essencial, ao refletirmos sobre a formação docente, levar em consideração o desenvolvimento das relações nos diferentes campos de saber para os quais os docentes serão responsáveis. Além disso, é importante promover a aquisição de conhecimentos pedagógicos que serão integrados ao longo desse processo formativo.

Ainda sobre esta fragilidade, constatamos em outra pergunta que não houve ações de formação sobre a temática, conforme demonstrado a seguir: **você se lembra se o curso propiciou ações de formação continuada de professores, visando incrementar as práticas pedagógicas em EDH? Se você respondeu sim, liste as principais ações.** Kami, Bohr, Clarice Lispector¹, Carlos, Cabré, Clarice Lispector², Maria Betânia, Ad, Clara e Jabuti responderam que **não**. Apenas Kant respondeu sim, seja nas disciplinas, seja nos cursos livres ou extensões, a questão da EDH tem sido contemplada.

De acordo com o PIDE (UFU, 2022), as políticas de formação e qualificação dos servidores públicos são essenciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria dos serviços prestados. Para docentes, tutores de EaD e técnicos administrativos, a PROGEP definirá orientações no PIDE 2022-2027, incentivando a elaboração do Plano de Qualificação das Unidades. O presente plano delinea ações de desenvolvimento para os funcionários públicos durante o período da PIDE, com enfoque na licença para programas de pós-graduação *stricto sensu* ou formação, quando aplicável.

O estabelecimento do Plano de Qualificação da Unidade subsidiará a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP da UFU. Também faz parte das políticas adotadas pela PROGEP a atualização das Resoluções que orientam os afastamentos para a realização de programa de pós-graduação *stricto sensu*, de licença para capacitação e de ação de desenvolvimento em serviço. As ações voltadas para a capacitação e a qualificação dos servidores (docentes e técnicos) podem ser gratuitas ou custeadas pela Instituição. Atualmente, destaca-se o Programa de Apoio à Qualificação – QUALI-UFU, que custeia ações de qualificação para os servidores efetivos. Ele tem como objetivo a promoção do desenvolvimento institucional por meio da elevação dos níveis de educação formal de seus servidores, da melhoria do desempenho na atribuição de suas funções e compromissos com a Universidade, do aprimoramento de sua capacidade reflexiva crítica e do fortalecimento de sua dimensão cidadã. O QUALI-UFU está em sua oitava edição e a cada ano vem recebendo ajustes importantes para se adequar às necessidades da UFU e à legislação vigente (UFU, 2022a, p. 59-60).

Pelo exposto no referido documento, verificamos que a UFU não promove programas de educação continuada para o corpo docente, confirmando a vulnerabilidade e a perda irreparável aos professores. As resoluções existentes fornecem orientações sobre licenças para programas de pós-graduação, formação e desenvolvimento em serviço.

Na análise efetivada nos PPCs dos cursos pesquisados não encontramos nenhum tema referente à formação continuada dos professores das licenciaturas, especialmente em se tratando das normativas para inserção de conteúdos de EDH. Nossa expectativa foi por considerarmos

que, na construção do PPC, há oportunidade para implementar práticas que refletem certa autonomia, permitindo que se desenvolvam propostas que servirão como base para a formação de sua própria identidade. O PPC deve reconquistar o espaço de debate e reflexão, no qual se busca superar conflitos e estabelecer diretrizes que orientarão o trabalho pedagógico dos professores, tanto em sala de aula quanto em ações que reforcem o compromisso social do curso com a EDH na formação de professores.

6.1.3 Subcategoria 3: Contradições nas licenciaturas quanto à EDH

A categoria “contradição” é central no pensamento de Marx, juntamente com outras categorias como: práxis, totalidade e mediação. Elegemos a categoria “contradição” como fundamental para nossa pesquisa, tanto do ponto de vista epistemológico, na medida em que foi necessário compreender o movimento de nosso objeto, no sentido de capturar as contradições presentes na totalidade estudada, considerando que a contradição é o movimento que produz a própria história do objeto; quanto metodológico, do ponto de vista da análise do *corpus* da pesquisa (documentos e fontes empíricas). Essa escolha se justifica, conforme Araújo (2010) afirma:

[...] sem contradição não há movimento. A contradição se dá numa totalidade onde os elementos contrários tentam realizar a superação, a ultrapassagem de um pelo outro. As forças antagônicas (classe operária e classe burguesa) fazem prever que o modo de produção capitalista tem dentro de si os elementos contraditórios que conduzirão à mudança, à ultrapassagem (Araújo, 2010, p. 79).

Nesse sentido, identificar as contradições presentes no processo de inclusão dos conteúdos de EDH nos currículos dos cursos de licenciatura da UFU nos possibilitou compreender que a realidade é dinâmica, não linear e são as forças opostas que contribuem para as transformações. É por meio da contradição que se pode apreender similaridades e antagonismos, aproximações e distanciamentos, estagnações e avanços da realidade sempre em movimento. A análise das fontes, tanto documentais quanto aquelas obtidas por meio dos questionários respondidos pelos docentes, apontou para a suscetibilidade no cumprimento da função social das Universidades e para a formação de professores, na medida em que há o cumprimento da legislação referente à EDH, entretanto, é notório o distanciamento entre o que foi idealizado e prescrito nos PPCs dos cursos pesquisados e a realidade concreta da formação que se materializa no cotidiano dos cursos de licenciatura.

Outrossim, os registros dos docentes participantes da pesquisa indicam que não há, por parte da Universidade, nenhum projeto institucional que tenha como foco a formação continuada de docentes voltada para a EDH. Essa é uma questão crucial a ser enfrentada pelas universidades brasileiras, tendo em vista que nenhum professor ou professora poderá ensinar conteúdos de EDH se não tiver, no mínimo, a compreensão do campo teórico-metodológico desses conteúdos a serem ensinados. Portanto, esse debate precisa ser enfrentado e aprofundado nas instituições formadoras, sobretudo porque se trata de formar professores para a Educação Básica. Conforme explicam Ferreira, Tosi e Zenaide (2016), as universidades enfrentarão uma demanda crescente, tanto em relação à educação básica quanto à formação continuada:

[...] as Universidades passarão ainda mais a serem demandadas tanto no que diz respeito à educação inicial quanto à continuada. Este é o grande problema que as universidades enfrentam e enfrentarão sempre mais para atender adequadamente esta demanda; mas é um bom problema, porque é um problema que nasce do crescimento da demanda de formação (Ferreira; Tosi; Zenaide, 2016, p. 72-73).

Reafirmamos, a partir de diversos autores aqui referenciados (Dias Sobrinho, 2015; Saviani, 2011; Chauí, 2003), que as instituições de educação superior, sobretudo as universidades públicas possuem relevante compromisso social, portanto, desempenham papel fundamental na promoção da EDH. Nesse sentido, essas instituições que possuem, dentre outras, a tarefa de formar professores, devem se comprometer com o desenvolvimento de uma cultura institucional que valoriza e promove práticas formativas calcadas no respeito mútuo, na diversidade, na inclusão, na pluralidade de ideias e concepções, como sustentáculo da EDH. Elas não apenas devem seguir os princípios que garantem esses direitos, mas também devem se envolver na formação de sujeitos que disseminem os valores que sustentam a EDH.

Por isso, o questionamento referente a qual concepção de formação docente a UFU tem em seus diferentes cursos nos parece relevante, pois, embora haja um Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento de Professores da UFU, a história institucional não aponta para o aprofundamento desse debate. Vale salientar que, em 2024, a Divisão de Formação Docente, que outrora fez esse trabalho, conforme registrado nas pesquisas de doutorado de Naiara Sousa Vilela (2016) e Sarah Juvencino Campos (2025), não se constitui atualmente em um espaço institucional voltado para a formação e o desenvolvimento profissional docente. Assim sendo, a UFU se distancia da perspectiva de se transformar em uma Universidade Pedagógica, uma

vez que não valoriza a formação e o desenvolvimento profissional de seus próprios professores, conforme os citados evidenciaram.

Ainda no sentido de desvelar as contradições presentes na totalidade de nosso objeto de estudo, propusemos a seguinte questão: Você participou de alguma atividade no NDE que tivesse como tema a EDH? Todas as respostas foram negativas. No entanto, Kant complementou afirmando que essa atribuição está inserida no conjunto de saberes das disciplinas do fluxograma. Além disso, Cabré destacou que “Estamos num momento incipiente de discussões do próximo PPC”.

Tais respostas reafirmam o que a pesquisa de Melo (2018) indica sobre a especificidade da docência universitária, do ponto de vista de suas fragilidades formativas. Identificamos que os docentes pesquisados foram formados em contextos de sua área específica de formação e nem sempre tiveram oportunidades formativas para aprofundar a teoria pedagógica e seus conteúdos essenciais à sua formação. Portanto, reafirmamos o que a análise do *corpus* da pesquisa indica: será necessário compromisso institucional com a formação continuada dos docentes da UFU para que, de fato, a EDH seja uma realidade concreta nos processos formativos dos licenciandos.

Na perspectiva de Magendzo (2006), a Educação em Direitos Humanos é primordial para conscientizar e sensibilizar os indivíduos acerca da relevância do respeito à dignidade humana, manifestando-se na implementação da EDH e na elaboração de uma formação cidadã robusta. Esse autor assevera que,

A prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos Direitos Humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades com sujeito de direitos e proporcionar as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (Magendzo, 2006, p. 23).

A UFU, como instituição formadora de notável abrangência e valor, ao abrir espaços para a formação continuada de seus docentes, no sentido de privilegiar o debate sobre a temática da EDH numa perspectiva ético-política-jurídica, trará expressiva contribuição para a formação de seus docentes e, principalmente, para os licenciandos. Ainda referente à categoria contradição, indagamos: Qual o papel do NDE diante da necessidade de inclusão dos conteúdos de EDH? Houve a proposição de atividades formativas, debates ou outras atividades relativas a esse conteúdo, seja pelo NDE ou Colegiado de curso?

Sim (Kant).

No novo currículo (vigente a partir de 2020) foi proposto que a questão da Educação em Direitos Humanos estivesse presente não em um componente curricular, mas que fosse discutido em vários componentes, sobretudo os componentes de prática como componente curricular (Bohr).

O NDE tem discutido várias questões relativas aos temas que envolvem a formação do professor, tais como a Educação em Direitos Humanos, os objetivos de desenvolvimento sustentável, entre outras. (Clarice Lispector¹).

O NDE foi proponente da inclusão de princípios e conteúdos, em parceria com o Colegiado do Curso (Clarice Lispector²).

Respostas negativas:

O NDE tem a competência de propor adequações ao PPC para a Coordenação. Assim, poderá sugerir a inclusão. Para o PPC em vigência não fez parte do NDE e por isso não sei se houve proposição ao colegiado (Kami).

O NDE não abordou este ponto na elaboração do PPC, entendendo que se tratava de um tema transversal (Carlos).

O NDE, quando começa a discutir um novo PPC, precisa levar em consideração dezenas de questões obrigatórias pela legislação, o mercado (incluindo o tempo de integralização do curso e a concorrência com as particulares, que custam mais barato que o transporte do aluno até a universidade), o nível do aluno em uma língua estrangeira (que é o nosso caso) etc. Começamos a discussão do próximo PPC e ainda não chegamos a esses temas. Proposições há, mas também há todo um trabalho matemático de incluir diversos temas que são obrigatórios por causa de leis federais em oposição aos conteúdos colocados como centrais para determinado curso (Cabrê).

O NDE não abordou este ponto na elaboração do PPC, entendendo que se tratava de um tema transversal (Carlos).

O papel do NDE é fazer cumprir o que está na legislação. Não fizemos nenhuma atividade formativa. Temos o privilégio de termos uma docente no curso que é especialista nesta área, já atuou em diversas frentes na UFG e foi fundamental para as discussões curriculares que foram feitas quando da reelaboração do PPC (Maria Betânia).

Não...estamos em espera para reformulação do PPC (Ad).

Importante que haja a proposição pelo NDE. Contudo, isso não costuma ocorrer. Entretanto, cabe ressaltar que a carga de trabalho que recai sobre o docente é muito grande e, ainda que seja uma temática relevante, priorizam-se outros conteúdos (Clara).

Não (Jabuti).

Os depoimentos de sete professores demonstraram não haver ações formativas, debates ou outras atividades relacionadas à EDH ou, ao menos, sensibilização quanto ao principal sentido dos Direitos Humanos. Maria Betânia afirmou que a colaboração da colega especialista na área de DH contribuiu para as discussões. No entanto, Cabré traz à tona uma questão já

abordada anteriormente referente ao trabalho matemático de incluir diversos temas obrigatórios em oposição aos conteúdos colocados como centrais para determinado curso.

Tavares (2007), ao discorrer sobre a questão de “Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar”, assevera que a EDH se destaca atualmente como um dos principais instrumentos na luta contra as violações de Direitos Humanos, uma vez que promove a tolerância, a valorização da dignidade e os princípios democráticos. No entanto, sua integração em diversos campos do conhecimento exige compreensão tanto do seu significado quanto da sua prática e, especialmente, quanto às metodologias adequadas e às oportunidades de que a EDH possa atravessar os conteúdos de todas as disciplinas, dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Neste sentido, para a referida autora, a formação de educadores que estejam aptos a trabalhar a EDH é o primeiro passo para sua implementação:

[...] deve passar pelo aprendizado dos conteúdos específicos de Direitos Humanos, mas deve especialmente estar relacionada à coerência das ações e atitudes tomadas no dia a dia. Sem esta coerência, o discurso fica desarticulado da prática e deslegitima o elemento central da EDH: a ética. Por outro lado, também é preciso ter a consciência de que a formação é o estágio inicial, mas que o processo educativo em Direitos Humanos é contínuo. Sua finalidade maior é a constituição de uma cultura de Direitos Humanos e, nesta perspectiva, está sempre em renovação (Tavares, 2007, p. 487).

Ao afirmar a importância de se construir cotidianamente uma cultura de EDH, a autora torna explícita a responsabilidade das IES, no tocante à sua função social como promotora de uma educação para a cidadania responsável, para a ética e para a autonomia. Tavares (2010) indica que a educação se constitui como via fundamental para a efetivação de quaisquer transformações sociais almejadas em um contexto democrático. Portanto, será a partir de ações concretas que viabilizem a EDH que as Instituições formativas poderão fazer rupturas com as históricas contradições, em especial a distância entre a teoria professada e a prática vivenciada, além da extinção de práticas pedagógicas discriminatórias e injustas que desumanizam a ambiência universitária.

6.2 Categoria 2- Princípios que fundamentam as DNEDH identificados nas licenciaturas da UFU

Detectamos que as Licenciaturas pesquisadas, além de abordar diversidade e inserção sociocultural, buscaram integrar legislações sobre Educação Inclusiva e Direitos Humanos. O princípio da dignidade humana é central, com destaque para a necessidade de respeitar os direitos individuais em práticas educacionais, refletindo a centralidade da pessoa humana na Constituição Federal de 1988.

Nesse diapasão, fazemos referência à Magendzo (2003), que ressalta a dignidade humana como um valor central das relações humanas e que, para tanto, deve ser entendida como elemento fundamental para a democratização da sociedade. Para esse autor, o respeito à dignidade humana deve permear a construção de uma sociedade mais justa, de maneira que a vigência dos Direitos Humanos seja aplicada efetivamente na democracia social, econômica e cultural.

A inclusão está ligada aos princípios de igualdade de direitos, à valorização das diferenças e dignidade humana, refletindo nos cursos de licenciatura da UFU. A educação inclusiva exige que os processos educativos evitem discriminação e desenvolvam métodos que promovam práticas inclusivas. Um exemplo disso é o curso de Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, com o componente curricular: “Literaturas das bordas” (Optativa Licenciatura), que apresenta os seguintes aspectos da resolução contemplados na ementa: Conhecimento sobre Teoria da adaptação; Escrita de mulheres; Teorias de Literatura de minorias políticas; Literatura, Identidade e diferença; Literatura e relações raciais; Educação em Direitos Humanos, questões ambientais.

Ruiz (2010) chama atenção sobre os Direitos Humanos como direitos do outro e critica a visão individualista. Ele argumenta que, quando os Direitos Humanos são vistos apenas como princípios universais, a aplicação deles em situações reais de injustiça se torna menos importante. Isso faz com que a realidade das pessoas cuja dignidade é negada seja ignorada. Para Ruiz (2010, p. 201), “[...] os direitos humanos adquirem outra luz quando em vez de ser pensados a partir dos princípios formais do direito, se interpretam a partir do outro injustiçado, ou seja, da alteridade da vítima [...]”

A formação inicial e contínua dos docentes para a Educação em Direitos Humanos demanda aportes teóricos e metodológicos para seu desenvolvimento. O incentivo à pesquisa relacionada à EDH poderá contribuir para aprofundar conhecimentos, podendo influenciar políticas públicas e inovações em tecnologias educacionais baseadas em Direitos Humanos. Além disso, a pesquisa nas licenciaturas em EDH é fundamental para a formação

dos estudantes. As DNEDH destacam que a inclusão da EDH na Educação Superior deve ser integrada em ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Vale ressaltar que, no PIDE (UFU, 2022a) da UFU, encontramos apenas três menções aos Direitos Humanos, a saber: no que se refere a responsabilidade social “[...] no aspecto social, preza pela formação humanística e para o exercício pleno da cidadania, pela democratização da educação, pela igualdade de condições para o acesso e permanência na universidade, pela defesa dos Direitos Humanos e pela utilização de práticas sustentáveis que preservem e enriqueçam o meio ambiente. Nos valores e princípios: “Defesa do ensino Direitos Humanos, paz e de preservação do meio ambiente”.

E, ainda no item relacionado às políticas de educação inclusiva (PCD – Pessoas com Deficiência),

[...] A partir da articulação de ações intersetoriais e instâncias componentes da sua estrutura orgânica, a DEPAE assume o compromisso de estabelecer a cultura da inclusão e da acessibilidade na UFU, com os valores democráticos, com o desenvolvimento sustentável e com o estímulo contínuo à promoção e o respeito aos Direitos Humanos.

A DNEDH reconhece que a educação, especialmente a EDH, é essencial para criar uma cultura de Direitos Humanos. Além disso, defende a necessidade de processos educativos que sejam abrangentes e interdisciplinares, promovendo a dignidade humana, igualdade de direitos, valorização das diferenças, laicidade do Estado, democracia na educação, e sustentabilidade socioambiental. A Universidade deve integrar a EDH em seus sistemas acadêmicos e de gestão, o que significa que ela deve ser considerada na criação dos PPCs, do PIDE e no ensino, pesquisa, extensão e gestão, assim como em processos de avaliação, com o objetivo de formar profissionais de diversas áreas, especialmente na educação, promovendo um ambiente favorável à EDH.

O princípio do Reconhecimento e Valorização das Diferenças e das Diversidades foi evidenciado nos PPCs das licenciaturas. Registra-se a presença de elementos textuais relacionados a esse princípio, especialmente nos seguintes aspectos da resolução contemplados na ementa: educação inclusiva, questões de gênero, sexualidade. Como exemplo, podemos citar o componente curricular de “Antropologia da Arte” (Optativa Geral) do curso de Artes Visuais. Outro componente curricular que contempla tal princípio é “Sociologia no Brasil II” (Componente curricular eletivo) do curso de Ciências Sociais, que também apresenta as ementas: Desigualdades Raciais no Brasil; Diversidade sexual, gênero e exclusão social; Trabalho, gênero e diversidade sexual.

O princípio da Laicidade do Estado também foi contemplado nos PPCs das licenciaturas. No componente curricular “Projeto Interdisciplinar – PROINTER II” (4º Período), do curso de Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, os aspectos da resolução contemplados na ementa são: constituição do licenciando como professor; questões de identidade, gênero, religiosidade; formação inicial do professor de línguas estrangeiras; dimensões culturais, relacionais, políticas e históricas na formação do professor de línguas estrangeiras; conhecimentos específicos e didático-pedagógicos; instrumentalização do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O componente curricular de Teatro apresenta, em “Projetos Interdisciplinares – PROINTER III” (4º Período), os seguintes aspectos da resolução contemplados na ementa: condução orientada de projetos práticos de estudo que abordem a escola e os diferentes espaços de Educação Básica, suas estruturas e interfaces; as relações sociais e políticas estabelecidas por e a partir da escola; os modos como o ensino do Teatro abordam as diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, faixa geracional), questões ambientais e os Direitos Humanos na escola.

O princípio da democracia foi identificado em vários componentes curriculares, como “Ciência Política I” (2º Período) do curso de ciências Sociais, apresentando a ementa: Estado, soberania, democracia política e formas de governo. Em tempos de persistentes ataques à democracia, o desenvolvimento de disciplinas que abarcam essa temática demonstra o compromisso da UFU, mediante as licenciaturas, com a desafiadora realidade social e política brasileira atual, ao tempo em que expressa sintonia com as demandas da EDH.

Em relação ao princípio da transversalidade, vivência e globalidade, esse tema é recorrente nos PPCs de Licenciatura. Contudo, é importante observar que, mesmo que o/a estudante tenha acesso ao conhecimento previsto na ementa, que é optativo, não se pode garantir que todos os princípios da EDH serão abordados de forma equilibrada e conforme as abordagens críticas apresentadas. Esse princípio é identificado em certos componentes curriculares, como na ementa da disciplina “Arte no Brasil”. A proposta é desenvolver, junto aos alunos, um panorama abrangente e crítico das Artes Visuais no Brasil, adotando uma abordagem por problemas que vá além de uma perspectiva absolutamente cronológica ou estilística dos conteúdos da disciplina de Artes Visuais (UFU, 2018, p.114).

No PPC de História encontramos que, entre o segundo, o terceiro e o sexto período do curso, estão distribuídas as 728 disciplinas de caráter interdisciplinar e transversal, que visam aproximar o aluno de temáticas hoje consideradas fundamentais na formação do professor de

História. São elas, respectivamente: “História e Região”, “História dos Povos Indígenas”, “História, Gênero e Sexualidade” e “Cultura Afro-brasileira” (UFU, 2018 p. 41).

No curso de Educação Física, encontramos isto em PROINTER II, III e V e, também, nos estágios supervisionados II e III. No momento em que os/as discentes deverão refletir sobre os temas transversais, apresentam-se as ementas: diversidades de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional; educação especial; direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (UFU, 2018, p. 37).

O princípio da sustentabilidade socioambiental encontra-se presente nos 18 PPCs analisados. A maior parte dos projetos encontra-se na Licenciatura em Geografia. A EDH ajuda a entender a política relacionada ao meio ambiente, questionando as políticas públicas e as estratégias de educação ambiental para cuidar do meio ambiente em várias escalas. Ela busca promover um desenvolvimento sustentável que melhore as condições de vida e a dignidade das pessoas. Os projetos têm foco em uma sustentabilidade socioambiental crítica e transformadora, em que a questão ambiental é uma prioridade na educação e nas políticas públicas.

APONTAMENTOS IN(CONCLUSIVOS)

O valor do conhecimento está em possibilitar ao sujeito a permanente (re)invenção de si e da sua realidade, sem nunca concluir... (Pereira, 2013)

A epígrafe de Pereira (2013) (grifos nossos) nos faz refletir que, ao finalizar uma investigação, é inevitável que o pesquisador saia transformado em relação ao ponto de partida. As vivências acumuladas ao longo do processo promovem mudanças, proporcionam novos saberes e alteram a forma de enxergar a realidade e as pessoas envolvidas, enriquecendo sua capacidade reflexiva e suas opções de atuação na pesquisa. Assim, este estudo se configura como caminho em desenvolvimento que, na verdade, sinaliza o começo de outros projetos a serem explorados, sempre aberto a novas ideias, reinterpretações e alternativas. As conclusões apontam para novas possibilidades, prenes de novas ideias e interpretações possíveis que a riqueza de nosso objeto contém. Ademais, a atividade de pesquisa se apresenta como processo formativo, uma vez que há uma conciliação entre os elementos subjetivos e objetivos dessa prática, permitindo que alcancemos sínteses temporárias, desenvolvimento pessoal e profissional, dando um novo sentido à prática docente (Ximenes, 2020).

Vale relembrar, nesse percurso investigativo, que a proposta deste estudo consistiu em analisar se a UFU inclui a Educação em Direitos Humanos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Constituíram-se em objetivos específicos: verificar se a EDH é uma disciplina contemplada nos PPCs de Licenciatura da UFU, ou se ocorrem por meio de conteúdos complementares e flexíveis; identificar e analisar, entre os princípios que fundamentam as DNEDH, quais são contemplados nas matrizes curriculares/ementas das disciplinas das licenciaturas; identificar os saberes científicos e pedagógicos que os professores precisam construir para trabalhar a EDH; contribuir para ampliar as discussões sobre a EDH nos cursos de licenciatura da UFU.

Esta pesquisa fez aproximações com o Materialismo Histórico-dialético, portanto, considerou a realidade um todo concreto, com propriedades e desenvolvimento próprios, e essa relação com a ciência é dialética. O conhecimento surge da realidade concreta e evolui para novas ideias. As pesquisas começam com o empírico, passando pela análise, até chegar a novas sínteses. Para esclarecer as questões balizadoras deste estudo, realizamos uma pesquisa exploratória e análise documental, a partir da abordagem qualitativa. O *corpus* da pesquisa foi também composto por um questionário respondido por docentes componentes do NDE dos cursos pesquisados. Há que se destacar que, dentre os 18 cursos investigados, apenas 11

integrantes do NDE responderam ao questionário. O Estado da Questão (EQ) possibilitou compreender a extensão do objeto de pesquisa, assim como identificar lacunas que podem apontar para novas oportunidades desse campo de investigação.

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa documental orientaram a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da UFU, que teve como objetivo central analisar: como a UFU incluiu a EDH nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura? Foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a partir da qual foram criadas duas categorias: a primeira refere-se aos desafios enfrentados pela EDH, nos cursos de licenciatura da UFU, com as subcategorias da forma de inclusão de conteúdo da EDH nos PPCs, saberes científicos e pedagógicos de professores para a EDH e contradições presentes nas licenciaturas quanto à EDH. Já a segunda categoria são os princípios que norteiam as DNEDH.

Quanto à discussão teórica, o referencial acessado aponta para a necessidade de entendimento em relação aos Direitos Humanos, como o resultado de longas lutas e conquistas históricas da humanidade em diversas épocas e contextos, frequentemente marcados por disputas ideológicas e materiais decorrentes de diferentes problemas. Ao revisitar momentos históricos e documentos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais, constatamos que esses direitos têm como alicerce o princípio da dignidade humana, surgindo de incontáveis mobilizações populares e expressivas lutas por condições de vida equitativas.

Nesta perspectiva, a EDH apresenta um caráter de mobilização e organização na busca por transformações na sociedade, com o intuito de fortalecer minorias sociais e promover a cidadania participativa, em consonância com os fundamentos constitucionais em vigor.

A análise sucinta das constituições brasileiras, com o objetivo de entender a evolução do direito social dentro do sistema jurídico e político do país ao longo do tempo, nos permite afirmar que a Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu conexões significativas com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e com outros documentos internacionais pertinentes, viabilizando um elo entre eles, no sentido de atribuir relevância aos Direitos Humanos como pilares de uma sociedade plural, equânime e democrática. Essa relação é mútua, na medida em que a Constituição emergiu de um conjunto de lutas, marcado por disputas políticas e ideológicas, assim como cada conquista histórica referente a diferentes Direitos Humanos. É importante ressaltar que essa Constituição é fruto de um movimento de reivindicações e mobilizações da sociedade civil organizada, que se manifestou contra a ditadura militar, período sombrio da história do Brasil.

No movimento da pesquisa foi necessário revisitar as normas jurídicas relacionadas ao avanço das legislações sobre formação docente, com destaque para a Lei n. 9.394/1996, que prevê a formação dos professores para a Educação Básica. A referida lei, completamente alinhada ao Capítulo III, Seção I da Educação da Constituição Federal de 1988, indicou a necessária atenção aos debates sobre o ensino, levando-se em consideração a conjuntura nacional atual, a fim de ressignificar a formação docente. Portanto, a legislação em tela indicou a formação de professores como estratégica, no conjunto de outras medidas para a melhoria da educação básica no país. Essa formação deverá ser refletida e concretizada a partir da história da categoria profissional e das condições efetivas de trabalho, pois, em cada época, a educação procura se adequar às características da sociedade, com grande possibilidade de conflitos entre as concepções de educação, mundo, processo formativo e perfil de professores. A referida LDB 9394/96 aponta para que as IES, no uso de sua autonomia, possam definir os currículos de seus cursos e programas, respeitando as diretrizes gerais aplicáveis. Além disso, é essencial que os conteúdos relacionados aos Direitos Humanos sejam incorporados como temas transversais nos currículos, levando-se em consideração a criação e disponibilização de materiais didáticos apropriados (Brasil, 1996).

A partir da compreensão da legislação referente à formação de professores, foi necessário aprofundar aspectos sobre a EDH no âmbito dos cursos de licenciatura. Por meio da análise sobre a função social da universidade e do currículo como instrumento pedagógico, que deve promover a implementação dos Direitos Humanos na formação de professores, identificamos aspectos que ainda não foram enfrentados, como a negligência das IES quanto à formação dos professores formadores. Na UFU não tem sido diferente, uma vez que identificamos a ausência de um projeto institucional que oriente a formação de seus docentes nas dimensões teórica e didático-pedagógica para o ensino da EDH. A docência, considerada como profissão complexa, exige saberes de conteúdos da área específica, além de saberes da ciência pedagógica, tendo em vista que eles são instituídos, mobilizados e reelaborados na própria prática pedagógica, bem como auxiliam nos processos formativos. Ao considerar que esses saberes são plurais, dinâmicos e são provenientes de fontes variadas, eles são (re)elaborados de acordo com as necessidades impostas pela prática. Isso indica a necessidade de criar espaços institucionais para troca de experiências pedagógicas entre os docentes formadores de professores, principalmente sobre as temáticas e conteúdos incluídos nos currículos, a exemplo da EDH.

Assim, caberá às universidades, no cumprimento de sua responsabilidade acadêmica e

científica, reunir esforços em torno da elaboração de políticas institucionais que viabilizem a formação continuada de seus professores, sobretudo focalizando a identidade profissional docente e os saberes da docência, que são a base da profissão docente, de modo que haja a valorização do ensino, na mesma proporção da pesquisa e da extensão universitária.

No sentido de solidificar a compreensão sobre nosso objeto de estudo analisamos os diversos Programas Nacionais de Direitos Humanos: PNDH I, PNDH 2 e PNDH-3, uma vez que esses documentos oficiais definem diretrizes e ações voltadas à promoção e proteção dos Direitos Humanos no Brasil. O PNDH de 2003 e 2006 foram fundamentais para a institucionalização da EDH no país, além de contribuírem para a formação de uma sociedade mais consciente e respeitosa em relação aos direitos fundamentais da pessoa humana. Esses planos marcam um momento importante na trajetória da educação brasileira, ressaltando a educação crítica e emancipatória como instrumento essencial para a promoção e proteção dos Direitos Humanos.

Esse caminhar pelas legislações no nível macro nos orientou para o olhar atento à política institucional de EDH na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), focalizando os cursos de licenciatura. Em atendimento às prerrogativas da Resolução CNE/CP nº 02/2015, no sentido de atribuir maior organicidade das licenciaturas da UFU, foi elaborado o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação, que, entre outras finalidades, evidencia a necessidade de formação de professores para atividades pedagógicas e gestão educacional no âmbito da Educação Básica. O referido Projeto Institucional prioriza o diálogo com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão e o Projeto Pedagógico de Curso de cada Licenciatura, promovendo a coesão na formação de professores. O projeto é fundamentado na integração e interdisciplinaridade dos componentes curriculares conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Diante do extenso volume de material disponível nos PPCs, selecionamos e analisamos os componentes curriculares que atendem aos requisitos legais e normativos; a matriz curricular e os princípios das DNEDH. A análise documental indica que:

- a) todos os cursos pesquisados, selecionados conforme os critérios mencionados, incluíram conteúdos de EDH pelo princípio da transversalidade;
- b) há apenas uma disciplina obrigatória de EDH localizada no PPC do curso de História;
- c) é notável a fragmentação dos temas relacionados à EDH. Não se trata de defender a disciplinarização da EDH, a fim de garantir sua efetividade, mas sim de transparecer nas matrizes curriculares a EDH como pilar no PPC e não como temas pontuais ou esparsos;

d) ausência de formação teórico-metodológica dos professores formadores para o ensino de conteúdos referentes à EDH;

e) conjunto de temáticas, tais como: diversidades étnicas, culturais e sexuais, educação ambiental, educação especial, acessibilidade, libras, diversidades de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, direitos educacionais de jovens em medidas protetivas, configura-se em potentes reflexões que compõem o espectro da EDH;

f) a EDH deve ser garantida não apenas por meio de normas e diretrizes, mas reconhecida como direito fundamental. Ela é parte do direito à educação e atua como uma mediação para a efetivação dos Direitos Humanos reconhecidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro;

g) o PIDE é um documento que define o planejamento, a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Dessa maneira, deve dar mais ênfase à EDH. Pois, são opções políticas, acadêmicas, administrativas e institucionais que a UFU deve fazer.

A análise indicou que o tema EDH foi inserido em diversas disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados, todavia, de forma fragmentada, o que não garante a transversalidade no sentido de uma “forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (Dias; Porto, 2010, p. 30). Essa constatação torna explícita a contradição de que o tema EDH ainda se encontra no plano do cumprimento das legislações educacionais, de modo a tornar os PPC de licenciatura regulares, ou ainda, no plano das “intenções curriculares”, mas distanciados da realidade concreta que deveria materializar essas intencionalidades, transformando-as em verdadeiras práticas pedagógicas formativas que, de fato, fossem promotoras dos princípios da EDH. Podemos afirmar a partir da análise que, a EDH, ao ter sido inserida de forma fragmentada ou reduzida ao conhecimento dos marcos-históricos dos Direitos Humanos, não configura a garantia de sólida formação de professores que estejam sensibilizados pela relevância dessa temática na formação dos licenciandos.

A pesquisa apontou que as principais contradições são: a) a UFU optou por não manter uma Divisão de Formação Docente, dedicada à promoção de ações formativas para o desenvolvimento profissional de seus professores, o que denota a pouca importância da formação de seus próprios professores; b) a não abrangência da totalidade dos objetivos estabelecidos pelas legislações vigentes indicou o desinteresse identificado em relação à inclusão dos conteúdos de EDH nos currículos das licenciaturas, incoerentes com os princípios formativos presentes nos PPCs; c) e, ainda, há que se questionar como o corpo docente percebe essa questão da inclusão da EDH em sua própria formação e na formação dos futuros

professores e professoras que atuarão na Educação Básica. O PPC, como um documento orientador da formação ofertada no curso, mesmo elaborado de forma coletiva, só se torna efetivo e potente quando os envolvidos estão, de fato, imbuídos em desenvolver práticas pedagógicas orientadas pelos princípios formativos que balizarão a formação.

Além disso, a contribuição da universidade na formação em Direitos Humanos é decisiva quando ela exerce seu papel na construção da cidadania democrática e se coloca à disposição dos processos participativos (Zenaide *et al.*, 2005, p. 10). Portanto, a UFU, ao se comprometer com a elaboração de políticas institucionais de EDH, poderá criar estratégias formativas, no sentido de contribuir para que haja maior articulação entre os sujeitos que compõem a comunidade universitária, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, materializando a EDH por meio de diversas ações formativas.

Consideramos, a partir do estudo, a necessidade de que sejam desenvolvidas ações mais pontuais no interior dos cursos, mas também que haja maior integração entre todas as licenciaturas, que sejam voltadas, sobretudo para o desenvolvimento de “valores e atitudes, que mobilizem o intelecto, os sentimentos e a vontade dos sujeitos de forma integrada” (Dias; Porto, 2010, p. 60).

Acreditamos que, não somente a UFU, como instituição lócus da pesquisa, mas também outras IES, devam voltar sua atenção ao currículo dos cursos de licenciatura, de modo a destacar a importância não somente dos conteúdos atinentes à EDH, mas também para os saberes que o engendram, entrelaçados com afeto, pois é necessário educar as sensibilidades dos sujeitos em formação. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com uma reflexão acerca da relevância da inserção de conteúdos referentes à EDH, nos PPCs de licenciatura da UFU, acrescida da criação de espaços de debates crítico-reflexivos. Além disso, essa inserção da EDH pode ser amplamente disseminada e problematizada por meio do ensino, pesquisa e extensão, que viabilizam a necessária construção de uma cultura institucional voltada para a promoção da EDH, não somente no espaço universitário, mas também na sociedade de forma geral.

Afinal, almejamos construir um país em que a democracia seja a força para a igualdade de direitos, justiça social e princípios essenciais da dignidade humana, assim como na canção escrita por Gonzaguinha:

“É

A gente quer viver pleno direito

A gente quer viver todo respeito

A gente quer viver uma nação

A gente quer é ser um cidadão

A gente quer viver uma nação

É é é é é é é”

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. História e Desventura: o 3º. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 5-20, mar. 2010.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- ANPED *et al.* **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- ARAÚJO, José Carlos. **A Crise do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ARDENGHI, Luciana Borella Camara. **Educação para os Direitos Humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania**. 2014. 163 f. Tese (Mestrado em Direitos Humanos) – Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/caf8dc2a-d9e0-43b5-8d86-764ca00bb7c0>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Fernando de. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 122.
- BARBIER, Renè. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669–684, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11580/11580>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. **Convenit Selecta**, [s. l.], v. 6, p. 43-50, 2001.

BENEVIDES, Marinina Gruska; AMORIM, Rosendo Freitas de; REGO, Ernny Coelho. Educação em Direitos Humanos e Ensino Superior: uma Análise do Currículo e da Formação Docente nas Licenciaturas do Instituto Federal do Ceará. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 33, n. 104, p. 291-322, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.104.291-322>

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. **Latin American Human Rights Studies**, [s. l.], v. 1, p. 1-17, 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. reimp. ISBN 10: 85-352-1561-1

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mónaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 2. p. 954-962.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 51. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. ISBN 10: 8532655017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. 2013. ISBN: 0-205-13266-9.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 19. ed., São Paulo: Malheiros, 2006. ISBN: 8574207284.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos**, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/3243>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Brasília: Presidência da República, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Constituição (1891)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de fevereiro de 1891. Brasília: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição (1967)**. Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1967. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 1)**. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1904impressao.htm. Acesso em: 10 mar. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ética**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH 2)**. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. 52 p.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004a. Brasília: Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 out. 2023

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/10583/1/Plano%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20direitos%20humanos%202007.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH, 2009. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/NHRA/Brazil2009_portuguese.pdf. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2010**. Normatiza o NDE. Brasília: Conaes, 2010. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-no01-de-17-de-junho-de-2010-normatiza-o-nde>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 10 out.2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Caderno Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Novo Regime Fiscal e outras

providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 29 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-recp002-19/file> . Acesso em: 24 abr. 2023.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A Educação nas Constituições Brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, nº 1, p. 179-188, 2009.

CAMPOS, Sarah Juvencino. **ADUFU- seção sindical dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia**: espaço de formação política e de desenvolvimento profissional docente na UFU-MG. 2025. 214 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Programa de Pós-Graduação em Educação. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5036>

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. Relatório (Estágio Pós-Doutoral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. *In*: BITTAR, Eduardo C. B. (Org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008. p. 285-298.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.118, p. 235-150, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 59-66, Jan.-Abr. 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos**: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010. Disponível em <http://www.memoriaenelmercosur.educ.ar/wp-content/uploads/2009/03/direitoshumanos-sugestoes-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316. ISBN 978-85-326-3681-2.

CERVO, Amado. L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 5-15, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413->

24782003000300002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. ISBN 85-249-0444-5.

CLARK, Burton R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. **Issues in Higher Education**, Oxford, v. 38, p. 373-374, 1998.

CLARK, Burton R. The Entrepreneurial University: new foundations for collegiality, autonomy and achievement. **Higher Education Management**, v. 13, n. 2, p. 9-24, 2001.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os Direitos Humanos. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v2n2/a03v2n2.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

COELHO, H. M.; FARIAS, T. S. As influências do pensamento político de Rousseau na Constituição Federal de 1988. *In: Encontro Internacional História & Parcerias*, 2., 2019, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2019. v. 2. p. 147-147.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. *In: PAIXÃO, Alexandre H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (Org.) Centelhas de Transformações – Paulo Freire e Raymond Williams*. São José do Rio Preto: HN, 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 65. ISBN 85-02-04077-4.

CONSELHO DE GRADUAÇÃO (CONGRAD UFU). **Resolução n. 13/2008, do Conselho de Graduação**. Dispõe sobre a criação das disciplinas Língua Brasileira de Sinais – Libras I e Língua Brasileira de Sinais – Libras II, e dá outras providências. Uberlândia, 2008

CONSELHO DE GRADUAÇÃO (CONGRAD UFU). **Resolução n. 04/2014, do Conselho de Graduação**. Estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CONSUN). **Resolução n. 26/2012, do Conselho Universitário**. Estabelece a Política Ambiental da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CONSUN). **Resolução CONSUN n. 32, de 4 de maio de 2017**. Dispõe sobre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2017-32.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

CORRÊA, Avani Maria de Campos. **Saberes da docência no ensino superior: interfaces entre formação e profissionalização docente**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em

tecnologias, comunicação e educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.558>

CORRÊA, Avani Maria de Campos. Pedagogia do oprimido, tantos anos depois... *In*: PADILHA, Paulo Roberto *et al.* (Org.). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. ISBN 978-85-60867-25-7.

CRUZ, Rafael Rocha Paiva. **Educação em Direitos Humanos**: caminhos para a efetivação da democracia e dos Direitos Humanos e o papel da Defensoria Pública. 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Formação de Professores de História em Cursos de Licenciatura a Distância**: Um Estudo nas IES Uniube e Unimontes. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; Fávero, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídicoconstitucional. *In*: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-30.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004. ISBN: 8516039455.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995. ISBN 85-224-1241-3.

DEPINTOR, Andréa; MAUTONE JÚNIOR, Franco. A importância das Declarações de Direitos dos Estados Unidos e da França na História dos Direitos Humanos. **Âmbito jurídico**, [s. l.], v. 193, p. 193, 2020.

DIAS, Adelaide Alves; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de pedagogia. *In*: FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 29-63

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Revista Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 20, n. 3, p.581-601, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077201500030000>

DIBBERN, Thais Aparecida; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em Direitos Humanos no ensino superior brasileiro. **REVISTA EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, v. 46, p. e37147, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.37147>

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013. ISBN: 978-85-11-01229-3

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. [Constituição (1787)]. The Constitution of the United States of America, 1787. Tradução de Ana Cláudia Ribeiro. São Paulo: Atlas, 2003, p. 5.

ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA). **Declaração de Direitos** (Bill of Rights). Washington, DC, 1791. Disponível em: <https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript>. Acesso em: 20 abr. 2024.

EYNG, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: EYNG, Ana Maria (Org.). **Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-58.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 1998.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; TOSI, Giuseppe; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.). **A formação em Direitos Humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Filosofia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 344 p.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 285-303, set. 2011. DOI: [10.20396/rho.v11i43.8639943](https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639943). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos – Os Direitos Humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

FRANÇA. Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 26 de agosto de 1789. In: FERREIRA Filho, Manoel G. *et al.* **Liberdades Públicas**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 4 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Fábio F. B. Direitos Humanos e cidadania no currículo. In: ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares; DIAS, Lúcia Lemos; TOSI, Giuseppe; MOURA, Paulo V. (Org.). **Formação em Direitos Humanos na Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 130-153.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões. Educação e Direitos Humanos. *In*: PIRES, Cecília Pinto *et al.* (Org.). **Direitos Humanos: pobreza e exclusão**. São Leopoldo: Adusinos, 2000. p. 87-98.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p. ISBN 9788524913952.

GIAQUETO, Adriana; SOARES, Nanci. O trabalho e o trabalhador idoso. *In*: Seminário de Saúde do Trabalhador e Seminário “O Trabalho em Debate: Saúde Mental Relacionada ao Trabalho”, 7., 2010, Franca. **Anais....** Franca: UNESP, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania: conhecer, educar, praticar**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2016.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Belloso. **Educar para os Direitos Humanos: considerações, obstáculos, propostas**. São Paulo: Atlas, 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de Direitos Humanos - Gênese dos Direitos Humanos**. São Paulo: Acadêmica, 1994. v. 1.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos: Uma história**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 63-78, 2008. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19239>

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente e carreira docente. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, 2012. DOI: <https://doi.org/10.31512/rch.v13i20.352>

JAROSCHINSKI SILVA, João Carlos. Análise Histórica das Constituições Brasileiras. **PONTO-E-VÍRGULA**, São Paulo, v. 10, p. 217-244, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril, 1980, (Coleção Os Pensadores).

KERSTEN, Vinicius Mendez. O Código de Hamurabi através de uma visão humanitária. **Âmbito Jurídico**, [s. l.], v. 42, p. 1-6, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013. ISBN: 8526810081.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Declarações históricas de Direitos Humanos. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz. (Coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/530/edicao-1/declaracoes-historicas-de-direitos-humanos>. Acesso em: 24 fev. 2022.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lima Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. 320 p. ISBN: 978-85-7541-612-9. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575416129>.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. In: LISPECTOR, Clarice. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 11-26.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Antonio. **Proverbios y Cantares**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983

MAGENDZO, Abraham. **“Reflexiones sobre el currículum escolar”**, documento interno. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2003.

MAGENDZO, Abraham. **Educação em Direitos Humanos: um desafio para os estudantes de hoje**. Santiago: LOM Edições, 2006.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, [s. l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. ISSN-e 1649-4990.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marian de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARREIRO, Liana Siqueira do Nascimento *et al.* Educação em Direitos Humanos: reflexões contemporâneas nas instituições de ensino superior. **Revista do Curso de Direito do UNIFOR**, Mar del Plata, v. 12, p. 65-80, 2021.

MARTINELLI, Maria Lucia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Geovana F.; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. didática e docência universitária. *In*: MELO, Geovana F.; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org.). **Docência na universidade**: em foco os formadores de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. 186p.

MELO, Geovana F. **Pedagogia Universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV Editores, 2018.

MELO, Geovana F.; SILVA, Cirlei E. Fórum de Licenciaturas como espaço político-pedagógico de rupturas: A Experiência da UFU na elaboração de seu Projeto Institucional de Formação de Professores (2014-2016). **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 1, n. 2, p. 377-399, jul./dez. 2019.

MENEGATTI, Raíssa Rodrigues. **Educação em Direitos Humanos na Formação de Professores de Ciências da Natureza e Matemática**: Um Estudo de Caso. 2019. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Transversalidade (verbetes). *In*: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/cat/dic/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MESQUITA NETO, Paulo de; PINHEIRO, Paulo Sérgio. Programa Nacional de Direitos Humanos: Avaliação do Primeiro Ano e Perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 117-134, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200009>

MESQUITA NETO, Paulo; PINHEIRO, Paulo Sérgio. Direitos Humanos no Brasil: Perspectivas no final do século. *In*: **Cinquenta Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo, Pesquisas, n. 11, 1998

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.111-140.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 jun 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUELLER, Mariana Prado. **Diretrizes nacionais para Educação em Direitos Humanos nas licenciaturas: princípios e propostas**. 2017. 135 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. O Direito em John Locke. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 429–442, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n16p429>

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NOVENA, Nadia Patrícia; SOUZA, Maria Antonieta Albuquerque de; HOLMES, Ártemis Cardoso. Direitos Humanos e diversidade cultural: a formação profissional em ciências sociais. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, Recife, v. 85, n. 2, ago. 2014. ISSN 2448-2307. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ACADEMICA/article/view/597/427>. Acesso em: 18 dez. 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Almir de. **Curso de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

OLIVEIRA, Bruna Pinotti Garcia; LAZARI, Rafael de. **Manual de Direitos Humanos**. Salvador: Juspodvm, 2018.

OLIVEIRA, Kelvin Rafael Rodrigues de; FÜRKOTTER, Monica; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. ANTINOMIAS NA LEGISLAÇÃO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.39154>

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de. **A formação de professores de ciências em uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos**. 2017. 371 f. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Programa de Pós-graduação em Ciência Tecnologia e Educação, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa. A formação de professores de ciências a partir de uma perspectiva de Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa-ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 355-373, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020007>

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach. A teoria geracional dos direitos do homem na filosofia de Norberto Bobbio. *In*: SALATINI, Rafael; BARREIRA, César Mortari. (Ed.). **Democracia e Direitos Humanos no pensamento de Norberto Bobbio**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 247-262.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena (1993)**. Viena: ONU, 1993. Disponível em: www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 13 abr 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados, 1969**. Viena: ONU, 1969.

PELEGRINELLI, Gisela. **Espaços Educativos: Avanços e Desafios para a Cultura dos Direitos Humanos**. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

PEQUENO, Marconi. O fundamento dos Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: UFPB, 2008, p. 23-28. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2186-dirhumanos-volume1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 nov. 2023.

PEREIRA, Ana Cristina Silva de Oliveira. **Entre itinerância formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária**. 2013, 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. **A questão da categoria da totalidade em história e consciência de classe e a ontologia do ser social de Györg Lukács: dialética marxista, conhecimento científico e formação humana**. 2018, 263 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

PÉREZ, Carmem Lúcia V. Histórias da escola e narrativas de professores: A experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006. p. 177-188.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución**. 5. ed. Madrid: Tecnos, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensino Superior: finalidades. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em formação; Série: saberes pedagógicos).

PINTO, Mônica Luiza Simião. **Formação de professores para a Educação em Direitos Humanos**. 2017, 96 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 69, p. 36–43, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i69p36-43>

PIOVESAN, Flávia. **Tema de Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina Gerardi. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 19, n. 117, p. 20-38, fev./mai. 2017.

RAMIARINA, Natália Tavares. **Educação ambiental e Direitos Humanos na formação Inicial de professores de Ciências e Biologia**. 2016. 239 f. Tese (doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria geral dos Direitos Humanos na ordem internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2019, p. 57. ISBN: 9788553604883.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Trinta anos de autonomia universitária: resultados diversos, efeitos contraditórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, n. 145, p. 946-961, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018205173>

RÊGO, Ernny Coelho. **Educação em Direitos Humanos e ensino superior: uma análise dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do IFCE**. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales, a Inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBEIRO, Raphael Rego Borges. Vida e obra de Samuel Pufendorf. **REVISTA JURÍDICA**, [s. l.], v. 9, p. 69, 2021.

RODINO, Ana María. **Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas**. San José: IIHR, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar>, Acesso em: 27 ago. 2023.

RODINO, Ana María. La institucionalización de la educación en derechos humanos em los sistemas educativos de América Latina (1990-2012): avances, limitaciones y desafíos. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (Org.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2014. p. 61-82.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa: Porto Editora, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1985 (Coleção Os Pensadores).

RUIZ, Castor Mari Martín Bartolomé. Os Direitos Humanos como direitos do outro. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi. (org.). **DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. v. 1. p. 189-230.

SABADELL, Ana Lucia. **Manual de Sociologia Jurídica: Introdução a uma leitura externa do Direito**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

SACAVINO, Susana Beatriz *et al.* **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 232p.

SACAVINO, Susana. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et alli, 2009.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. **História & documentos e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004b.

SANTOS, Hecilda Aparecida Carneiro. **Licenciatura em Geografia: Currículo e os Direitos Humanos em Universidades Federais do Brasil**. 432 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2020.

SANTOS, Manoel Gonçalves ; BEZERRA NETO, Luiz. O método de Marx: dimensões filosófica, política e teórico-científica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26135>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26135>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. rev, atual e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; Almeida, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1–14, jul. 2009.

SAVELI, Esméria Lourdes. A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 10, p. 129-146, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>

SAVIANI, Dermeval. A educação escolar como direito. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 9-26.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100009>

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em Direitos Humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013.

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.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em Direitos Humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510>.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601–624, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601>. Acesso em 23 maio 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p601.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SOARES, Magda . **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional e a descentralização da educação. In: Fávero, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TAVARES, Celma. Educar em Direitos Humanos: o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* (Org). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 488.

TEIXEIRA, Lilian Aparecida; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A formação de pesquisadores em um grupo de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, 2015

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

TRENTIN, Lorivan Antônio Fontoura. **A Importância do constitucionalismo na realização dos direitos fundamentais**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução Consun 3/2005**. Aprova o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação. Uberlândia: Conselho Universitário, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **RESOLUÇÃO UFU/CONGRAD n. 49/2010**, de 22 de dezembro de 2010. “Aprova a 3063 instituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) em cada Curso de Graduação – 3064 Bacharelado e Licenciatura – da Universidade Federal de Uberlândia, define suas 3065 atribuições e critérios para sua constituição”. Uberlândia, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia**. Uberlândia, UFU, 2010b. 222 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (licenciatura)**. Uberlândia, UFU, 2017a. 240 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa**. Uberlândia, UFU, 2017b. 220 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa**. Uberlândia, UFU, 2017c. 88p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Uberlândia, UFU, 2017d. 74 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Teatro – grau Licenciatura**. Uberlândia, UFU, 2017e, 200p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Artes Visuais, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018a. 308 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Física, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018b. 275 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em História, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018c. 344 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras.** Uberlândia, UFU, 2018d. 244 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018e. 172 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Música – grau Licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018f. 210 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Biológicas, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018g. 139 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física - grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2018h. 279 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Filosofia, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2019a. 79 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Geografia grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2019b, 119 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Química – grau Licenciatura.** Uberlândia, 2019c. 81p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Projeto pedagógico do curso de graduação em Ciências Sociais, grau licenciatura.** Uberlândia, UFU, 2020. 54 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) 2022-2027.** [Relatório]. Uberlândia, 2022a. Disponível em: <https://www.ufu.br/plano-institucional-de-desenvolvimento-e-expansao-pide>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução Congrad nº 66, de 22 de agosto de 2022.** Uberlândia: Conselho de Graduação, 2022b. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2022-66.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 12. ed. Campinas: Papirus Editora, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, Lygianne Batista. **Educação matemática crítica na perspectiva de educar em Direitos Humanos**: conexões entre políticas públicas e formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Políticas públicas no âmbito da Educação em Direitos Humanos: conexões com a educação matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 2, p. 622-647, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.10500>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10500>. Acesso em: 18 dez. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil — Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

VILELA, Naiara Sousa. **Docência universitária**: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.19>.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Org.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo, Cortez, 2010. p. 15-40.

VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: reflexões e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 4, p. 8–28, 29 Dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v27n4p8-28>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15992>. Acesso em: 25 maio 2024.

WOLKMER, Antonio Carlos. Constitucionalismo e direitos sociais no Brasil. São Paulo: Acadêmica, 1989.

WOLKMER, Antonio Carlos. O que a história tem a dizer sobre a educação para Direitos Humanos. *In*: BITTAR, Eduardo C.B. (Org.). **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 205-216.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Uberlândia, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (Org.). **A formação em Direitos Humanos na**

universidade: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. Globalização, Educação em Direitos Humanos e Currículo. **Espaço do currículo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 166-188, mar./set. 2008.

ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFU - CAMPI UBERLÂNDIA

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68545523.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.031.878

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2098563 e Projeto Detalhado (PROJETOCEP.pdf), postados em 01/04/2023.

INTRODUÇÃO - Trata-se de uma pesquisa exploratória, fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa, com foco nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Uberlândia. A investigação será desenvolvida nos Campi Santa Monica e Umuarama, sendo um quantitativo de 16 docentes, membros do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de licenciatura. Utilizar-se-á, no plano teórico, a pesquisa bibliográfica e documental, e como técnica de coleta de dados o grupo focal. Para a interpretação dos dados será utilizada a análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011).

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – Pesquisa exploratória, questionários e grupo focal.

(B) Tamanho da amostra - 16 (sem justificativa).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes - Inicialmente, será encaminhado um documento à Pró-reitora de Educação da UFU, solicitando autorização para desenvolver a pesquisa nos cursos de licenciatura da UFU - Campi Uberlândia. Após o posicionamento positivo inicia-se a fase de explanação do projeto para os professores que fazem parte do Núcleo docente estruturante das licenciaturas que se dispuserem a participar da pesquisa.

A seguir, consultar-se-á o sítio eletrônico de cada curso de licenciatura dos campi UFU Uberlândia, a fim de se obter o nome e endereço eletrônico dos docentes que pertencem ao NDE, para que seja possível elaborar um cadastro inicial dos professores. Serão considerados participantes da pesquisa aqueles que livremente se manifestarem favoráveis à essa participação. Inicia-se então a fase de execução da pesquisa com um questionário direcionado à obtenção dos dados referentes à formação e atuação profissional, assim como o Projeto Político Pedagógico dos cursos em questão. Esse instrumento será estruturado por meio do software Google Forms, pela praticidade no retorno e organização das respostas. Os professores receberão, via e-mail, o convite para participar da pesquisa, juntamente a um link, contendo o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre a pesquisa.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Campi Santa Mônica; Google Form; grupo focal.

(E) Metodologia de análise dos dados – Para realizar a análise de dados, a opção indicada foi a análise de conteúdo, que consiste no entrelaçamento entre as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados descritos (TRIVINOS, 1987). Conforme Bardin (2011, p. 38), a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Isso significa que tal técnica corresponde a um procedimento de tratamento dos dados que propicia tanto a descrição quanto a interpretação das mensagens declaradas dos participantes da pesquisa, ou seja, dos dados coletados pelo pesquisador. Outrossim, a referida autora ressalta que o pesquisador necessita compreender o contexto em que as análises foram desenvolvidas, podendo assim validar as dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas que permeiam a produção dessas mensagens. Assim, as técnicas de análises se adéquam ao domínio e objetivo pretendido pelo pesquisador, sendo adaptável a um campo de aplicação muito amplo, que é o das comunicações. Considerando que a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

uma organização e que as diferentes etapas constituem-se em três bases, a saber: pré-análise - que consiste no momento da escolha dos documentos a serem analisados, a partir da retomada, por parte do pesquisador, das hipóteses e objetivos formulados anteriormente; a exploração do material, na qual o investigador irá realizar um processo de classificação, visando alcançar a compreensão central do texto; e o tratamento dos resultados, em que se realizarão as inferências e as interpretações dos dados obtidos na pesquisa (BARDIN, 2011). Em suma, inicialmente agruparemos e organizaremos todo o material recolhido na coleta de dados delimitando o corpus, posteriormente realizaremos uma leitura atenta buscando a referenciação dos índices, elaboração de indicadores e categorização, tendo como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Em seguida, os dados serão sujeitos à codificação, para finalmente serem inferidos e interpretados."

(F) Desfecho Primário e Secundário - não se aplica.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – "A pesquisa será realizada com professores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia que façam parte do NDE (Núcleo Docente estruturante) do curso de licenciatura em que atuam."

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – "A participação nesta pesquisa será de caráter voluntário, portanto serão excluídos da mesma os professores que não fazem parte do NDE(Núcleo Docente Estruturante) dos cursos pesquisados, e aqueles que desistirem de participar em qualquer etapa da pesquisa ou ainda que não concordarem com os objetivos que a proposta deste trabalho apresenta."

CRONOGRAMA – coleta de dados entre 24/07/2023 e 29/09/2023.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 294,00 (com previsão de lanche).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Identificar e analisar como a UFU inclui a Educação em Direitos Humanos nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - a-Verificar se a Educação em Direitos Humanos é uma disciplina

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

contemplada no Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPPCs) de Licenciatura da UFU, ou se são ações volitivas, como conteúdos complementares e flexíveis. b- Mapear se os referenciais teóricos são trabalhados nas matrizes curriculares/ementas das disciplinas das licenciaturas. c- Identificar os saberes científicos e pedagógicos que os professores detêm para trabalharem a Educação em Direitos Humanos. d- Contribuir com a formação continuada ou desenvolvimento profissional de professores formadores na perspectiva da Educação em Direitos Humanos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - "De acordo com a Resolução CNS 466/12, toda pesquisa que inclui seres humanos envolve risco imediato ou tardio. Além disso, não há nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios culturais, morais e sociais. Entretanto, o desconforto que o sujeito poderá sentir é da identificação dos participantes, por isso caberá às pesquisadoras adotar ações éticas para que, em hipótese alguma, haja qualquer tipo de identificação, garantindo a integridade do/a investigado/a. Para evitar que isso ocorra, serão utilizados codinomes indicados pelos próprios docentes que aceitarem participar da pesquisa. Ademais, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos. Serão explicados e entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido tanto aos professores quanto à equipe gestora em local e horário agendados com a instituição, com a garantia do uso restrito à pesquisa e de que toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e utilização somente em eventos científicos, sem o uso dos nomes pessoais. A identificação das participantes da pesquisa será mantida em sigilo. Decorrente disso, respeitando e preservando os participantes da pesquisa e demais envolvidos, os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos serão providenciados. Vale reforçar a responsabilidade da pesquisadora e da professora orientadora, em suspender a pesquisa imediatamente ao perceberem algum risco ou danos à integridade da pessoa participante da investigação."

BENEFÍCIOS - "Os benefícios desta pesquisa se encontram na relevância social e científica, à medida que contribuirá com a ampliação dos estudos acerca da Educação em Direitos Humanos na formação inicial dos professores."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098563.pdf
- 2) TCLE.pdf
- 3) PROJETOCEP.pdf
- 4) PRINTINSTRUMENTOCOLETADADOSETCLE.pdf
- 5) DECLARACAOCOPARTICIPANTEUFU.pdf
- 6) TERMOCONFICIALIDADECEP.pdf
- 7) TERMOCONFICIALIDADECEP.pdf
- 8) FOLHAROSTOCEP.pdf
- 9) ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf
- 10) ENDERECOLATTES.pdf

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: OUTUBRO/2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;

c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2098563.pdf	05/04/2023 17:04:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/04/2023 17:03:53	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP.pdf	01/04/2023 22:48:44	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Outros	PRINTINSTRUMENTOCOLETADADOS ETCLE.pdf	01/04/2023 22:15:37	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Outros	DECLARACAOCOPARTICIPANTEUFU.pdf	23/03/2023 11:53:19	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Outros	TERMOCONFIDIALIDADECEP.pdf	23/03/2023 11:30:38	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTOCEP.pdf	23/03/2023 11:28:47	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf	21/03/2023 21:36:19	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito
Outros	ENDERECOLATTES.pdf	21/03/2023 21:24:05	Avani Maria de Campos Corrêa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.031.878

UBERLÂNDIA, 30 de Abril de 2023

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br