

Educação em Direitos Humanos: para lá da informação

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos**
*Geraldo Caliman***

Introdução

O Ocidente herdou da modernidade um conjunto de valores, que, depois da Segunda Guerra Mundial, se corporificaram no conceito e no aparato jurídico dos direitos humanos universais. Entretanto, convenções como modernidade tardia (GIDDENS, 2002), pós-modernidade (TOURAINE, s/d), modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e tantas outras têm se revelado como se a maior parte das populações, inclusive as de alto nível de escolarização, não tivesse internalizado estes valores.

Nestes tempos, a educação segue acolhendo crianças, adolescentes e jovens frequentemente sujeitos a processos de adestramento voltados para a obtenção de bom desempenho em testes padronizados. Como resultado, tem-se o processo educacional que, ao invés de articular aspectos informativos e formativos da educação, promove o afastamento cada vez maior entre estas duas vertentes educacionais. Um resultado que, seguindo-se a sucessivas rodadas dialéticas, retroalimenta e fortalece o estado de pouca internalização de valores considerados como conquistas importantes do século passado.

Neste contexto, professores e estudantes parecem cair no canto da sereia de que informação é tudo. Ou quase tudo. Entretanto, a exigência de *tudo saber* tem levado à frustração quando o professor não dá conta da avalanche de informações com as quais têm de lidar no dia a dia com os estudantes. Frustra-se também quando toma consciência de que apenas informar não significa necessariamente formar. Não cumprir com a chamada grade curricular, lotada de conteúdos conceituais, leva à ideia, entre os professores, de *dever não cumprido* e, entre os alunos, à percepção de *professor que não deu conta do recado*. Assim, incorre-se num grave risco: alunos podem não legitimar a atuação do professor e este pode

* Doutor em Educação, docente da Universidade Paulista, *campus* de Brasília, pesquisador da cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: ivcov@hotmail.com

** Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador da Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: ger.caliman@gmail.com.

internalizar a avaliação do desempenho daqueles somente a partir da perspectiva do conhecimento.

Este tema do acúmulo de informações, antigo, mas de cara nova, torna-se cada vez mais presente na atual sociedade. Esta, plástica, caracteriza-se pela mudança de perfis numa velocidade estonteante. Cabe ressaltar que, já entre os gregos antigos perdurava o cuidado de formar os indivíduos da *Polis* para a *techne*, sendo esta formação concretizada por meio da transmissão de conhecimentos e aptidões para a prática de uma profissão (JAEGER, 2001). Isto, em si, não se constituía num problema para os gregos na Antiguidade e, menos ainda, constituiu-se numa preocupação para inúmeras civilizações sucessoras. Ao contrário, faz-se solução para algo necessário à existência das pessoas: saber como realizar alguma atividade capaz de viabilizar a própria existência. Isto se atualiza o tempo todo, como o tempo todo se atualiza o ser humano. As sociedades se transformam, os sistemas políticos nascem e renascem sob outras formas, mas algumas características das relações humanas permanecem.

Contudo, se o cuidado de transmitir conhecimentos e aptidões para a prática de determinada profissão não se constitui em si um problema, por sua vez, em termos educacionais, o foco exclusivo nesta transmissão, seguramente, é algo preocupante. Noutros termos, a exclusividade da ação educativa na transmissão de informações, ou o desequilíbrio entre a dimensão informativa, a qual prima pela técnica, e outra formativa, a qual atenta para os processos de autonomização dos estudantes, gera problemas de toda ordem para o processo educacional que tem o foco na formação para a integralidade humana – o ser humano pensa, emociona-se e age.

Portanto, ao lado do cuidado com a informação, isto é, com a instrução propriamente dita, precisa estar o cuidado com a formação acolhedora de aspectos subjetivos, valores, representações de mundo e de ser humano. Na verdade, esta outra preocupação também estava já entre os antigos gregos, sendo evidenciada em questões relacionadas à formação para a cidadania, para a integralidade humana. E nos tempos atuais? Os envolvidos com o processo educacional, educadores e educandos, terão em mente a relevância da articulação entre informação e formação? Em que medida esta articulação tem se constituído numa prática?

Frequentemente, entre os professores universitários, a informação se sobrepõe à formação, com atuações caracterizadas pela conversão de informações em conhecimentos

(VASCONCELOS, 2011). E entre os estudantes? Como percebem a articulação entre estas dimensões da educação? Como ocorre esta percepção numa universidade, por exemplo?

Estas indagações encontraram algumas respostas – provisórias, certamente – em pesquisa realizada, em 2013, pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, com a participação de jovens estudantes de diversos cursos da educação superior de certa universidade particular. Tendo como objetivo geral indagar opiniões, percepções e atitudes de alunos da educação superior a respeito dos direitos humanos, a pesquisa buscou, dentre outros objetivos, identificar instrumentos curriculares disponíveis na universidade pesquisada, bem como sua pertinência. Durante a geração dos dados, estudantes refletiram, dentre outros temas, sobre o seguinte: Por que cursar educação superior? Deve-se educar para o mercado ou, de modo mais amplo, educar para a vida? O que acionar, no nível universitário, para que efetivamente a educação em direitos humanos seja mais valorizada e mais interessante para os estudantes? Quais os tipos de conteúdo a serem desenvolvidos?

A seguir, logo após evidenciar a metodologia utilizada, apresentam-se resultados e análises da pesquisa, relacionados com estas questões, as quais, como se verá, giram em torno de uma reflexão mais ampla: informar ou formar?

Metodologia

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, delineada a partir de grupos focais. Foram montados sete grupos, tendo cada um, de sete a onze jovens estudantes universitários, escolhidos aleatoriamente na sala de aula com o auxílio de seus professores. No total, participaram 61 estudantes, sendo 44 alunas e 17 alunos. Para operacionalizar os grupos focais, os participantes foram reunidos de acordo com os cursos envolvidos. Portanto, os temas discutidos repetiram-se nos diversos grupos, embora não tenham sido debatidos num mesmo encontro por alunos de cursos diferentes.

Os participantes tinham idade mínima de 19 anos e máxima de 24, com a faixa etária média em 21 anos (ver Quadro 1). Assim, eram jovens. Em termos internacionais, estes pertencem à população de 15 a 24 anos (ONU, 1981), sendo que, no Brasil, fazem parte da população de 15 a 29 anos (BRASIL, 1990, 2005, 2011). Os estudantes estavam nos períodos

de créditos intermediários de cada curso, tendo já convivido na Universidade por um período expressivo, mas ainda restando-lhes outro período de estudos à frente.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes.

| Grupos focais | Áreas de Conhecimento | Cursos | Participantes | |
|---------------|--------------------------|---------------------------|---------------|---------------|
| | | | Quantidades | Idades médias |
| 01 | Educação | Licenciatura em Pedagogia | 09 | 19 |
| 02 | Humanidades e Artes | Licenciatura em Letras | 10 | 21 |
| 03 | Ciências Sociais | Serviço Social | 07 | 22 |
| 04 | Negócios | Administração | 07 | 24 |
| 05 | Direito | Direito | 09 | 22 |
| 06 | Saúde e Bem-Estar Social | Medicina e Biomedicina | 08 | 21 |
| 07 | Arquitetura e Urbanismo | Arquitetura e Urbanismo | 11 | 20 |
| Totais | | 07 cursos | 61 | 21 |

Fonte: elaboração dos autores.

Para analisar os dados gerados nos grupos focais, recorreu-se à análise de conteúdo. Mostrou-se adequada a sua utilização porque ela se constitui num composto de técnicas aplicáveis a discursos diversificados, independentemente da natureza dos códigos e suportes implicados, sejam linguísticos, icônicos ou semióticos (BARDIN, 2009) – componentes identificados nos diálogos mantidos pelos participantes.

A seguir, apresentam-se os resultados, a partir de cinco provocações feitas aos participantes, sendo: 1) quatro perguntas e 2) uma afirmação, emersa das reflexões durante os grupos focais. Tais resultados são acompanhados de comentários apoiados em explicações de especialistas nos diversos temas.

Educação superior: por que cursar?

A primeira pergunta, “*por que cursar educação superior?*”, explorou a polarização entre uma educação superior voltada para o âmbito da profissionalização e outra sensibilizada para a exigência de uma formação mais ampla. Neste sentido, diante do desafio inicial de refletir sobre os motivos para cursar a educação superior, os participantes encaminharam as discussões em dois sentidos.

O primeiro sentido referiu-se à formação profissional. Para os participantes, o curso superior abre portas para uma vida melhor, significando isto ter uma profissão bem

remunerada e capaz de garantir o mínimo de estabilidade num mundo altamente competitivo. Entretanto, para eles, isto não é tudo. Entendem que, se antes o curso do ensino médio até podia garantir algum lugar no mercado de trabalho, o curso superior já não garante muito – torna-se importante fazer especialização, mestrado e até doutorado.

Numa segunda perspectiva, os participantes evidenciaram que percebem na educação superior a presença de certa *exigência* social mais ampla, isto é, ela se não restringiria à formação para o mundo do trabalho, mas teria o objetivo de situar cada vez melhor o indivíduo no contexto das relações sociais. Neste sentido, foi relatado:

Porque, querendo ou não, a gente faz um ensino superior em busca dos nossos objetivos. Mas, penso que nossos objetivos estão casados com o nosso efeito na sociedade. Seja sendo um administrador de ONG ou de empresa privada, tendo seu próprio negócio ou um educador na área de Administração. A gente se educa e se qualifica para dar uma resposta à sociedade. Eu penso. Ao menos deveria ser assim (YM, do curso de Administração).

Ao atrelarem estas percepções aos cursos, as respostas divergiram. Alguns estudantes não esperam grandes retornos financeiros (opinião forte no curso de Licenciatura em Letras). Outros possuem expectativa de ganhar bastante dinheiro (forte no curso de Arquitetura e Urbanismo). Outros, ainda, cultivam a esperança de promover mudanças na sociedade, isto é, como foi declarado, ser *alguém de destaque*. Neste sentido, estudante do curso de Licenciatura em Letras afirmou: “Eu quero mudar vidas, o meu objetivo é mudar não só meu convívio pessoal, mas eu tenho vontade de ser uma pessoa influente no mundo” (AA). Esta manifestação levou outra estudante do curso a afirmar: “Quero mostrar para eles que o mundo não é só sala de aula, embora vá servir para eles em algum momento de suas vidas” (RF).

Cabe destacar o surgimento da família (pai, mãe, avô) como fator de influência na decisão de ingressar na educação superior (estudantes de Administração, bem como os de Arquitetura e Urbanismo não mencionaram esta influência), sendo rara a menção à participação de amigos em decisões do tipo. Contudo, durante as discussões feitas pelos participantes, a família apareceu também como resistente à realização do curso. Como, por exemplo, no curso de Serviço Social: “Você quer enterrar morto de graça” (D). “Para minha mãe e minha avó, deveria seguir [ciências] exatas porque esta é a facilidade da minha família para aprender” (G). “Este curso é para pobre; vai ajudar só gente pobre, vai mexer só com gente pobre e você nada vai ganhar. E, porque minha mãe é engenheira, ela falou ‘por que você não faz [o curso de] Engenharia?’” (L).

Eis um aspecto a ser apreciado a partir da literatura preocupada com a eterna hierarquização entre os diversos cursos, cabendo destacar a desvalorização crescente dos cursos de licenciatura. Palazzo e Gomes (2012), por exemplo, alertam para a tendência social de se valorizar profissões associadas ao alto salário, levando à perda de prestígio do magistério. Com base em inúmeras pesquisas, os autores informam que, no Brasil, os cursos de licenciatura, em geral, são considerados *populares*, com baixa concorrência nos processos seletivos, pouca valorização das carreiras, baixos salários e falta de oportunidades de emprego em postos de trabalho tidos como de alto prestígio.

Por sua vez, Cunha (2012) ressalta a histórica omissão do poder público brasileiro, com pouco investimento na educação, refletindo na desvalorização do preparo para o magistério na educação básica e na pouca priorização curricular com relação à prática de ensino – apesar dos esforços de reconstrução da política educacional verificados em tempos mais recentes. Segundo o autor, há um círculo vicioso de desvalorização social da profissão de professor da educação básica, num contexto de “não priorização das licenciaturas pelas universidades” (CUNHA, 2012, p. 3), a ser rompido com coragem e mudanças na política educacional.

O certo é que, independente de terem maior clareza sobre o assunto, mas conscientes dessa hierarquização e desvalorização de certos cursos, os estudantes visualizaram duas vertentes de formação na educação superior: a relacionada com a profissão, sendo voltada para a competitividade, a racionalidade e a técnica; a relacionada com a cidadania, sendo voltada para o lado humano, emocional, valores, enfim, aspectos subjetivos.

Ao situarem esta discussão no âmbito da Universidade, os participantes concluíram que a instituição possui um foco maior na formação voltada para o trabalho em desfavor de outra voltada para a cidadania (exceto estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia). Por unanimidade, defenderam a maior aproximação entre estas duas vertentes da formação. Estudantes do curso de Direito até reconheceram a preocupação da Universidade em garantir a formação mais humana, mas percebem-na descolada da efetiva formação profissional.

Torna-se necessário desenvolver habilidades para exercer o melhor relacionamento possível com as pessoas: esta a conclusão dos estudantes daquele curso. Preocupam-se com a prática no mundo jurídico, a exigir permanentemente o trato com pessoas no que tange ao cumprimento da lei:

A faculdade tinha que preparar [o estudante] para saber ouvir os problemas dos outros. Não adianta você ter dó da pessoa, absorver tudo aquilo que ela está falando, pois você vai ter que aplicar tudo de acordo com a lei. A Universidade tinha que preparar melhor. Você tem um contato pouquíssimo com a vida real. Você passa cinco anos [no curso], com três semestres de prática (N., do curso de Direito).

Para os estudantes, a formação humana é intrínseca à formação profissional. Como afirmou uma estudante do curso de Medicina e Biomedicina: “Na nossa área a gente tem contato com pessoas necessitadas não só do nosso conhecimento, mas do nosso cuidado, da nossa atenção. Precisamos ser formados para a vida. Pouco adianta não saber lidar com o ser humano” (L). Neste sentido, para um estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo, a Universidade deveria “priorizar a integração entre os cursos” (M). Segundo uma colega de curso, não se deve ser *egoísta*, pois, para ela, não é o caso de ingressar na Universidade “só para ganhar dinheiro, pegar o diploma, e sim pensar também em melhorar o lugar onde se vive e pensar qual é a sua função no planeta Terra” (A).

Estes resultados contribuem para refletir sobre o papel sociocultural da educação, o qual se relaciona com duas tarefas educacionais, em princípio articuladas: formar para o trabalho e formar para valores. Estas tarefas atualizam a gênese humana, multidimensional, porquanto formam para lá do simples aprendizado de conhecimentos acadêmicos e familiares. Desse modo, o indivíduo apropria-se do processo de construção de sua identidade por intermédio de dinâmicas educacionais desenvolvidas na interação intersubjetiva (VASCONCELOS, 2011).

Educação para o trabalho ou para valores?

A segunda pergunta desenvolvida nos grupos focais, “*a educação superior deve priorizar trabalho ou valores?*”, esteve relacionada com o distanciamento entre a educação favorável a uma formação para o trabalho e outra para valores. Deve-se educar para o mercado (profissional, competitividade, racionalidade, técnica) ou para valores (cidadania, emoção, subjetividade)? As conclusões dos participantes estiveram situadas nos âmbitos da ação docente e da ação institucional (ver Quadro 2).

Quadro 2 – A formação dos estudantes: a ação docente a ação institucional.

| Curso | Ação docente | Ação institucional |
|-------------------------|---|--|
| Pedagogia | Para os participantes, há certo distanciamento entre estudantes e professores passível de ser substituído por uma ação mais personalizada, algo favorável a uma formação mais humana. | Sem registro. |
| Letras | Sem registro. | Para uns, o curso de licenciatura não deveria se preocupar em desenvolver atividades de pesquisa, pois, de acordo com eles, estas devem se restringir ao âmbito dos alunos desejosos de serem pesquisadores. Para outros, sim, pois a pesquisa se constitui em atividade essencial na vida de qualquer professor, abrindo oportunidades para uma atuação favorável à formação integral dos estudantes. |
| Serviço Social | Os professores desenvolvem um trabalho favorável à formação voltada para a cidadania. | A Universidade tem assumido uma lógica de mercado (tendência de eliminação do curso e falta de efetivo apoio a projetos sociais anunciados). |
| Administração | Os professores contribuem para uma efetiva formação humana, caso desenvolvam disciplinas da área das ciências humanas. | A Universidade consegue integrar as duas dimensões quando os professores se preocupam com uma formação mais humana e ensina em disciplina das ciências humanas. |
| Direito | Sem registro. | A Universidade prioriza a formação profissional. Tem assumido uma visão de mercado. |
| Medicina e Biomedicina | Os professores priorizam o técnico. | A Universidade está mais preocupada com a redução de custos, sem investir em iniciativas de professores preocupados em formar para o <i>lado humano</i> da futura atuação profissional. |
| Arquitetura e Urbanismo | Sem registro. | Sem registro. |

Fonte: elaboração dos autores, com base nas discussões dos grupos focais.

Conforme se constata, pelo Quadro 2, alguns participantes (curso de Licenciatura em Pedagogia) entendem ser possível estabelecer maior aproximação entre o corpo discente e o docente, compreendido isto como desenvolver uma dinâmica curricular mais personalizada, favorecendo a formação que, por meio do exemplo, *humanizaria* mais os estudantes e os professores. Outros entendem que os professores desenvolvem um trabalho favorável à formação para a cidadania, mas a Universidade estaria a assumir posicionamentos que priorizam o mercado, lucros, podendo desestimular os professores:

Nós temos professores maravilhosos. Temos muita sorte de estar estudando com esses professores. Mas isso vai mudar. (...) Ela [a Universidade] está piorando no

sentido de uma mercantilização, de se comparar com outras universidades, até para ser concorrente. Então, pode ter certeza que esses professores não vão ficar. (L, do curso de Serviço Social).

Evidencia-se a percepção de que há certa priorização de aspectos informativos da educação em detrimento dos formativos. Na verdade, os estudantes gostariam de presenciar maior articulação entre informar-formar, o que, segundo manifestaram, fortalece-se, caso a disciplina ministrada se situe entre as matérias da área de ciências humanas. Neste caso, evidenciou-se maior efetividade da ação institucional no sentido de contribuir para o trabalho dos professores.

O distanciamento entre o discurso institucional e a prática foi criticado. A Universidade pregaria a execução de projetos sociais, mas, para sua execução, os alunos estariam a pagar do próprio bolso. Para alguns, a Universidade desenvolveria estes projetos para obter isenção fiscal, fato que, de acordo com percepções, poderia no futuro levar alguns professores a um estado de esgotamento mental e físico.

Caracterizou-se, ao menos nos aspectos mencionados pelos estudantes, certa discordância entre o discurso institucional de apoio à ação docente e a prática vivenciada no dia a dia. Esta discordância reforça o conceito de *hipocrisia organizacional*, desenvolvido por Brunsson (2007). Para o autor, há um equívoco da visão ocidental de que uma organização tem a capacidade de integrar seus membros em torno de estratégias e perspectivas, o que, no limite, possibilitaria àquela decidir e agir por meio deles. Equivoca-se a organização ao entender seus integrantes como capazes de controlar as próprias ações. Assim, aquele conceito designa o distanciamento entre discurso e prática porque *a priori* a organização e os seus membros sabem que o proclamado não será realizado.

Para parte dos estudantes, há professores com bons projetos voltados para a área social, mas se encontram prejudicados em função do foco institucional na redução de custos. Os estudantes gostariam que a Universidade desenvolvesse iniciativas em favor destes projetos. Observa-se que o professor aparece como agente social atuante, porém, prejudicado pelos limites impostos pela ação institucional. Desse modo, os professores teriam uma atuação positiva, no entanto, a instituição não estaria a corresponder a esta exigência. Em geral, enquanto a ação docente possibilita a formação mais humana, a ação institucional dela se afasta.

O que se deve acionar para aumentar o interesse na educação em direitos humanos?

Nesta terceira questão, “*o que se deve acionar para aumentar o interesse na educação em direitos humanos?*”, as sugestões se relacionaram tanto com a ação docente como com a ação institucional. Para estudantes do curso de Serviço Social, a Universidade deveria articular-se mais com a comunidade. Conforme disseram, ela deveria se transformar num “ambiente onde todos possam participar, com a articulação entre Universidade, universitários e sociedade. E também trabalhar com populações menos favorecidas” (L, do curso de Serviços Sociais).

Com efeito, para Santos (2007), a universidade deve constituir-se numa comunidade interpretativa, podendo contar com a participação de jovens universitários. Para o autor, diante dos processos de desinstitucionalização, a universidade precisa reconhecer os múltiplos *curricula* presentes em seu dia a dia. Conforme esclarece, estes processos se caracterizam como uma ampla crise. Enquanto crise porque crise do paradigma da modernidade, a desinstitucionalização da universidade envolveria alternativas relacionadas à resolução desta segunda crise. Assim, a universidade precisa assumir-se como uma comunidade aberta à participação de seus estudantes na construção de diálogos com a sociedade como um todo.

Para isto, precisa olhar para si. Conforme percepções dos estudantes, a ausência de maior articulação existe também no âmbito interno da Universidade. No mínimo, no tocante ao aspecto a seguir mencionado: os cursos devem se articular melhor. Para eles, cursos como Direito, Medicina e Biomedicina, Psicologia, Licenciatura em Matemática e Serviço Social deveriam ter maior aproximação: “Acho isto uma grande falha da Universidade. Na semana do Serviço Social, por exemplo, lá estão somente estudantes do curso. Não se discutem temas de vários cursos de modo a integrá-los por meio dos alunos” (H, do curso de Serviço Social).

No nível da ação docente, inúmeras foram as sugestões. Enquanto para um estudante do curso de Administração, “importante é aguçar a curiosidade do estudante” (PH), para outros do curso de Licenciatura em Letras, o papel do professor constitui-se em buscar o maior gosto dos estudantes por assuntos em geral pouco interessantes. Neste sentido, foi dito:

Uma coisa clara na minha cabeça: ensinar ao aluno a gostar daquilo que ele não gosta. Isto não significa você forçar e inventar atividades lúdicas e dinâmicas para fazer com que o aluno se interesse por matemática, por exemplo. Não. Mas você tem

que ensiná-lo a gostar. Este é o maior desafio de um docente (AA, do curso de Licenciatura em Letras).

Contudo, contribuir para aumentar o gosto dos alunos por determinados assuntos pressupõe, por parte do professor, gostar do que faz. Significa isto envolver o aluno com a satisfação decorrente da aquisição de conhecimentos. Caso contrário, este percebe o *faz de conta* em que pode se transformar o processo educacional. O professor capaz de contribuir para a motivação do aluno “tem amor por aquilo que está fazendo, pois o aluno percebe quando o professor está dando aula apenas por dar a aula, ou o faz por dinheiro”, como afirmou um estudante do curso de Licenciatura em Letras. Certamente, tal declaração está sujeita a críticas. Alguns célicos poderão se rir do cariz romântico desta manifestação.

Entretanto, cabe lembrar Freire (2009, p. 96), ao se referir ao papel dos educadores: “Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. Neste sentido, há tempos, foi dito que a qualidade da educação passa pelo viés pedagógico (ASSMANN, 1998). Estas contribuições teóricas contribuem para compreender o processo educacional a partir da ideia de sistema enquanto *espaço*, no qual ocorrem as relações sociais em torno do ato educativo (DUBET, 1994).

Ora, isto aqui se refere à concretização da pedagogia dialógica. Tal pedagogia concretiza-se com a mudança de atitudes em favor da organização, a exemplo do compromisso assumido pelos membros da organização com o seu conjunto e com os seus objetivos (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2004; FREIRE, 2009), bem como o entusiasmo em reencantar a educação (ASSMANN, 1998), atitudes inscritas numa visão mais ampla do fenômeno educativo.

Entretanto, o distanciamento entre iniciativas situadas no nível da ação docente e iniciativas presentes no nível da ação institucional ainda se constitui em percepção viva entre os estudantes, como se constatou com a pesquisa. Constatou-se pelas afirmações obtidas e análises realizadas a necessidade de reduzir o fosso existente entre estes níveis. Nesta perspectiva, se, por um lado, da ação docente exigem-se habilidades mencionadas pelos participantes, por outro lado, da ação institucional exige-se maior atuação em pontos relevantes do processo formativo. Sem o apoio institucional, a ação docente permanece enfraquecida.

A ação docente com esteio na ideia de educação como um *quefazer* humano (FREIRE, 1969) necessita do apoio institucional mínimo. No caso dos cursos de licenciatura, por exemplo, formar na perspectiva da *práxis* significa fortalecer os vínculos entre educação básica e educação superior. Tanto os professores da educação básica como os da educação superior contribuem para o desenvolvimento humano na medida em que priorizam a formação voltada para o exercício da cidadania e do trabalho, bem assim para estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Formar nesta perspectiva, independente de ser um curso de licenciatura ou de bacharelado, leva os estudantes universitários a perceberem unida uma instituição preocupada em articular pontos estratégicos da formação e não uma instituição dividida entre *preparar para o mundo do trabalho ou preparar para a cidadania*.

Neste tipo de instituição, a ação deve estar presente não só no dia a dia da sala de aula, mas também nos discursos e na atuação de seus funcionários e demais membros. Isto leva os estudantes a perceberem uma valorização dos cursos. Formar nesta perspectiva significa enfrentar com firmeza o problema da desvalorização e o consequente desprestígio das licenciaturas. Implica enfrentar de frente o problema do desinteresse de estudantes pelos cursos. Isso é dialogar com eles.

Assim, colocar a ação docente e a institucional na mesma perspectiva de diálogo com os formandos reflete em tornar mais cativantes os conteúdos. Ter menos aulas monótonas. Usar técnicas de aprendizagem mais interessantes, menos estressantes. Não perder de vista o objetivo de gerar, junto com o estudante, sentimento de *autorresponsabilidade* com relação ao processo formativo. Contribuir para ampliar no estudante a visão e a ação perante o mundo (FREIRE, 2009).

Diante disto, parece importante estabelecer ou priorizar iniciativas capazes de valorizar o amplo diálogo com a sociedade, fazendo-o por meio da articulação com comunidades interpretativas, extra e intramuros (SANTOS, 2005); capazes de promover a interlocução entre professores, estudantes, funcionários e demais componentes da sociedade. Pode e deve contar com o dinamismo, a inquietação, a rebeldia e a criatividade próprias dos jovens. Isto gera sentido. Gera condições para estabelecer maior interesse pelos cursos, em especial os de licenciatura.

Conteúdos: só informar?

Com a quarta e última pergunta lançada aos jovens estudantes, “*conteúdos: só informar?*”, geraram-se dados relacionados à articulação entre os diversos tipos de conteúdos presentes no processo educacional. Os participantes mencionaram ser necessário fugir dos limites dos conceitos aprendidos. Para eles, o processo educacional se ressente de maior *inserção de realidade*. Ficou claro que, para eles, além de desenvolver conceitos, o professor deve auxiliá-los a perceber o *que fazer com* estes conceitos e como podem mudar *jeitos de ser*. Assim, foi afirmado que ser professor “não é só passar conteúdo instrumental” (AA, do curso de Licenciatura em Letras).

Além disso, foi mencionado:

O próprio Perrenoud³ também trabalha nessa linha ao desenvolver aquelas dez competências. Ali ele fala o quanto é importante aproveitar concepções prévias dos alunos. São importantes aquelas concepções como ponto de entrada para novos conhecimentos. Como falou AA aqui, o professor precisa exercer um papel para além de seu ofício de ensinar e *passar* um conteúdo (JA, do curso de Licenciatura em Letras).

Neste sentido, a dinâmica das discussões entre os participantes da pesquisa levou-os à seguinte conclusão: “na hora de ensinar alguma coisa, [nós, enquanto professores], precisamos lembrar que a gente tem de contextualizar” (HR, do curso de Licenciatura em Letras). Para os estudantes, torna-se necessário “fazer a aula ficar interessante, despertar a curiosidade” (LM, do curso de Licenciatura em Letras). Neste sentido, para os estudantes do curso de Administração, o exemplo do professor reveste-se de considerável valor. Tornar o curso mais prático foi também algo citado. Para YM, estudante do curso, quando o professor “mostra o valor daquilo [do conceito] na sua vida fica mais fácil de você aprender, mais fácil de você viver aquilo no nível profissional, pessoal”.

Para os participantes, cabe ao professor não só informar, mas utilizar formas inteligentes de incentivar o aluno:

A partir do momento em que o professor só *passa* a matéria fica chato. No entanto, a partir do momento em que pega aquela matéria, trazendo-a para tua realidade...,

³ O participante se refere à obra *Dez novas competências para ensinar* da autoria de Philippe Perrenoud (2000).

dependendo da temática, isto faz com que o estudante *corra atrás*. Todo ser humano tem direito à educação (LG, do curso de Administração).

Tornar a aula mais interessante pode passar também pela prática da pesquisa, declararam os estudantes. Portanto, menos informativa, com menor apelo à exposição de conteúdos na sala de aula. Neste sentido, a atividade de pesquisa emergiu como oportunidade de tornar o ensino menos tedioso, saindo da aula mais expositiva: “Você pode pesquisar como está sendo feita a educação lá no teu bairro. Como está sendo? Traga para mim uma pesquisa, algo assim nesse sentido, aí, na próxima aula, a gente discute”, situou-se no lugar do professor o aluno LG, do curso de Administração.

Estas sugestões comprovam o desejo dos estudantes de participar da construção desta pedagogia já caracterizada por Freire (2011) como dialógica. Como explica este autor, sentido oposto é o da pedagogia assumida pela *educação bancária*. Neste sentido, os estudantes afirmaram:

Alguns educadores, por causa da formação recebida, por deterem mais informações, pensam que só eles têm o que *passar*. No entanto, esquecem que eles também têm muito para aprender (...). Numa disciplina como a de Direitos Humanos, isto daria muito certo, pois não seria só uma disciplina chata, restrita a certo tema a se desenvolver na sala de aula relacionado com a legislação (YM, do curso de Administração).

Assim, constata-se outra vez, através da voz de estudantes, a relevância da articulação entre os diversos tipos de conteúdo (VASCONCELOS, 2012). Torna-se necessário concretizar o projeto educativo cujo processo educacional seja capaz de articular conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais – a conhecida divisão tripartida dos conteúdos, já presente, dentre outros, nos *Diseños Curriculares Base* (DCB) (BOLÍVAR, 2000; COLL et al., 1998, 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Senão, conforme também ficou evidenciado, delineia-se o modo de ensinar caracterizado por Freire (2011) como *educação bancária*.

Mais prática, mais prática...

Por fim, os participantes refletiram a respeito da colocação em prática de aprendizados adquiridos na universidade. O tema discutido traduziu-se na afirmação provocativa, “*mais prática, mais prática*”. Entre os estudantes, existe o desejo por aulas mais dinâmicas e

capazes de *aliar* teoria e prática. Para eles, isto seria favorável à maior compreensão de direitos humanos, inclusive dos próprios estudantes, durante o curso: trabalhos na sala de aula favoráveis à maior mobilização dos estudantes; peças de teatro com simulação de situações do dia a dia da Universidade, envolvendo os direitos humanos. Os estudantes rejeitam palestras cansativas e monótonas. Neste sentido, assim se expressou uma participante:

Querendo ou não, na Universidade o maior público é a juventude. O governo deveria fazer programas [políticas públicas voltadas para a juventude], o que é um direito nosso [dos jovens]. Por exemplo, nós não gostamos de estar lá dentro de um lugar fechado só escutando, só aprendendo. Dentro da Universidade, nós temos o direito de aprender com coisas que chamem a nossa atenção, que nos ajude para o resto da vida (LJ, do curso de Licenciatura em Pedagogia).

Como sugeriu um estudante do curso de Direito, as aulas deveriam ser mais práticas: “em nosso curso, deveria haver passeios aos tribunais, às defensorias, o que contribuiria para termos outra visão, de fora da faculdade” (L). Assim, foi dito que “deveriam ser excluídas certas disciplinas virtuais, apesar de isto ser muito *bom* para a gente passar logo pela matéria e ganhar logo os créditos” (NT, do curso de Medicina e Biomedicina). Nas discussões entre os alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo foi dito ser necessário saber os objetivos de certos aprendizados: “A gente vai ter uma matéria que não se sabe para quê” (B).

Aulas práticas precisam ser interessantes, concluíram os estudantes: “Algo que motive [sic] realmente a pessoa” (T, do curso de Direito). Sendo assim, conforme foi declarado, o tema dos direitos humanos, como os constantes da *Constituição da República Federativa do Brasil 1988* (BRASIL, 1988), poderia fazer parte dos conteúdos dos cursos universitários: “Acho que isto deveria estar não só no curso de Direito, mas em todos os cursos de graduação; deveria haver uma parte de [direito] *constitucional*” (N, do curso de Direito).

Já para os estudantes de Medicina e Biomedicina, além de ter este sentido para a vida, isto é, “trazer para a prática, para a realidade de cada um” (AP, do curso de Medicina e Biomedicina), os assuntos discutidos precisam estar atualizados. É preciso por à disposição dos estudantes temas atuais para discussão – devendo ocorrer em grupos menores. Como afirmaram, “é importante ter base teórica, mas também colocar [sic] a base teórica nos dias atuais” (AP, do curso de Medicina e Biomedicina).

Desse modo, evidencia-se mais uma vez o desejo de ver estabelecida uma *práxis*. Evidencia-se o anseio por processos educacionais em que teoria e prática andem de braços dados. Em especial, no caso dos cursos de licenciatura, processos educacionais com

perspectiva comum para o que o estudante faz e estuda no presente e o que estudará e fará após sua formatura.

Conclusão

A educação em direitos humanos não pode prescindir da preocupação permanente de concretizar o processo educacional capaz de articular aspectos informativos e formativos da educação.

Neste sentido, a questão imposta não é se existe formação para o trabalho ou para valores, e sim a que trata da articulação entre estas duas tarefas educacionais, componentes do possível papel sociocultural da educação. Certamente, a complexidade desta questão exige a construção de diálogos entre a ação docente e a institucional. Além disso, é preciso alinhar estas duas esferas na mesma perspectiva de diálogo com os formandos. Assim, inclusive, tornam-se interessantes os conteúdos desenvolvidos. Neste aspecto, mais uma vez, os estudantes afirmam ser necessário articular os diversos tipos de conteúdo desenvolvidos nos cursos. Querem teoria *na prática* e esta *naquela*. Tal afirmativa e desejo estão coerentes com a pedagogia dialógica (FREIRE, 2011). Afinal, adianta discursar sobre direitos humanos na educação superior, prescindindo da capacidade básica de por em movimento os diálogos *Eu-Tu* e *Eu-Isso?* (BUBER, 1982, 2004, 2009).

Recebido em 09 de maio de 2014.

Aprovado em 31 de outubro de 2014.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa: Edições 70, Lda., 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio. A educação em valores: o que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In: TRILLO, Felipe (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 123-170.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucionalcompilado.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Lei nº. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Lei nº. 11.729*, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem e cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude: Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm>. Acesso em: 29 ago. 2014.

_____. *Projeto de Lei da Câmara nº. 98*, de 20 de outubro de 2011. Institui o Estatuto da Juventude, dispondo sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude e dá outras providências. Brasília: Portal Atividade Legislativa, 2011. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102925>. Acesso em: 29 ago. 2014.

BRUNSSON, Nils. *The consequences of decision-making*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1982.

_____. *Between man and man*. Londres: Taylor & Francis e-Library, 2004.

_____. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2009.

COLL, César et al. *Os conteúdos na reforma*: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Psicologia e currículo*: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CUNHA, Célio da. A universidade e a crise de qualidade da educação básica. In: _____; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). *Universidade e educação básica*: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livros, 2012. p. 1-25.

- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolution nº. 36/28*, de 13 de novembro de 1981. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r028.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- PALAZZO, Janete. GOMES, Cândido Alberto. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 877-898, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=843&path%5B%5D=844>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- TOURAIN, Alain. *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. *Desenvolvimento humano: como se articulam informação e formação no processo educacional?* 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede_tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional. *Revista de Educação, Gestão e Sociedade*, Jandira, v. 6, n. 6, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/faceq/regis/edicoesAnteriores.asp>>. Acesso em: 29 ago. 2014.