



Direitos Humanos, juventude e educação

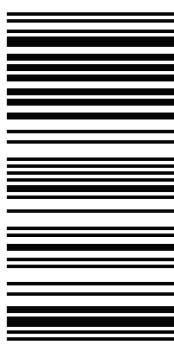
Juventude universitária e Direitos Humanos

O presente livro traz as percepções de jovens estudantes de uma Universidade particular do Distrito Federal acerca dos Direitos Humanos. Também analisa o Projeto Político Pedagógico de dois cursos de graduação da mesma instituição de ensino superior particular frente as políticas públicas voltadas para a Educação e para os Direitos Humanos. Essas duas vertentes traz uma discussão importante para a ampliação da exigibilidade de uma Educação que se ocupa da formação dos jovens para além dos aspectos técnicos, uma concepção holística que possa promover a cidadania frente aos Direitos Humanos.

Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa - Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), especialista em Direitos Humanos e Diversidade pela Universidade de Brasília (Unb). Geraldo Caliman – doutor, Coord. da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (UCB) e professor de pós-graduação (UCB).

Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa · Geraldo Caliman
Juventude universitária e Direitos Humanos

Percepções juvenis e análise documental
dos cursos de Pedagogia e Letras de uma
Instituição de Ensino Superior do DF



978-613-9-68112-9

**Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa
Geraldo Caliman**

Juventude universitária e Direitos Humanos

**Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa
Geraldo Caliman**

Juventude universitária e Direitos Humanos

Percepções juvenis e análise documental dos cursos de Pedagogia e Letras de uma Instituição de Ensino Superior do DF

Novas Edições Acadêmicas

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Novas Edições Acadêmicas

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-68112-9

Copyright © Robson Montegomeri Ribeiro Lustosa, Geraldo Caliman

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, a minha família, aos amigos que me ajudaram direita ou indiretamente, em especial à Luciana C. Limeira, ao meu orientador professor Geraldo Caliman.

“Recomecemos tudo de novo, pois pouco, ou nada fizemos”.

São Francisco de Assis

RESUMO

Referência: LUSTOZA; Robson Montegomeri Ribeiro. **Juventude Universitária e Direitos Humanos.** 2015. 152 folhas. Dissertação (Pós-Graduação Stricto Senso em Educação) Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2015.

Os Direitos Humanos constituem-se numa conduta ética inerente aos processos de formação cultural do homem. Eles, enquanto direitos, precedem a sua positivação, pois emergem da própria existência humana como condição inalienável e garantida. Compreender e promover esse universo são desafios conferidos à Educação para os Direitos Humanos, pois é através desta que se proporciona o conhecimento de tais direitos. A presente pesquisa tem por objetivo investigar a percepção dos estudantes dos cursos de Letras e de Pedagogia acerca da Educação em Direitos Humanos nos seus currículos. A Universidade é um dos lócus de disseminação da informação e formação deste campo de atuação, local que possibilitou a realização dessa pesquisa. O corpo discente dos cursos de Letras-Português e de Pedagogia, e seus currículos, integram este trabalho como atores educacionais participantes, assim como as políticas públicas em Direitos Humanos voltadas para o Ensino Superior. Quanto à metodologia, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa de caráter exploratório utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso múltiplo, como técnica de levantamento e análise de dados: grupo focal, análise documental e para tratamento e análise dos dados a análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa constatou-se uma percepção limitada por parte dos estudantes quanto ao universo da Educação em e para os Direitos Humanos na universidade pesquisada, que corrobora com a não existência de proposições evidentes nas análises dos seus documentos. Contudo, mesmo não havendo previsões claras a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos acerca da promoção de uma Educação em Direitos Humanos, que são confirmadas pelas percepções dos estudantes, a instituição apresenta uma tendência favorável à implantação das políticas públicas para este fim, pois desenvolve ações, possui recursos e propõe disciplinas que podem viabilizar uma Educação em e para os Direitos Humanos na Universidade pesquisada.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Juventude.

ABSTRACT

Human rights consist in an ethical conduct inherent in man's cultural formation processes. They, as rights, precede their assertiveness because they emerge from the human existence itself as an inalienable and guaranteed condition. Understand and promote this subject are challenges conferred on Education for Human Rights, for it is through this that provides the knowledge of such rights. This research aims to investigate the perception of students of Languages and Pedagogy courses about education in human rights in their curriculum. The University is one of the locus of dissemination of information and training in this field of activity, a place that made the realization of this research possible. The student body of Portuguese-Language and Pedagogy courses, and their curriculum, integrate this work as participant educational performers as well as public policies on human rights focused on higher education. As for the methodology, the research had a qualitative approach exploratory using as a research strategy the multiple case study as lifting and data analysis technique: focus groups, document and processing of data content analysis. The research results evidenced a limited perception by students as the Education universe and human rights in the research university, which confirms the absence of evident propositions in the analysis of your documents. However, even with no clear predictions from the Pedagogical Projects of the courses on the promotion of Human Rights Education, which are confirmed by the perceptions of students, the institution presents a favorable trend for the implementation of public policies for this purpose, it develops actions, has resources and proposes disciplines that can enable an Education and Human Rights at the University searched.

Key words: Human Rights. Education. Youth.

LISTA DE SIGLAS

(UCB)	Universidade Católica de Brasília
(UBEC)	União Brasiliense de Educação e Cultura
(FICB)	Faculdades Integradas da Católica de Brasília
(CONSUN)	Conselho Superior Universitário
(CONSEPE)	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
(PMDH)	Programa Mundial em Direitos Humanos
(PNDH)	Programa Nacional em Direitos Humanos
(PNEDH)	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
(PP)	Projeto Pedagógico
(UNESCO)	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
(CF)	Constituição Federal
(LDB)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
(PPI)	Projeto Pedagógico Institucional
(GF)	Grupo Focal
(ONG)	Organização Não-Governamental
(MEC)	Ministério da Educação
(CFE)	Conselho Federal de Educação
(CNE)	Conselho Nacional de Educação
(NDE)	Núcleo Docente Estruturante
(CONSEPE)	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
(IES)	Instituições de Ensino Superior
(SEDH)	Secretaria Especial de Direitos Humanos
(PCN)	Parâmetros Curriculares Nacionais
(DUDH)	Declaração Universal dos Direitos Humanos
(PUC-PR)	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
(UnB)	Universidade de Brasília
(PMEDH)	Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
(ONU)	Organizações das Nações Unidas
(OEA)	Organizações dos Estados Americanos
(CNEDH)	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
(FCFH/UFRJ)	Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro
(SEDH/PR)	Secretaria Especial de Direitos Humanos do Paraná
(IPEA)	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
(SISU)	Sistema de Seleção Unificada
(SISUTEC)	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnologia
(PROUNI)	Programa Universidade para Todos
(PRONATEC)	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
(EDH)	Educação em Direitos Humanos
(PCNs)	Parâmetros Curriculares Nacionais
(DF)	Distrito Federal
(UNICAMP)	Universidade Estadual de Campinas
(TCC)	Trabalho de Conclusão de Curso
(GP)	Grupo de Pedagogia
(OFITEX)	Oficinas de Texto
(PRPD)	Programa de Reconstrução das Práticas Docentes
(EAPs)	Espaços de Aprendizagem
(UADA)	Unidade de Assessoria Didático-Administrativa
(DTI)	Diretoria de Tecnologia da Informação
(LAPED)	Laboratório de Pedagogia
(PNE)	Plano Nacional de Educação
(E/P/Ex)	Ensino, Pesquisa, Extensão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos.....	36
Quadro 2 - Ações programáticas do PNEDH.....	44
Quadro 3 - Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas.....	72
Quadro 4 - Percepção dos jovens sobre juventude.....	76
Quadro 5 - Participação juvenil na sociedade.....	80
Quadro 6 - Importância da formação superior.....	82
Quadro 7 - Oferta da disciplina em Direitos Humanos.....	85
Quadro 8 - Análise dos PPs.....	90
Quadro 9 - Caracterização das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia.....	100
Quadro 10 - Caracterização das disciplinas ofertadas no curso de Letras.....	101
Quadro 11 - Análise normativa PNEDH e PPs.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – DIREITOS HUMANOS E JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA	15
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA	18
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 DIREITOS HUMANOS.....	20
2.2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	27
2.3 PERSPECTIVAS NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DIREITOS HUMANOS NAS NAÇÕES UNIDAS E NO BRASIL	31
2.3.1 Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.....	32
2.3.2 Programa Nacional de Direitos Humanos	34
2.3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	38
2.3.2.1 As Universidades.....	40
2.3.2.2 As Ações Universitárias	40
2.3.2.3 Da Educação em Direitos Humanos.....	41
2.3.2.4 A Educação em Direitos Humanos como Princípio Ético-Político.....	41
2.3.2.5 Os Direitos Humanos como Tema Transversal e Transdisciplinar.....	42
2.3.2.6 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão	43
2.3.2.7 Construção de uma Cultura em Direitos Humanos	43
2.3.2.8 A Participação das IES.....	43
2.3.3 Ações programáticas.....	44
2.4 JUVENTUDE	46
2.5 A DINÂMICA CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS.....	52
2.5.1 Os Direitos Humanos e o Currículo	53

2.5.2	Caráter integrador do currículo da Educação em Direitos Humanos	57
CAPÍTULO III – NATUREZA DA PESQUISA E METODOLOGIA		59
3.1	PESQUISA QUALITATIVA	59
3.2	PROCEDIMENTOS	61
3.2.1	Grupos Focais	62
3.2.2	Análise Documental	64
3.2.3	Análise de Conteúdo.....	66
3.3	LOCAL E PARTICIPANTES	67
3.3.1	Histórico do curso de Pedagogia	67
3.3.2	Histórico do Curso de Letras.....	68
3.3.3	Participantes	69
CAPÍTULO IV – RESULTADOS		70
4.1	ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE LETRAS	71
4.1.1	Análise da categoria 1: Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas	72
4.1.2	Análise da categoria 2: Percepção dos jovens sobre as juventudes.....	76
4.1.3	Análise de categoria 3: Participação juvenil na Sociedade	79
4.1.4	Análise da categoria 4: Importância da Formação Superior.....	82
4.1.5	Análise da Categoria 5: Oferta da disciplina em Direitos Humanos.....	84
4.2	ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA	89
4.3	ANÁLISE DOCUMENTAL NORMATIVA PNEDH E PP.....	104
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO		113
CONSIDERAÇÕES FINAIS		119
REFERÊNCIAS		126
APÊNDICE		132
ANEXOS		148

INTRODUÇÃO

Os Direitos Humanos surgem a partir dos direitos naturais inerentes a todos os homens. Eles se ampliam a partir dos processos culturais desenvolvidos socialmente. São positivados na busca de uma compreensão coletiva e no entendimento de uma sociedade complexa que necessita de novos rumos em sua convivência para o bem comum. A modernidade ofereceu ao Ocidente um conjunto de valores que, após a Segunda Guerra Mundial, se materializou no conceito e nos instrumentos jurídicos de Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) se apresenta como um dos principais documentos de referência para o pensamento em Direitos Humanos no mundo, pois, há muito tempo, as diversas nações pensavam em direitos coletivos, justiça social, igualdade, democracia, direito nas diversas esferas. Contudo, a interpretação desses conceitos era feita por cada nação que considerava a sua própria realidade e especificidades (COMPARATO, 2013). Assim, o surgimento da DUDH emerge da necessidade de uma convergência nesse entendimento em busca de uma linguagem que seja comum a toda e qualquer pessoa.

Dentre os vários campos dos saberes, a Educação se destaca no que se refere à informação e formação dos sujeitos, e nesse sentido fala-se de uma educação em e para os Direitos Humanos. O caráter político que a Educação possui, não se restringe somente à formação em valores, mas também, à perspectiva crítica da realidade convergindo com uma proposta educacional cidadã. Nesse sentido, no Brasil, existe uma atenção quanto ao pensamento e às ações das políticas internacionais direcionadas em e para os Direitos Humanos. Desse alinhamento, surgem as políticas públicas voltadas para a temática em questão. A partir da política internacional, que é o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que foi pensado a partir da DUDH, surge o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH) e como ação deste, emerge o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Para este trabalho, o enfoque dado pelo pesquisador, em tais programas, se refere ao Ensino Superior.

Este trabalho é um desdobramento da pesquisa de dimensões nacionais e internacionais realizada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade em parceria com a Universidade Católica de Brasília (Cátedra UNESCO-UCB), e outras instituições educacionais no Brasil e no exterior intitulada “*Percepções de Justiça e Direitos Humanos de Grupos Sociais Específicos*”. Tal pesquisa tem se desenvolvido em diversas Universidades parceiras da Cátedra UNESCO-UCB, como a Universidade Católica de

Brasília (UCB), a Universidade Autônoma de Querétaro (México) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Tal pesquisa busca analisar a percepção de atores educacionais, universitários, acerca dos Direitos Humanos. As análises e os resultados realizados neste trabalho auxiliam na construção do pressuposto documental do projeto maior desenvolvido pela UCB, supramencionado.

A pesquisa é realizada com o público jovem o qual se caracteriza pela expansão das possibilidades e escolhas, meio a muitas incertezas, pobreza e desigualdades de oportunidades, preconceito frente à juventude, violência e falta de acesso à Educação e vasta disponibilidade de informações, em sua maioria, sem orientação crítica. Para os jovens que fizeram parte da pesquisa, foram consideradas as suas características, o contexto no qual esse grupo social está inserido, a sua autonomia; o papel do jovem na sociedade; a influência dos grupos sobre o sujeito, a juventude como tempo de formação para valores, atitudes e comportamentos.

Nesse contexto, o presente trabalho buscou analisar as percepções dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras sobre a Educação em Direitos Humanos e nos seus currículos no sentido de formar cidadãos ativos, agentes de transformação social. O *lócus* da pesquisa foi a Universidade, sendo esta realizada na Universidade Católica de Brasília (UCB).

A metodologia utilizada foi a pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando-se da estratégia de estudo de caso múltiplo e das técnicas de grupos focais e análise documental e, para a análise dos dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo.

O trabalho fundamentou-se nos parâmetros indutivos e dedutivos de documentos norteadores como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as diretrizes curriculares do Ensino Superior, que orientam a elaboração do Projeto Pedagógico e do currículo dos cursos de Pedagogia e Letras-Português da UCB, na oferta de disciplinas e conteúdos em e para a Educação em Direitos Humanos. Considerou-se assim, que a Universidade é o local propício para a formação da consciência cidadã se opondo a uma educação dirigida, quase que exclusivamente, ao domínio competitivo de conhecimentos e técnicas.

Um fator importante para a pesquisa relaciona-se à contribuição da universidade na formação cidadã em e para os Direitos Humanos do sujeito que cursa o Ensino Superior, a partir do currículo, que é base da formação do estudante e das percepções dos mesmos acerca da temática. Sobrepondo a isso o cenário que se apresenta na realidade educacional sobre as dificuldades enfrentadas pelos universitários nesta etapa da vida acadêmica.

Agregam-se como estímulos à realização dessa pesquisa a experiência do pesquisador como professor do Ensino Superior em faculdades particulares do Distrito Federal. Essa vivência trouxe uma inquietude na qual se observou que no decorrer do curso, os estudantes enfrentam dificuldades diversas, desde problemas relacionados a uma formação inicial deficitária à falta de recursos financeiros para se manterem na instituição.

Nesse contexto, o pesquisador se sentiu motivado a realizar este trabalho considerando a realidade de um Ensino Superior voltado para a técnica, precário de práticas que promovam a Educação em Direitos Humanos e da importância que o tema tem para a formação cidadã no Ensino Superior. Também, devido à oportunidade de participação em uma pesquisa realizada na UCB acerca das percepções dos diferentes atores da Universidade sobre tal temática.

O trabalho está dividido em 5 capítulos sendo estes: Direitos Humanos e Juventude Universitária; Referencial Teórico; Natureza da Pesquisa e Metodologia; Resultados; e Discussão. Inicialmente são apresentados o problema, os objetivos e a justificativa do estudo. Em seguida, têm-se um referencial teórico que apresenta vários pesquisadores e estudiosos da área dos Direitos Humanos.

Para conceituar Direitos Humanos em momentos históricos distintos, utilizou-se das contribuições de Comparato (2013), Hall (2006), Tosi (2010), Lima (2006), Maritain (1967), Ruiz (2010), Bobbio (1998), Freitas Filho (2003), Lyra Filho (1980), Dallari (2002), Bobbio; Matucci e Pasquino (1998), além das políticas públicas nacionais e internacionais relacionadas à temática: DUDH, Convenção de Viena, Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Também, é destacada a relação entre Educação e Direitos Humanos onde se realiza uma reflexão da importância da Educação como promotora de uma cultura em Direitos Humanos contando com as contribuições de Freire (1997; 2001), Dewey (1979), Teixeira (1994), Gorczevski (2009), Gorczevski e Konrad (2013), Gorczevski e Martín (2015), Estêvão (2011), Chauí e Santos (2010), Bobbio (1987).

Devido à relevância do papel representado pela juventude em nossa sociedade, nos remetemos, como suporte teórico, das importantes reflexões de Bourdieu (1983), Abramovay (2006), Abramovay e Esteves (2007), Parra (2002), Caliman (2006; 2014), Novaes (2011), Dayrell (2003), Gomes e Vasconcelos (2015), assim como de políticas públicas voltadas para a juventude como o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude. Sendo a Universidade o local onde dar-se-á a Educação numa ampla perspectiva, o currículo é apresentado como um instrumento viabilizador da Educação em Direitos Humanos. A partir das contribuições de Câmara (1996), Pacheco (2005), Gaspar e Roldão (2007), Feitosa

(2008), Freire (1997), Estêvão (2011), Morin (1999), Saviani (2000; 2013), Nóvoa (1992), Tardif (2007), Matos e Paiva (2015), assim como das legislações e políticas públicas pertinentes, são destacados seu caráter específico e integrador.

Como aporte para a metodologia utilizada, para o tratamento e análises dos dados da pesquisa, utilizou-se das contribuições de Denzin e Lincoln (2006), Flick (2009), Creswell (2010), Gonçalves (2005), Gil (2002, 2010), Yin (2005), Bardin (2011), Franco (2008), Gatti (2012), Barbour (2009), Marconi e Lakatos (2009) e Pimentel (2014).

Em seguida, são apresentados os resultados a partir das análises dos dados coletados nos grupos focais e na análise documental. Por fim, realizou-se a discussão dos resultados à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa.

CAPÍTULO I – DIREITOS HUMANOS E JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A Declaração dos Direitos Humanos tem se apresentado com grande importância para as nações, porém a sua concretização tem acontecido muito lentamente, diante da crueldade da luta pela sobrevivência frente a um sistema econômico que privilegia o acúmulo de capital em vez da qualidade de vida da coletividade. No Brasil, a relevância desse instrumento é incontestável, mas a aplicação do mesmo ainda se configura como um grande desafio devido a fatores que dificultam a vivência de uma proposta da universalização dos Direitos Humanos num contexto de desigualdades. Observa-se que na história do Brasil houve uma colonização de caráter exploratório, onde os interesses dos colonizadores eram extraír as riquezas do país e torná-lo uma fonte de recurso fazendo este pensamento uma cultura, a qual se têm reflexos no comportamento social dos brasileiros ainda hoje (HOLANDA, 2013).

É fato que na história, os Direitos Humanos têm sido tema de debate entre as comunidades internacionais. Contudo, pensar em Educação para os Direitos Humanos é algo relativamente recente na América Latina. A luta pelos Direitos Humanos representou um espaço de encontro entre educadores populares e militantes de Direitos Humanos que começa a se desenvolver com o final dos piores momentos da repressão política latina americana, e que alcançou parcial sistematização na segunda metade da década de 1980 (BASOMBRIÓ, 1992).

Uma das formas de disseminação do conhecimento da Educação para os Direitos Humanos no Brasil é por meio da educação formal, que compreende a oferta do ensino sistematizado pelo Estado. Historicamente, na Educação brasileira, os Direitos Humanos têm se apresentado por meio das lutas contra os regimes autoritários sofridos no passado e hoje por meio da democracia com vistas às garantias dos direitos dos cidadãos (CANDAU, 2010).

As mudanças tecnológicas e ideológicas dos tempos atuais, como a globalização, o acesso rápido às informações, permite que o conhecimento produzido chegue com mais celeridade às várias correntes do pensamento educacional no cenário mundial, ocasionando um alinhamento com as propostas do pensamento político internacional.

Dentre as tentativas de corroborar com a efetivação dessa proposta e na busca do melhor caminho para a Educação nacional emergiu no Brasil, já na década de 1980, a preocupação com a formação em e para os Direitos Humanos do cidadão brasileiro (BASOMBRIÓ, 1992).

Dante de um histórico de opressão e violação de direitos, pensar a Educação em Direitos Humanos no mundo, assim como no Brasil, não é algo que está ligado somente à questão de valores, mas, principalmente, ao posicionamento do sujeito enquanto agente de direito. Esse reposicionamento do sujeito se dá devido ao fato de a emancipação do cidadão ocorrer quando o sujeito de direitos reconhece seu papel na sociedade, seus direitos e deveres. E para que essa consciência aconteça é preciso uma Educação que promova essa realidade (PIOVESAN, 2010). Essa Educação tem que possibilitar o sujeito a exercer o ato político, a participação com direito de voz e vez nos processos sociais de forma consciente.

Nesse sentido, destaca-se a função dos jovens, em especial os matriculado nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois estão em pleno exercício do reconhecimento de seus papéis sociais, tais como o exercício de uma profissão, a formação de uma família, a participação na política e no mundo do trabalho. Diante desse momento fecundo, ainda há poucas políticas que lhes ofereçam o amparo legal na formação voltada para os Direitos Humanos e as políticas existentes ainda são pouco conhecidas.

No contexto da América Latina, em 1999, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos realizou um seminário, em Lima no Peru, para discussão e elaboração de questões consideradas importantes para o desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos a partir do ano 2000. O evento teve como base uma pesquisa internacional na América Latina para traçar um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos (CANDAU, 2010). Nesse cenário, foi traçado o horizonte de sentido da Educação em Direitos Humanos nas seguintes dimensões: a formação de sujeitos de direitos; o favorecimento do processo de empoderamento; os processos de mudanças necessárias para a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas.

A formação do sujeito de direitos, primeira dimensão abordada, está relacionada à consciência do cidadão em relação aos próprios direitos, de forma a transitar de uma consciência ingênua a uma consciência politizada. Esse processo pode acontecer em nível pessoal e coletivo, articulando as dimensões ética, política e social e das práticas concretas. Chauí e Santos consideram que “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de Direitos Humanos. É objeto de discurso de Direitos Humanos” (CHAUÍ; SANTOS, 2013, p. 42). Com isso, a educação se torna o instrumento por excelência de mudança de cultura, dos discursos ao pleno exercício daquilo que os Direitos Humanos deseja promover.

A segunda dimensão apresentada, favorecer o processo de empoderamento, se refere à capacidade de influência nas decisões e processos coletivos, despertando a consciência dos sujeitos para o poder da coletividade na transformação social. “A participação democrática

deveria ser eficiente, direta e livre, entretanto, a participação popular, mesmo nas democracias mais evoluídas, não é nem eficiente, nem direta, nem livre e desses déficits nasce a apatia política” (BOBBIO, 2004, p. 139). No Brasil, como mencionamos anteriormente, a forma de colonização aplicada no país tem influenciado no curso da história e se perpetua até os dias atuais, refletindo-se nos processos sociais, onde os interesses individuais se sobrepõem aos coletivos; desta forma, impede que a sociedade se organize e participe, democraticamente, na esfera pública, o que ocasiona a apatia política (HOLANDA, 2013).

Já a terceira dimensão refere-se aos processos de mudanças e transformação social que estão voltados para uma sociedade que não permite mais a impunidade, a cultura do silêncio, desta forma, promove o resgate da memória histórica. Saviani afirma que “é por meio da história que nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro” (SAVIANI, 2008, p. 151).

Neste contexto, as instituições educacionais representam o *lócus* especial onde o processo formal de educação acontece, isto é, onde o currículo assume sua concretude através da construção/produção do conhecimento e do desenvolvimento do ser humano (CÂMARA, 1996). Desta forma, as Instituições de Ensino Superior têm o encargo de proporcionar as condições necessárias para que a Educação se desenvolva com a finalidade de capacitar a juventude nas dimensões sociais, civis e políticas convergindo com o pensamento da Educação para os Direitos Humanos.

Frente aos desafios apresentados anteriormente, apresentam-se como questões relevantes do problema de pesquisa: qual a percepção dos jovens da existência de políticas voltadas para a formação em Direitos Humanos? O que compreendem por Direitos Humanos? O que consta no Projeto Pedagógico dos cursos de Letras e de Pedagogia que se refere a essas políticas e a abordagem dessa temática? Como a Educação pode contribuir para que o sujeito migre da posição de sujeito de discurso dos Direitos Humanos para efetivamente se tornar sujeito de Direitos Humanos?

Dessa forma, constitui-se como o problema dessa pesquisa compreender de que forma os estudantes universitários percebem em seus cursos uma formação voltada para os Direitos Humanos e frente a essa formação, como a Universidade valendo-se de seus cursos e currículos, transforma-se em um agente social com o objetivo de formar cidadãos ativos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as percepções dos estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras sobre a Educação para os Direitos Humanos nos seus currículos, no sentido de formar cidadãos ativos, agentes de transformação social.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Analisar a compreensão que os estudantes universitários manifestam sobre os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos em uma IES.
2. Analisar no Projeto Pedagógico e documentos norteadores para a Educação superior conteúdos referentes à conduta de valorização e Educação para os Direitos Humanos.

1.3 JUSTIFICATIVA

Pensar em Educação para os Direitos Humanos sugere a ideia de um processo educacional dinâmico e fortemente influenciado pelas questões socioeconômicas e culturais presentes na sociedade. Nas últimas décadas realizaram-se mudanças significativas na ciência, na tecnologia, na economia dentre outros campos do conhecimento, que provocam mudanças significativas na realidade social. Obtivemos muitos avanços que melhoraram a vida dos sujeitos, no entanto, muitos problemas surgiram. Dentre estes, destacamos a distância crescente entre as classes sociais. Mesmo em sociedades mais estruturadas, existem dificuldades em garantir os direitos dos cidadãos e essa realidade aponta para a necessidade de formação na Educação em e para os Direitos Humanos.

No Brasil, a Educação superior tem desempenhado um importante papel na formação da juventude. Essa formação oportuniza melhores condições de vida e dignidade seja na área profissional, na inclusão social ou na convivência com os seus semelhantes.

A função da Universidade, segundo a Constituição Federal, está relacionada a um amplo universo de possibilidades que contempla o ensino, a pesquisa e a extensão. O conhecimento torna-se o campo fértil onde o estudante identifica-se com os diversos saberes e busca delinear a sua atuação profissional, contribuindo para o futuro da sociedade, mas além

dessa possibilidade, essa instituição tem o dever de formar o sujeito frente a valores como a justiça social, a democracia e a cidadania (BRASIL, 2007).

As incertezas cotidianas exigem prontidão e criatividade nas decisões que devem ser tomadas por cada cidadão frente às realidades. Nesse sentido, este trabalho se traduz em um convite à reflexão sobre a formação em Direitos Humanos, buscando realizar uma leitura das propostas atuais sugeridas pelos atores sociais brasileiros que desenham, normatizam e implementam políticas públicas: o Estado, as instituições educacionais, os sujeitos envolvidos no processo educacional, tais como os professores, os estudantes, os gestores escolares e outros.

A juventude, em especial jovens estudantes do Ensino Superior privado, constitui-se como objeto deste estudo, visto que a Educação para os Direitos Humanos está prevista em sua formação como é estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, resolução nº 1/2012 (BRASIL, 2012). O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos também estão previstos como políticas públicas para essa formação; viabilizando que a educação em Direitos Humanos seja contemplada nos currículos dos cursos ofertados no Ensino Superior.

Nesse sentido, evidencia-se nas instituições de Ensino Superior uma ausência de apoio aos estudantes em relação a essas dificuldades no processo formativo, reafirmando a existência de uma ‘exclusão dos incluídos’, que para terminarem seus cursos têm que possuir um alto grau de resiliência. Tal comportamento consiste na resistência apresentada pelos estudantes durante o curso frente aos desafios que se apresentam. Desta forma, a relevância do presente estudo encontra-se na análise das percepções dos estudantes, no mapeamento dos conteúdos, disciplinas que colaboraram na formação mais humanista de seus estudantes e na possibilidade de discutir o papel da Universidade na formação cidadã.

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz, inicialmente, um histórico sobre o surgimento dos Direitos Humanos onde são apresentadas as principais abordagens acerca desta temática. Em seguida, são levantados os conceitos relacionados ao tema e sua contextualização política. Na sequência, são abordadas algumas conceituações acerca da Educação e sua relação com os Direitos Humanos como promotora da formação dos sujeitos ativos socialmente. Como desdobramento, são apresentadas as principais políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, que orientam e apontam caminhos para o contexto educacional e, especificamente para este trabalho, para o Ensino Superior. Por conseguinte, a juventude consiste em uma temática chave na realização da pesquisa, sendo aqui abordada e relacionada à formação superior. Por fim, o currículo é apresentado como um instrumento viabilizador da formação em Direitos Humanos. Esse roteiro consiste em uma base fundamental para que o leitor possa, posteriormente, acompanhar a geração dos dados, as análises e os resultados.

2.1 DIREITOS HUMANOS

Nas relações humanas o respeito ao outro deve pautar-se na isonomia que é um elemento que deve ser entendido como algo próprio de cada pessoa. A percepção do outro como igual em direitos e deveres é uma compreensão inerente a todos os sujeitos, ou deveria ser, partindo do pressuposto de que possuem constituições semelhantes tanto físicas quanto biológicas. Conforme indica Comparato (2013), uma sociedade que se quer humanizada requer sujeitos conscientes de uma identidade com seus semelhantes. Para isso, quando se refere a essa relação de igualdade, o autor, assim se expressa

[...] a revelação de que todos os seres humanos, apesar de inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza. É o reconhecimento universal de que, em razão dessa radical igualdade, ninguém – nenhum indivíduo, gênero, etnia, classe social, grupo religioso ou nação – pode afirmar-se superior aos demais (COMPARATO, 2013, p. 13).

Os Direitos Humanos trata dessa seara não no sentido de uniformizar comportamentos e relações, mas na busca de uma convergência do respeito e diálogo no que se refere às diferenças e aos interesses que os grupos sociais buscam defender. Essas relações dialógicas favorecem um crescimento coletivo em meio à diversidade, proporcionando um ambiente favorável à vida.

Nesse sentido, muitos fatos no curso da história mostram a capacidade do homem de modificar sua realidade em meio à diversidade. Essas mudanças são adaptações para que o ambiente proporcione melhores condições de vida. Desta forma, as diversas nações desenvolvem-se com suas diversas particularidades formando uma diversidade cultural; que por sua vez, possui identidades específicas com interesses também comuns ou não. Essas identidades culturais relacionam-se aos aspectos que surgem do pertencimento a cultura étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo, nacionais (HALL, 2006).

Cultura e identidade são elementos que mobilizam os sujeitos na busca de suas realizações, mas que também podem ser usados na defesa de interesses específicos. “A identidade de uma nação é de natureza predominantemente cultural, formando um conjunto próprio de costumes, valores e visões das demais e acaba por torná-las um Estado independente” (COMPARATO, 2013, p. 111). Essa realidade pode ser positiva se verdadeiramente representa os interesses sociais, ou negativa, se manobrada e utilizadas para fins particulares.

No que se refere à questão dos interesses, esses norteiam os destinos dos diferentes povos. No resguardo da soberania, cada país busca uma convergência no que se refere aos interesses particulares. Quando o entendimento é coletivo é preciso uma diplomacia nas relações para que sejam atendidos os interesses comuns.

Numa tentativa de normatizar as relações consensuais ou litigiosas na forma mais racional, dialógica e prescrita entre os indivíduos surgem os direitos positivados. Acerca dessa relação da lei escrita, Comparato (2013), informa que

Ora, essa convicção de que todos seres são humanos, têm direito a ser igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizadora (COMPARATO, 2013, p.24).

O registro da lei sinaliza para o entendimento de que não há um consenso social acerca de muitos assuntos e que estes precisam de uma norma para dirimir os conflitos sociais existentes. Desta forma, os Direitos Humanos deixam de ser orientações ética e passam a ser obrigações jurídicas que vinculam as ações do Estado como é esclarecido por Tosi

A partir do processo de positivação, os direitos humanos deixam de ser orientações éticas ou programas de ação, e convertem-se em obrigações jurídicas que vinculam as relações internas e externas dos Estados. Os instrumentos e as garantias jurídicas de proteção dos direitos humanos são ferramentas indispensáveis para a efetivação dos Direitos Humanos, e constituem um aspecto fundamental para que os direitos não se tornem mera retórica. Enquanto conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornam-se também critérios de orientação e de implementação das políticas

públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume assim um compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos fundamentais, não apenas do ponto de vista “negativo”, isto é, não interferindo na esfera das liberdades individuais dos cidadãos, mas também do ponto de vista “positivo”, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. (TOSI, 2010, p. 67).

Nesse entendimento, a Declaração de Viena concebe que os Direitos Humanos possui uma natureza universal, pois abarca direitos distintos tais como o direito à Educação, às liberdades, ao desenvolvimento dentre outros (BRASIL, 2013).

Pode-se considerar também que os Direitos Humanos possuem uma vocação coletiva, na compreensão de estar voltado para todos os sujeitos e, desta forma, o que é comum resguarda aquilo que é próprio do singular. Na compreensão de Ruiz (2010, p. 193), “os Direitos Humanos entram em cena na modernidade como direitos do sujeito, identificados como os direitos do eu. A relação entre os direitos e o sujeito é tão estreita que no horizonte conceitual da modernidade chegam a se confundir como similares”. Esta ampliação dos direitos individuais atribui aos Direitos Humanos o privilégio de proteção dos sujeitos no que se refere às transformações políticas e socioeconômicas que fazem parte da evolução dos Estados (BRASIL, 2013).

Em um breve resgate histórico sobre os Direitos Humanos, a relação dicotônica de interesses entre o individual e o coletivo foi motivo para que muitas nações implementassem uma cultura em Direitos Humanos. Algumas nações contribuíram significativamente para sistematização dessas políticas públicas frente a situações de opressão vividas por seus povos. Comparato (2013) faz referência a importantes documentos históricos que são as Declarações de Direitos Norte Americanos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, esta oriunda da França, mediante a Revolução Francesa. Tais documentos constituem as cartas fundamentais de emancipação do sujeito diante dos grupos sociais aos quais tais nações foram submetidas que são as instituições religiosas, o testamento e as famílias.

Nos Estados Unidos, em contraste aos valores sociais e costumes políticos em curso na Grã-Bretanha, o patrimônio cultural próprio desenvolveu-se e tornou-se um resultado histórico previsível e inelutável para o país. Na luta pela emancipação política, três características socioculturais foram relevantes para a consolidação do Estado Novo, quais sejam: a não reprodução do modelo estamental europeu; a defesa das liberdades fundamentais individuais e a submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular (COMPARATO, 2013).

A não reprodução do modelo estamental europeu contou com um núcleo colonial a partir do qual originou-se a futura nação norte americana que era composta por burgueses.

Uma parte destes eram antimonarquistas e revindicavam a posse comum de terras e não cediam diante das autoridades, lutavam por uma sociedade igualitária. No que se refere à defesa das liberdades fundamentais e individuais, liderada pelos grupos do norte, essa surgiu a partir do espírito de rebeldia dos calvinistas, em meio a uma situação de intolerância religiosa por grupos específicos. Quanto ao princípio do poder político consentido, que consistia em um poder oligárquico, tornou-se um modelo importante para o funcionamento futuro da democracia americana (COMPARATO, 2013).

Alguns eventos desencadearam o movimento de independência como a guerra franco-inglesa e o aumento de impostos que geraram revoltas onde as colônias reuniam-se para mobilizar-se contra as decisões impostas pelos ingleses. A importância histórica da declaração da independência está relacionada à primazia da afirmação dos princípios democráticos na história política moderna, à soberania popular e ao reconhecimento da existência de direitos inerentes a todo ser humano (COMPARATO, 2013).

Na França, partindo do absolutismo compreendido entre os séculos XIV e XV, iniciado na substituição do sistema feudal pelas monarquias absolutas chegando ao iluminismo no século XVIII, as relações entre o individual e o coletivo foram motivos de conflitos (LIMA, 2006). O absolutismo foi incapaz de resolver e de acolher os interesses da época sofrendo contestações a partir de novas ideias advindas do iluminismo. Esse movimento filosófico, literário e político que preconizava a razão foi o processo determinante para o alcance da sabedoria e do conhecimento que deu origem a Revolução Francesa. Nesse contexto aparece a concepção de Estado que era compreendido como a expressão da vontade do povo, sendo esta ilimitada, indivisível e inabalável (LIMA, 2006).

A Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII constituiu-se de um movimento burguês. Este possuía capital, mas não o poder político que estava em posse da nobreza e do clero. A burguesia, após muitas lutas, e consciente da força que possuía, pois representada a maioria da população, uniu forças e comprometeu-se a não se separar até que uma nova Constituição fosse promulgada na França. A nobreza e o clero, diante da pressão da representação do que conceitualmente era o Estado, cederam e se juntaram à burguesia, formando a assembleia constituinte, e esta promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1719. O documento contém direitos consagrados como a liberdade (artigos 1º, 2º e 4º), a segurança (artigo 2º), a liberdade de locomoção (artigos 7º), a liberdade de opinião (artigo 10º), a liberdade de expressão (artigo 11), o direito à propriedade (artigos 2º e 17º), a presunção de inocência (artigo 9º), a legalidade criminal (artigo 8º) e a legalidade processual (artigo 7º). Enumera ainda o papel da lei que é a de evitar a colisão de direitos e o princípio da

isonomia de que todos são iguais perante a lei. Também dispõe sobre direitos políticos do cidadão. Posteriormente foram incluídas a liberdade econômica, de comércio, industrial e profissional e a liberdade de associação (LIMA, 2006).

Diante do exposto, observa-se que as mensagens das declarações de ambos países remetem à ideia de que os homens nascem livres, iguais e portadores de direitos naturais inalienáveis. A terminologia direitos naturais é encontrada nas citadas declarações liberais do século XVIII onde tal expressão é consagrada com habitualidade para se referir aos direitos do homem. Essa ideia é reforçada na reconstrução histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos assim como afirmam Matteucci (1998)

Usualmente, para determinar a origem da declaração (**dos direitos humanos**) no plano histórico, é costume remontar à Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, votada pela Assembléia Nacional francesa em 1789, na qual se proclamava a liberdade e a igualdade nos direitos de todos os homens, reivindicavam-se **os seus direitos naturais e imprescritíveis (a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência à opressão)**, em vista dos quais se constitui toda a associação política Legítima. Na realidade, a Déclaration tinha dois grandes precedentes: os Bills of rights de muitas colônias americanas que se rebelaram em 1776 contra o domínio da Inglaterra e o Bill of right inglês, que consagrava a gloriosa Revolução de 1689 (MATTEUCCI, 1998, p.355) (grifo nosso).

Essa reconstrução, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reafirma os direitos naturais que por sua vez remete a uma abordagem jusnaturalista do direito na discussão da origem dos Direitos Humanos. Tradicionalmente os Direitos Humanos são os assim chamados direitos naturais, que se constituem como critérios de morais de especial relevância para a convivência humana. Na confirmação da utilização da terminologia destacada, observa-se que ela aparece na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

Os representantes do povo francês, constituídos em ASSEMBLEIA NACIONAL, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos, resolveram expor em declaração solene os Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; a fim de que os actos do Poder legislativo e do Poder executivo, a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reclamações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789, p. 1) (grifo nosso).

Nesse sentido, os direitos naturais identificam-se com a abordagem jusnaturalista, sendo tais direitos o referencial, constituindo a sua base sólida. O termo jusnaturalismo para um grupo de pensadores se originou na antiguidade, sendo tema de discordâncias entre autores jusnaturalistas atuais que postulam vertentes diferentes. Para estes a abordagem surgiu

nos séculos XVII e XVIII, bem como há quem o afirme ter se originado na antiga Grécia, sendo esta a corrente predominante até o século XIX. Tal concepção procede muito antes de Grotius, antes mesmo de Suarez e de Francisco de Vitória, remontando, pois, a Tomás de Aquino, Santo Agostinho, aos Padres da Igreja, e, ainda mais longe, a Cícero e aos Estoicos. “Antígona é a heroína eterna do direito natural, a que os Antigos chamavam a “lei não escrita”, nome aliás que melhor lhe convém”. (MARITAIN, 1967, p. 81).

A abordagem do racionalismo jusnaturalista defende a ideia de que os Direitos Humanos independente da vontade humana e estão acima da positivação das leis. Procede da existência de leis naturais e tem como pressuposto os valores do ser humano em busca de um ideal de justiça. Essa ideia é tão forte e arraigada na concepção moderna que ela os tem como direitos naturais inalienáveis (RUIZ, 2010). Essa abordagem possui ramificações de acordo com as várias ideologias vigentes no curso da história. O posicionamento moderno, por exemplo, considera uma perspectiva ampliada na atualidade que se refere ao individualismo, nos seus aspectos de seus direitos, liberdades e propriedade. Segundo Bobbio (1998)

Com o jusnaturalismo moderno, personificado principalmente por Locke e Kant, se acentua mais a defesa dos direitos naturais, inatos e racionais do homem, para cuja tutela se formou, pelo pacto, o Governo. A defesa dos direitos do indivíduo, do direito à vida, em primeiro lugar, mas, depois, também à liberdade e propriedade, é desconhecida nas épocas anteriores, que insistem mais nos deveres para com os outros, ignorando o individualismo próprio da Idade Moderna (BOBBIO, 1998, p. 280).

Na ampliação desse cenário, torna-se importante apresentar duas abordagens de contestação à corrente jusnaturalista, que estão relacionadas ao utilitarismo e o historicismo. Acerca dessas ideias Bobbio (1998), afirma

Um segundo problema deriva da natureza destes direitos: os que defendem que tais direitos são naturais, no que respeita ao homem enquanto homem, defendem também que o Estado possa e deva reconhecê-los, admitindo assim um limite preexistente à sua soberania. Para os que não seguem o jusnaturalismo, trata-se de direitos subjetivos concedidos pelo Estado ao indivíduo, com base na autônoma soberania do Estado, que desta forma não se autolimita. Uma via intermediária foi seguida por aqueles que aceitam o contractualismo, os quais fundam estes direitos sobre o contrato, expresso pela Constituição, entre as diversas forças políticas e sociais. Variam as teorias mas varia também a eficácia da defesa destes direitos, que atinge seu ponto máximo nos fundamentos jusnaturalísticos por torná-los indisponíveis (BOBBIO, 1998, p.354).

Infere-se dessas ideias do referido autor, a existência de diferentes posicionamentos quais sejam: o jusnaturalismo, o juspositivismo e uma militância ligada ao historicismo que não converge com nenhuma das abordagens dominantes.

O motivo de se conceituar o juspositivismo se dá em face de sua distinção da abordagem de pensamento jusnaturalista. A corrente juspositivista é uma construção teórica pensada por Hans Kelsen no início do século XX, que tem como fundamento a purificação metodológica do estudo da ciência do Direito. Sua teoria tem como enfoque o problema da justiça, enquanto problema valorativo, limitando a análise do Direito positivado. Propõe a garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito, excluindo deste conhecimento tudo quanto não pertence ao seu objeto (FREITAS FILHO, 2003). Esta abordagem postula que só pode existir o direito, onde a justiça ocorra somente pelo direito positivado. Nessa corrente a lei é considerada como produto da ação humana.

Nesse contexto, a terceira via de entendimento, composta por militantes ligados ao historicismo, critica os modelos principais apresentando os seguintes argumentos: no jusnaturalismo há uma supressão histórica e de fatos de constituição do normativo para abstrair o direito da experiência e protegê-los para uma acepção metafísica, eleito como um modelo ideal. Já o juspositivismo reduz o jurídico ao empírico, colado aos fatos sociais a eles intrinsecamente vinculados numa representação do concreto atual (LYRA FILHO, 1980).

Em seguida, na tentativa de conceituar os Direitos Humanos, percebe-se que entre os pensadores não há um consenso quanto ao conceito da temática em questão. Alguns autores defendem a ideia de que sistematizar tal conceito, sempre seria insuficiente, devido a amplitude do tema. Outros se posicionam diretamente expondo suas percepções, mesmo considerado os possíveis riscos de generalizações. Para Bobbio (2004), não existe um fundamento absoluto acerca dos Direitos Humanos. Ele justifica que a expressão Direitos Humanos constitui-se em uma expressão muito vaga. Também considera que os Direitos Humanos constituem-se em uma classe de direito variável historicamente. Outros aspectos importantes, observado pelo autor é que os Direitos Humanos são muito heterogêneos, não possuem um fundamento absoluto e constituem-se em contínuas crises. (BOBBIO, 2004, p. 17-19).

Nesse sentido Bobbio (2004, p.32) apresenta três momentos importantes para o processo de reconhecimento dos Direitos Humanos. Primeiramente, há o reconhecimento do direito de liberdade, que se traduz em uma autonomia relativa frente ao Estado. Segundo, foram defendidos os direitos políticos, possibilitando a participação política de comunidades específicas no poder político. Em um terceiro momento foram proclamados os direitos sociais expressando o amadurecimento de novas exigências, valores como os do bem estar e da igualdade não apenas formal, mas positivado por meio do Estado.

Dallari (2002, p. 23), em sua obra Direitos Humanos e Cidadania, discorre sobre Direitos Humanos, de forma objetiva, relacionando-os aos direitos fundamentais

A expressão “direitos humanos” é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de direitos humanos.

Por fim, mesmo não havendo um consenso acerca do conceito dos Direitos Humanos entre os estudiosos do assunto, o importante nessa discussão é que não há dúvidas quanto ao significado desses direitos no reconhecimento da pessoa humana. O desafio que se impõe é a aplicação de tais direitos e fazer com que os mesmos sejam respeitados e conhecidos. Nesse sentido, a Educação em e para os Direitos Humanos torna-se imprescindível na construção de uma cultura para os Direitos Humanos reconhecida e vivida universalmente.

2.2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Educação é um processo cultural, conhecimento do homem acerca de sua realidade, significante, criando uma identidade, significado, que dá sentido à existência e às inter-relações que se constroem nos processos sociais. Ela acontece em seus processos cognitivos e não cognitivos permitindo ao sujeito elaborar seus conceitos e pré-conceitos sobre a realidade.

Para Freire (2001, p.40), “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que nos tornamos parte”. Por sua vez, numa visão pragmática sobre a Educação, Dewey (1979, p. 77) diz que a “educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. Segundo Dewey a Educação não é apenas o desenvolvimento ou formação mental subjetiva, ela é progressiva como a própria vida, possibilitando ao sujeito da Educação a possibilidade de torná-lo participante e mentalmente habilitado a realizar mudanças sociais. Assim, poder-se-ia dizer que o ato de se educar está intimamente ligado ao que o homem se torna por meio da educação que lhe é oferecida ou a que ele mesmo busca. Nessa direção, “educar é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem” (TEIXEIRA, 1994, p. 17).

Desde as antigas civilizações, o reconhecimento da importância da Educação tem destaque nas primeiras sociedades politicamente organizadas. As diversas nações já pensavam em direitos coletivos, justiça social, igualdade, democracia, direitos nas mais diversas esferas, isto se justificava devido às várias violações à dignidade humana realizadas no passado (GORCZEVSKI, 2009).

Nossos estudos levam a crer que o convívio em sociedade passa pela capacidade do homem de se fazer humano, de estar inseridos nos processos sociais e desenvolver suas habilidades, competências, atitudes e comportamentos na direção de uma vivência harmônica na esfera pessoal e coletiva. Nesse sentido, a educação é o instrumento que possibilita aos sujeitos se tornarem humanos (DEWEY, 1979).

O indivíduo em seu processo educacional relaciona-se com diversos grupos sociais e instituições, e para que essas relações sejam possíveis, ele vivencia convenções sociais conhecidas como direitos e deveres. Nesse entendimento, os Direitos Humanos integram o conjunto dessas convenções sociais e trazem direcionamentos para esse processo de humanização. “Educar em Direitos Humanos é promover o conhecimento dos Direitos Humanos de modo que sejam percebidos não só como direito, mas também como dever de promoção de todos para a garantia da paz social no mundo” (KONRAD; GORCZEVSKI, 2013 p. 19).

Gorczevski e Martín (2015) fazem algumas diferenciações no que se refere ao direcionamento das expressões Educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Estabelecem “conceitos chaves” que servem como orientações significativas para uma melhor compreensão da utilização do referido termo. Na compreensão dos autores, a expressão Educação para os Direitos Humanos é entendida como

Educação para os Direitos Humanos deve ser entendida como a transmissão de conhecimentos sobre esses direitos. Trata-se de ensinar ao indivíduo o que são direitos humanos, quais são, por que são, seus fundamentos, os documentos, quer nacionais quer internacionais, que expressam seu reconhecimento, os órgãos de proteção (GORCZEVSKI; MARTÍN, 2015, p. 34).

Este fundamento tem como objetivo possibilitar o conhecimento e a vivência dos direitos pelo sujeito assim como reconhecer e respeitar os direitos das outras pessoas. Seu conteúdo expressa o sentido que os Direitos Humanos devem ter para os sujeitos que é o de mobilizar o ser para as práticas de reconhecimento e promoção da vida.

Em seguida, apresenta-se o conceito de Educação em Direitos Humanos como forma de aplicação de tais direitos no universo educacional, como sinalizam os autores

Já Educação em Direitos Humanos tem a ver com a Pedagogia, com o método e as técnicas de transmissão deste conhecimento. Na educação em direitos humanos não pode haver descompasso entre o discurso do educador e suas atitudes. O educador deve “viver” os direitos humanos e a transmissão do conhecimento não pode ser imposta. Em nosso entender, toda educação para os direitos humanos deve acontecer em uma educação em direitos humanos. (GORCZEVSKI; MARTÍN, 2015, p. 34).

Outro aspecto igualmente importante no que se refere à Educação como o campo de aplicação dos Direitos Humanos refere-se à percepção do caráter político que a Educação em Direitos Humanos possui. Ela não está restrita ao ato de se educar somente em valores, mas também na capacidade de formar o cidadão numa perspectiva crítica da realidade que o cerca. Sobre esta perspectiva, Estêvão (2011) diz que

A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça (ESTÊVÃO, 2011, p. 14).

Dessa forma, a educação conduz à promoção dos Direitos Humanos na possibilidade da compreensão entre as nações para a paz social, no resguardo dos direitos e na dignidade humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz essa realidade em seu artigo XXVI, quando assinala

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. **2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.** 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (BRASIL, 2012) (grifo nosso).

Nessa perspectiva, o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) entende que a educação em Direitos Humanos é um processo ao longo da vida que constrói conhecimentos e habilidades, assim como atitudes e comportamentos para promover e apoiar os Direitos Humanos.

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(as) 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, 2007, p.38).

Confluindo com essa ideia, Freire (2001) afirma que

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] essa educação tem que ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares (FREIRE, 2001, p. 99).

Compreender os Direitos Humanos e aplicá-los na vida é uma das formas de emancipação social. Contudo, considerando que não há neutralidade na educação, e quando se faz a opção por uma educação voltada para os Direitos Humanos, Gorczewski (2009) ressalta a importância do cuidado na abordagem deste modelo, para que o sujeito de direitos não se torne sujeito de discurso de direitos (CHAUÍ; SANTOS, 2013). Desta forma, deve-se ter claro a qual finalidade a educação está atendendo.

É na conjuntura das intensas e rápidas transformações sociais que tem ganhado espaço a luta de vários grupos sociais por uma educação que atenda e garanta os Direitos Humanos. Sabemos que esses direitos não são concessões do Estado para o cidadão, mas, sobretudo, fruto de intensas lutas; na prática, eles não são dados, mas conquistados. No processo de conquista pelos Direitos Humanos, as leis constituem uma referência muito importante, pois uma verdadeira democracia somente se desenvolve onde os Direitos Humanos sejam reconhecidos por uma Constituição (BOBBIO, 1987). Mas cabe ressaltar que mais importante que a lei é a necessidade de criar uma cultura em e para os Direitos Humanos, pois enquanto a lei consiste em um elemento extrínseco ao sujeito, a cultura é algo intrínseco e faz o sujeito agir de dentro de si, motivado por razões que ele conhece e adere.

As constituições são as diretrizes que conduzem os caminhos de diversos países. Nessa óptica, “as constituições democráticas têm por base o reconhecimento e a proteção dos Direitos Humanos, sendo a concretização dos direitos fundamentais o fundamento do Estado Democrático de Direito, e condição de sua manutenção” (KONRAD; GORCZEWSKI, 2013, p. 24).

No Brasil, no que se refere aos Direitos Humanos na Constituição Federal de 1988 (CF), destacamos a ampliação dos direitos e garantias fundamentais. No preâmbulo da CF está previsto um Estado democrático de direito no país, com vistas ao exercício dos direitos sociais e individuais, à liberdade, à segurança, ao bem-estar, ao desenvolvimento, à igualdade e à justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (BRASIL, 2014).

Quanto à questão da Educação na Constituição Brasileira, dá-se destaque ao artigo 203 quando indica 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, 2014).

Observado o referido artigo, percebe-se que no Brasil a educação é realizada não só pelo Estado, mas também pela família e pela sociedade. Apesar de o Estado possuir a tutela deste direito, as ações promotoras da educação são realizadas por todos. As leis não transformam a realidade rapidamente, elas são fontes de esperança para os indivíduos mudarem determinadas realidades, pois caso não existissem e não fossem colocadas como uma responsabilidade para o poder público cumprir os cidadãos não teria garantidos os seus direitos, nos diversos setores da vida social (FREIRE, 1997).

No caso das leis educacionais não é diferente, pois elas também traduzem os anseios e sonhos dos atores que as concebem e aplicam. Assim, é importante lembrar que sonhar, como nos ensinou o grande educador Paulo Freire é um elemento que faz parte da própria natureza humana. Na prática, a esperança que as leis nos trazem é importante para esta dimensão do ser humano. As leis e normas promulgadas pelo Estado tendem a garantir a todos os cidadãos os seus direitos, assim como condições para exercerem seus deveres, através de políticas públicas adequadas.

2.3 PERSPECTIVAS NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DIREITOS HUMANOS NAS NAÇÕES UNIDAS E NO BRASIL

As leis positivadas consistem em um arcabouço teórico, que diante do pensamento juspositivista vivido neste tempo, representa a possibilidade da aplicação do que se foi pensado nas políticas públicas para os Direitos Humanos no Brasil e no mundo.

Como foi citado acima, tais políticas permitem a concretização de um ideal almejado pela sociedade que é ver o pleno exercício de tais legislações possibilitando ao sujeito ocupar a posição de sujeito de direitos.

Nessa perspectiva, abaixo são apresentados o Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos, o Programa Nacional em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos que consistem nas políticas públicas que norteiam a Educação em e para os Direitos Humanos no Brasil. Destacam-se para estes, o papel do Ensino Superior e as atribuições destinadas para os atores educacionais na proposição de uma plena aplicação da sonhada Educação emancipada do cidadão.

2.3.1 Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

No momento histórico atual, são crescentes as discussões sobre Direitos Humanos. As políticas públicas internacionais e nacionais formalizam um arcabouço teórico que dá embasamento para possíveis práticas de Direitos Humanos e apontam na direção da promoção de ações que possibilitem a migração do cidadão de uma posição de sujeito de discurso dos Direitos Humanos em sujeito de Direitos Humanos.

Em busca de um alinhamento no que se refere às políticas públicas mundiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos elaboraram o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) com vista a subsidiar e orientar gestores públicos e militantes de Direitos Humanos quanto à construção de programas educacionais, tendo por base o respeito, proteção e cumprimento aos Direitos Humanos. O PMEDH dá sequência aos objetivos preconizados pela Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995 – 2004) e também

Este Plano de Ação baseia-se nos princípios e marcos estabelecidos pelos instrumentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança e as diretrizes conexas, aprovadas pelo Comitê sobre os Direitos da Criança (em particular, a Observação Geral nº 1, de 2001, sobre os objetivos da educação), a Declaração e o Programa de Ação de Viena, de 1993, e a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. O Plano também tem como base as declarações e os programas internacionais em matéria de educação (BRASIL, 2012, p.17).

O documento é dividido em duas partes. É nomeado de “Plano de Ação” pois tem a intenção de melhor encadear e articular esforços governamentais e não governamentais na promoção de uma cultura e defesa dos Direitos Humanos. A primeira parte teve como período o ano de 2005 a 2009, e reuniu metas, recomendações e referências voltadas à Educação básica assim como ao Ensino Médio. Concentra suas ações em metodologias que contribuem para a inserção da Educação em Direitos Humanos nos níveis de ensino primário e secundário. Já a segunda parte compreende o período de 2010 a 2014 e está voltada para o Ensino Superior, a formação em Direitos Humanos para professores, agentes e policiais militares, força de segurança e servidores públicos.

No documento se destaca o compromisso realizado pelos Estados-membros das Nações Unidas no que se refere a este programa

Ao adotar a segunda fase do Plano de Ação do Conselho de Direitos Humanos, em setembro de 2010, os Estados-membros das Nações Unidas concordaram em

fortalecer a educação em direitos humanos nesses setores por meio do desenvolvimento e da revisão de políticas e práticas. O Plano de Ação fornece, aos governos e a outros, diretrizes práticas de como fazê-lo em termos de processo e conteúdo (BRASIL, 2012).

Também, de acordo com a Resolução nº 12/2004 do Conselho de Direitos Humanos, o Programa Mundial em sua segunda fase terá foco

[...] na educação em direitos humanos para o ensino superior e em programas de formação em direitos humanos para professores e educadores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares em todos os níveis (BRASIL, p. 7).

No que concerne ao PMEDH destacamos as ações destinadas a promover a Educação em Direitos Humanos na educação superior. Nesse sentido, o documento prevê como objetivos gerais:

- (a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; (b) promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; (c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; (d) proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas, a cargo de todos os agentes pertinentes; (e) ampliar as oportunidades de cooperação e de associação em todos os níveis; (f) aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e incentivar sua continuação ou ampliação, assim como criar novas práticas (BRASIL, 2012, p.5).

Tais objetivos apresentam propostas ao direcionamento de políticas e práticas que possam auxiliar na formação em Direitos Humanos. As dificuldades para a implantação de tais propostas, na atual conjuntura, estão relacionadas a vários motivos como vontade política, ampliação do acesso às políticas em Direitos Humanos já existentes por parte de professores, agentes públicos e outras militâncias, além de uma visão equívocada que muitos brasileiros possuem acerca do que sejam os Direitos Humanos.

No Brasil, em especial, um dos grandes problemas está relacionado à execução das leis e efetivação das garantias sociais aos cidadãos. A exemplo disso, como está prescrito no PMEDH, havia uma previsão da realização dos objetivos acima citados para o período de 2010 a 2014, prazo que não se efetuou.

São necessárias ações concretas para que os Direitos Humanos possam avançar na realidade brasileira. É certo que a Educação é um dos segmentos mais tradicionais quando se trata de mudanças. Nesse sentido, o Brasil tem realizado o compromisso firmado no que tange o desenvolvimento e revisão de políticas públicas por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

2.3.2 Programa Nacional de Direitos Humanos

O Brasil como Estado-membro das Nações Unidas, observando os tratados internacionais mais recentes, seja do sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU), seja das Organizações dos Estados Americanos (OEA), com vista à promoção dos Direitos Humanos e alinhando-se com a proposta do PMEDH, realizou em 2008 a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, procurando sistematizar o que fora produzido desde o ano de 2002. Neste evento, foi realizado um grande debate nacional sobre quais deveriam ser as prioridades que o Estado Brasileiro deveria assumir para o curso dos próximos anos. Como produto das reflexões e discussões, nasceu o Programa Nacional de Direitos Humanos III que foi publicado pelo Decreto Presidencial nº 7.037/2009.

O programa objetiva continuar a integração e o aprimoramento dos mecanismos de pesquisa existentes e criar novos meios de construção e acompanhamento das políticas públicas acerca dos Direitos Humanos no Brasil. Está estruturado em seis eixos orientadores: interação democrática entre Estado e Sociedade civil; desenvolvimento e Direitos Humanos; universalização dos direitos em um contexto de desigualdades; segurança pública - acesso à justiça e combate à violência; educação e cultura em Direitos Humanos e direito à memória e à verdade. Quanto às formas de aplicação do PNDH III foram previstos planos de ações construídos a cada dois anos, sendo fixados os recursos orçamentários, as medidas concretas e os órgãos responsáveis pela execução. (BRASIL, 2010).

O referido Programa, em sua constituição, teve como principal desafio político e metodológico a construção de um programa que considerasse a indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos em todas as suas dimensões: direitos civis, políticos, econômicos, sociais, reprodutivos e ambientais (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009).

O PNDH III foi precedido pelo PNDH II, lançado em 2002, enfocou e incorporou os direitos econômicos sociais, culturais e ambientais, e, pelo PNDH I (1996) que evidenciou e enfocou os direitos civis e políticos. O PNDH I, publicado pelo Decreto presidencial Nº 1904 em 1996, foi instituído pelo Ministério da Justiça. Nesse mesmo período foi criada a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, órgão que ficou responsável pela coordenação, gerenciamento e acompanhamento da execução do programa (BRASIL, 2010).

Entre os Direitos Humanos civis e políticos evidenciados no PNDH I, foram apresentadas 228 propostas de ações governamentais direcionadas a integridade física, liberdade e o espaço de cidadania de populações vulneráveis. Os pontos a serem melhorados no PNDH I e revistos no PNDH II, relacionam-se à incompatibilidade das propostas de ações

previstas no programa aos instrumentos de planejamento e orçamento. As propostas eram colocadas de forma genéricas, pouco afirmativas, culminando em processos de debates e construção do PNDH-II. O PNDH I inspirou o PNDH II, pois houve 519 propostas de ações sugeridas.

O PNDH II, publicado pelo Decreto Presidencial 4229 de 2002, ampliou as atribuições e criou propostas de ações junto ao governo. Houve a inclusão dos direitos sociais, econômicos e culturais com vistas a uma práxis das políticas públicas (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013). O PNDH II contemplava cinco eixos orientadores: Educação básica, Educação superior, Educação não formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídias.

Foram vários os avanços observados do PNDH III em relação aos anteriores

[...] o PNDH III avançou ao estabelecer diretrizes e ações destinadas à proteção da terra e dos territórios tradicionais. (...) Outra inovação do processo de construção do PNDH é a tentativa de incorporação dos impactos do modelo de desenvolvimento em curso no país sobre os direitos humanos. O direito ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável foi, portanto, incorporados pelo programa, não só como elementos necessários a uma conformação da conjuntura, mas como direitos humanos. (...) O PNDH III também incorporou diretrizes dirigidas à promoção, defesa e proteção da ação dos defensores de direitos humanos. Os instrumentos anteriores sequer mencionavam a temática dos defensores, cujo papel é essencial à construção de uma cultura de direitos no país e à consolidação da democracia (CICONELLO; PIVATO; FRIGO, 2009, p. 4-5).

A revisão dos pontos a serem refletidos na proposição deste tipo de política pública amplia-se continuamente, pois questões fundamentais como a proteção das terras indígenas e quilombolas, ao se referir à proteção da terra, dos territórios tradicionais, é no mínimo um reconhecimento às violações cometidas contra esses grupos sociais e preservação das raízes da cultura brasileira. Também, de questões essenciais como o meio ambiente e sustentabilidade, e as ações de defesa e proteção em defesa dos militantes de Direitos Humanos.

Como desdobramento, no que se refere à formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Eixo Orientador V do PNDH III, que trata da educação e cultura em Direitos Humanos, propõe cinco diretrizes destinadas a este fim, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos

Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos
Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos.
Objetivo estratégico I: Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
Objetivo Estratégico II: Ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para Educação em Direitos Humanos.
Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras.
Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras.
Objetivo Estratégico II: Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES).
Objetivo Estratégico III: Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos.
Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos.
Objetivo Estratégico I: Inclusão da temática da educação em Direitos Humanos na educação não formal.
Objetivo estratégico II: Resgate da memória por meio da reconstrução da história dos movimentos sociais.
Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público.
Objetivo Estratégico I: Formação e capacitação continuada dos servidores públicos em Direitos Humanos, em todas as esferas de governo.
Objetivo Estratégico II: Formação adequada e qualificada dos profissionais do sistema de segurança pública.
Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.
Objetivo Estratégico I: Promover o respeito aos Direitos Humanos nos meios de comunicação e o cumprimento de seu papel na promoção da cultura em Direitos Humanos.
Objetivo Estratégico II: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação.

Fonte: Síntese do autor.

O referido quadro é um recorte do PNDH III. Nele é apresentado o eixo orientador V que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos. O destaque desta parte torna-se significativo para este trabalho devido tratar especificamente do objeto de estudo que é a Educação, especificamente ao que se refere a Educação em e para os Direitos Humanos. Os outros eixos orientadores tratam de outras temáticas como consta na apresentação do PNDH III.

A importância desse recorte se dá devido a apresentação das diretrizes pensadas para a implantação da Educação em Direitos Humanos no ensino brasileiro em seus vários níveis por meio dos objetivos estratégicos que norteiam as ações que irão constituir o PNEDH, ou seja, a parte prática da implantação da Educação Em e para os Direitos Humanos em tal ensino.

No quadro apresenta-se todo o eixo orientador V, mas por uma questão de delimitação, no atendimento dos objetivos da pesquisa, consideram-se as diretrizes de 18 a 21.

A diretriz 18 trata da efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer cultura de direitos. Para isto, traçou como objetivos a implementação do PNEDH na extensão de todo o território nacional, assim como a produção de materiais pedagógicos para a Educação em Direitos Humanos. Tais objetivos são de significativa importância na formação de uma cultura em Direitos Humanos e na disseminação do conhecimento desta política pública, contudo, também se apresentam grandes desafios, pois levar tais políticas públicas ao conhecimento dos atores educacionais e sociais implica no enfrentamento de fatores dificultadores tais como falta de vontade política, a grande extensão do país, uma política verticalizada de cima para baixo, contextos sociais diversos, dentre outros.

No que se refere a diretriz 19, a temática em questão é o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de Ensino Superior e nas instituições formadoras. Os objetivos propõem a inclusão das temáticas da Educação em e para os Direitos Humanos nas escolas de educação básica e nas instituições formadoras. Também objetiva a inclusão da temática nos cursos das IES. Ademais, trata do incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos.

Na Diretriz 20, versa sobre o reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos. Quanto aos objetivos, prevê a inclusão da Educação em Direitos Humanos na educação não formal, assim como a realização de um resgate histórico dos movimentos sociais.

A diretriz 21 trata da promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público e seus objetivos referem-se à forma e capacitação continuada dos servidores públicos. Neste caso, voltadas para a formação dos agentes de Educação.

Assim, as diretrizes e objetivos apresentados no eixo orientador que trata da Educação e cultura em Direitos Humanos estão norteando e compondo o PNEDH. Este documento aponta para um compromisso entre o Estado, por meio de seus membros, em especial o Poder Executivo em suas esferas, e os organismos internacionais, instituições de Ensino Superior e a sociedade civil organizada, na implementação de políticas públicas por uma cultura educacional em e para os Direitos Humanos.

2.3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) resulta dos esforços das militâncias pelos Direitos Humanos e do compromisso do Estado na realização das políticas públicas internacionais e nacionais em Direitos Humanos. O plano aprofunda questões do PNDH III e também incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário, acrescentando questões antigas e contemporâneas de nossa sociedade visando uma cultura de paz (BRASIL, 2007).

A construção do PNEDH iniciou-se em 2003 com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), composto por especialista, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. A primeira versão foi lançada em dezembro de 2003. Durante os anos de 2004 e 2005, o PNEDH foi divulgado e debatido (BRASIL, 2007).

A atual versão do PNEDH foi elaborada em 2006. O Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CFCH/UFRJ), instituição vencedora do processo licitatório simplificado lançado pela SEDH/PR, em parceria com a UNESCO, apresentou ao Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos a versão preliminar do atual PNEDH. Coube ao Comitê Nacional, a análise e a revisão da versão que foi distribuída para os participantes do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no mês de setembro de 2006 em Brasília. A partir daí, o documento foi submetido à consulta pública via internet e, posteriormente, revisado e aprovado pelo CNEDH, o qual se responsabilizou por sua versão definitiva. O documento oficial foi lançado em 2007 (BRASIL, 2007). Na apresentação do programa, dois aspectos são tratados como diferenciais neste documento

[...] primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de uma sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2007).

Entende-se que a proposta atende aos anseios de uma educação laica e democrática em consonância com as políticas preconizadas no país. A construção de uma cultura em Direitos Humanos será possível na totalidade da implantação do referido plano, considerando o tempo necessário para que este processo possa vir a ser apreendido e vivenciado pelo cidadão brasileiro.

Quantos aos objetivos do PNEDH destacam-se os que estão voltados para o Ensino Superior. O PNEDH

aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físcico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (BRASIL, 2007).

Os referidos objetivos se propõem a contribuir para que os compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos se efetivem, estimulando assim, a cooperação nacional e internacional na implementação dessas ações, indicando que

[...] estabelecer objetivos, diretrizes e linha de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; estimular a reflexão o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos; balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência; orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos (BRASIL, 2007).

No que se refere à concretização dos objetivos acima descritos, percebe-se que as políticas públicas, tendo por base sua normatização, tem se empenhado na realização dos compromissos firmados. No entanto, ainda que não seja perceptível constatar essas políticas na prática, primeiro porque são recentes e leva-se tempo significativo para que elas se efetivem, segundo porque muito do que se é proposto, já existe na legislação brasileira devido ao que está previsto nas políticas nacionais, por isso que na maior parte do PNEDH afirma-se a questão do fortalecimento daquilo que já se prevê na própria Constituição e, também, em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Observa-se que muitas das leis brasileiras, que já estão em vigor, não são aplicadas, ferindo princípios básicos de Direitos Humanos.

No que concerne à Educação superior, o PNEDH possui oito itens que contemplam os princípios norteadores da Educação para os Direitos Humanos, quais sejam: as universidades; as ações universitárias; da Educação em direitos humanos; a Educação em Direitos Humanos como princípio ético-político; os direitos humanos como tema transversal e transdisciplinar; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a construção de uma cultura em Direitos Humanos; e a participação das IES. Tais princípios compõem um conjunto de orientações e regras que direcionam as ações que serão executadas na implantação do PNEDH, desta forma, torna-se importante a ampliação das questões que os envolve.

2.3.2.1 As Universidades

As Universidades constituem um local privilegiado de atuação política social, dada a função social que desempenha. A autonomia universitária, a aprendizagem discente e docente e a formação para a cidadania contemplam essa função social. Destaca-se a promoção da pesquisa, do ensino e da extensão sendo essas três finalidades terreno fértil para a realização de uma Educação em e para os Direitos Humanos dirigida aos atores educacionais, como observa-se no PNEDH: “A universidade como criadora e disseminadora de conhecimentos, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania” (BRASIL, 2007, p.38). No Brasil fazem parte da administração pública indireta, constituídas na forma de autarquias ou fundações. Segundo a CF (1988), elas possuem autonomia no que se refere aos seus processos didáticos, administrativos, financeiros e patrimoniais; observando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essas prerrogativas permitem maior independência nas práticas democráticas e também maiores responsabilidades.

2.3.2.2 As Ações Universitárias

As ações universitárias estão relacionadas à promoção da pesquisa científica, na investigação minuciosa dos problemas sociais em busca de proposições que ajudem a sociedade a refleti-los e sugerir possíveis soluções. No ensino, promove o acesso a informação e a formação dos diversos grupos da sociedade. Na extensão, exerce a função da promoção de um intercâmbio entre a produção acadêmica e as ações práticas voltadas para a inclusão da sociedade na Universidade. Tais ações seguem preceitos que promovem a democracia no contexto educacional, assim como são apresentados no PNEDH

Os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico ético com as implementações de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desse segmento (BRASIL, 2007, p.38).

A Educação no Brasil é uma garantia fundamental prevista na CF, contudo, no que se refere ao Ensino Superior, não há uma obrigatoriedade por parte do Estado. Também na DUDH, em seu artigo XXVI, no que se refere ao Ensino Superior tem-se: “[...] o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (BRASIL, 2011, p.6). Percebe-se, nessa conjuntura, que o Ensino Superior tem um caráter

relativo no que refere à sua oferta, contudo, é uma etapa da vida estudantil de destaque, pois parte do público universitário é composta por jovens que a curto ou médio prazo estará assumindo e tomando decisões frente à sociedade.

Outro aspecto relevante está relacionado ao direcionamento ao que está historicamente ‘aceito’ pela sociedade brasileira, ou seja, de que o Ensino Superior público está destinado às classes privilegiadas. Frente a essa realidade, os grupos sociais vulneráveis ou excluídos, ficam marginalizados e impossibilitados de se integrarem neste nível de formação, e raramente poderão tornar-se sujeitos de direito. Nessa direção este princípio do PNEDH tem grandes desafios para serem superados, mas torna-se importante, pois aponta para a discussão dessa realidade.

2.3.2.3 Da Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos é fruto do reconhecimento da necessidade de uma cultura humanizadora que na história da humanidade tem se ampliado devido às violações sofridas pelas diversas nações como se observa no curso da história. Tal educação está voltada para disseminação dos valores democráticos com a finalidade do fortalecimento do que representa o pensamento coletivo. Sobre este princípio o PNEDH esclarece

O princípio básico norteador da educação em Direitos Humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos (BRASIL, 2007, p.38).

Esse princípio converge com a manutenção e a continuidade das garantias dos direitos individuais e coletivos, que em muitos momentos na história da humanidade foram cerceados. No Brasil dos anos 1960 e 70 a ditadura militar, representou um momento de repressão e de violação aos direitos dos cidadãos. Nesse período, os estudantes universitários tiveram importante participação na luta contra esse regime autoritário. A transformação da sociedade no reconhecimento dos Direitos Humanos garante a paz social e reconhece cada pessoa como sujeito de direitos.

2.3.2.4 A Educação em Direitos Humanos como Princípio Ético-Político

A Educação em Direitos Humanos encontra na ética e na política importantes fundamentos que norteiam a reflexão e a conduta dos sujeitos para que seja possível uma

convivência harmônica em sociedade. Também trata-se de uma das finalidades educacionais que é a formação para o reconhecimento próprio e do outro em seus direitos e deveres.

“A Educação em Direitos Humanos deve se constituir em princípios ético-político orientador na formação e crítica da prática das instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2007, p.38). Um problema que tange a este princípio na atual conjuntura educacional do Brasil, refere-se à ampliação do Ensino Superior. A oferta é crescente, contudo, apesar do fortalecimento dos processos de avaliação institucional, como uma política pública, ainda são grandes os desafios na efetivação de fiscalização e regulação dessas instituições, sobretudo na esfera privada. Isto causa um desalinhamento entre o ensino público e o particular, pois há distorções nos objetivos de ambas. Um possível exemplo é a desigual oportunidade de ingresso nas universidades públicas que acabam privilegiando as classes mais abastadas da sociedade enquanto algumas faculdades particulares disputam esse mercado com vistas a alcançar o maior número de alunos, sem oferecer uma Educação pautada em princípios ético-políticos, prevalentemente focada nas demandas de mercado.

2.3.2.5 Os Direitos Humanos como Tema Transversal e Transdisciplinar

A inclusão da Educação em Direitos Humanos, segundo os princípios do PNEDH, deverá ser inserida metodologicamente de forma transversal e transdisciplinar na educação superior conforme apresentado no documento supra citado

As atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, como ferramenta transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros (BRASIL, 2007, p.38).

Nesse sentido, a proposta educacional persegue o cerne da questão do pensar em Direitos Humanos. As três dimensões da Educação em Direitos Humanos são reconhecidas nesse princípio, são elas: a) conhecimento e habilidade: compreende os Direitos Humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como o incentivo ao exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos que representam os Direitos Humanos; c) ações: desencadeiam atividades de promoção, defesa e reparação dos valores aos Direitos Humanos.

2.3.2.6 A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão

A promoção de uma cultura em Direitos Humanos está diretamente relacionada aos objetivos da Universidade que, por sua vez, deve observar os rumos que o Estado propõe para o povo brasileiro. A promoção da Educação em e para os Direitos Humanos perpassa pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e nessas inter-relações encontra campo fértil para a disseminação e solidificação dessa importante cultura no País. Um das principais funções da Universidade, que consiste na plataforma para a implantação da Educação em e para os Direitos Humanos, está contida no PNEDH, esclarecendo que

“A construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros” (BRASIL, 2007, p.38). Dessa forma, o diálogo entre as diversas áreas da universidade, inclusive no que se refere aos Direitos Humanos, possibilita uma formação integral proporcionando ao sujeito uma formação integrada, continuada e coerente.

2.3.2.7 Construção de uma Cultura em Direitos Humanos

Construir uma cultura em Direitos Humanos implica na postura prática da coletividade em torno do daquilo que se deseja alcançar. Trata-se de comportamentos e ações promotoras dos Direitos Humanos. Essa responsabilidade social está descrita no PNEDH, ponderando que “O compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação” (BRASIL, 2007, p.38). A participação social é uma das características dos sujeitos de direito. Nesse sentido, a universidade é um dos lócus onde é possível a Educação em Direitos Humanos, pois nela se constrói a memória e o respeito à diversidade. A promoção dos Direitos Humanos no Brasil em vários momentos foi apoiada por militâncias universitárias.

2.3.2.8 A Participação das IES

A formação de agentes sociais de Educação em Direitos Humanos pode contar com os princípios metodológicos da Pedagogia Social como fonte de informação e formação de militâncias em Direitos Humanos, assim como se prevê sobre a participação das Instituições

de Ensino Superior em suas diversas áreas de atuação como se pode perceber no que está descrito no PNEDH: “A contribuição da Educação superior na área da Educação em Direitos Humanos considera o princípio da participação das IES na formação de agentes sociais de Educação em Direitos Humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH” (BRASIL, 2007, p.38). Nesse aspecto, as linhas gerais de ação consistem nas propostas a serem realizadas para a implementação do PNEDH na Educação Superior, em um de seus cinco grades eixos de atuação do programa.

2.3.3 Ações programáticas

As ações programáticas constituem-se em vinte e uma previsões constantes no PNEDH para a educação em e para os Direitos Humanos. Nestas estão contidas as ações e proposições para que as instituições de Ensino Superior possam promover a informação e formação dos estudantes.

Quadro 2: Ações programáticas do PNEDH

1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;
2. Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;
3. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;
4. Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;
5. Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.
6. Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;
7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;
8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;
9. Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;
10. Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
11. Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;
12. Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;
13. Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;
14. Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;

- | |
|---|
| 15. Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema; |
| 16. Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local; |
| 17. Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES; |
| 18. Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais; |
| 19. Estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências; |
| 20. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária; |
| 21. Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES. |

Fonte: Síntese do autor em base a Brasil (2007).

Promover a informação e a formação em Direitos Humanos é criar uma cultura que converge com a proposta fim da Educação, a promoção da dignidade humana, o desenvolvimento em seus diversos aspectos e a promoção da cidadania emancipadora. Isso implica em repensar as estruturas educacionais: o currículo, as práticas das instituições e as políticas para a Educação. É nesse contexto que o PNEDH propõe uma reflexão por meio de ações que possam suscitar a discussão nos espaços de educação e resignificar o currículo e as práticas educacionais.

Nessa conjuntura, o Ensino Superior tem relevante papel, pois além de formar os sujeitos profissionalmente, possibilitando a sua autonomia econômica e sua inserção social, as IES também promovem uma Educação multicultural. Essa formação, alinhada aos pressupostos dos Direitos Humanos constrói práticas educativas e éticas comprometidas com a difusão, defesa, e promoção dos Direitos Humanos quer a nível individual, quer a nível coletivo. Nesse sentido, o PNEDH faz algumas proposições para a Educação em Direitos Humanos a serem discutidas e praticadas pelos diferentes espaços educacionais.

As ações do PNEDH para o Ensino Superior propõem inicialmente a inclusão e a promoção da temática dos Direitos Humanos no currículo assim como a divulgação e o conhecimento do tema por parte da sociedade. Em um segundo momento propõe a pesquisa como uma forma de maturação e ampliação da reflexão acerca da temática e por fim apresenta sugestões de fomento dos Direitos Humanos nos espaços de educação.

Primeiramente, no currículo, a intenção é subsidiar diretrizes curriculares por meio de disciplinas e de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Tais ações representam uma proposta plural de ação educativa e de prática pedagógica de caráter interdisciplinar, intercultural e interdiscursiva (FEITOSA, 2008). Tais ações também promovem a informação

para que a sociedade possa, a partir de uma referência segura, se apropriar de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos formando uma cultura ideológica própria sobre a temática em questão.

Em seguida, as ações propõem a promoção da pesquisa em Direitos Humanos na Universidade o desenvolvimento de metodologias pedagógicas e a formação continuada dos atores educacionais. A pesquisa na Universidade proposta pelas ações do PNEDH, encontra um campo fértil nas ciências sociais. Nesse sentido, Caliman (2013) apresenta alguns elementos importantes para essa reflexão

[...] vemos as ciências sociais como um recurso científico privilegiado de análise da realidade social [...]. Por um lado se estuda o contexto e as condições de interação dos sujeitos, se faz a análise da realidade dos consensos em torno de atitudes, valores, culturas. Por outro, através do poder interativo da Teoria Geral da Educação social, a Pedagogia Social, encontramos condições para a construção de práticas e metodologias capazes de provocar mudanças dentro da realidade estudada (CALIMAN, 2013, p.12).

O PNEDH sugere que a Educação em Direitos Humanos faça parte dos currículos da Universidade, nas diversas áreas de conhecimento, no universo da pesquisa, assumindo o compromisso de esclarecer e convalidar as experiências humanas significativas. Também propiciam a criação de novas formas metodológicas de se aplicar a Educação em Direitos Humanos, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O fomento à disseminação da Educação em Direitos Humanos é referenciado nas ações por meio da criação de canais de propagação como fóruns, núcleos, comissões, centros de pesquisa, extensão. Também são sugeridos a implantação de recursos nos espaços de educação como a criação de setores de livros e periódicos em Direitos Humanos nos acervos das bibliotecas das instituições. Para motivar a pesquisa em Direitos Humanos, são apontados a criação de prêmios, congressos, seminários, programas e projetos de capacitação e formação em Direitos Humanos para os atores educacionais além de incentivar projetos artísticos e culturais sobre a temática.

2.4 JUVENTUDE

No que se refere ao conceito de juventude, as perspectivas predominantes nos estudos sobre juventude na América Latina tiveram como eixos considerações demográficas, biológicas e psicológicas. Nas décadas de 1980 e 1990, entretanto, os enfoques sociológicos e políticos vêm sendo aceitos de forma crescente, assim como outras contribuições procedentes de perspectivas culturais e antropológicas (UNESCO, 2004). Na compreensão de juventude,

elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), os jovens compõem a faixa populacional de 15 a 24 anos (ONU, 1981). No Estatuto da Juventude são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2015).

Para a biologia, tal período se encontra entre 15 e 19 anos. Para a Sociologia a definição de juventude está compreendida na faixa etária entre 15 e 24 anos, referência também adotada pela UNESCO

Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade [...]. A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social (UNESCO, 2004).

A referência de idade para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) encontra-se na faixa de 15 a 29 anos. Segundo a coordenadoria da Juventude da Secretaria do Estado de São Paulo, a faixa adotada em alguns órgãos públicos no Brasil, para definir o período da juventude, situa-se dos 18 aos 29 anos.

Diante da diversidade de conceitos existentes acerca da juventude, considera-se na perspectiva sociológica de Bourdieu (1983), que a juventude é um grupo da sociedade em constante construção social. Caso não se considere toda uma complexidade em torno dessa temática, constitui-se apenas em uma palavra.

Utilizando de critério homogêneo, “pode-se dizer que o termo juventude designa o grupo de pessoas com idade a iniciar na adolescência, ou no possível fim a que esta chega, e a avançar até à idade adulta” (GOMES; VASCONCELOS, 2015, p. 606-607). Neste prisma a juventude é vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Essa perspectiva limita uma visão complexa acerca da juventude. Da mesma forma, quando se busca conceituar os jovens a partir de uma visão romântica que considera fatores como tempo de liberdade, de prazer e de comportamentos exóticos (DAYRELL, 2003).

Considerando a complexidade da realidade juvenil, observa-se que os jovens encontram-se em situações econômicas e classes sociais desiguais. Seus interesses são diferentes e se caracterizam pela agilidade na mudança de estratégias de relacionamento. Frequentemente, experimentam novas situações e assim prosseguem, construindo identidades. Visto por este ângulo, pode-se afirmar que a expressão juventude serve para confirmar o conjunto social formado por pessoas de situações sociais diferentes, tornando possível referir-se a juventudes, mesmo que ainda com base em critérios homogêneos, tal termo expressa o

conjunto social passível de explicação a partir de distintos pontos de vista (GOMES; VASCONCELOS, 2015, p.607).

Segundo Dayrell (2003), são diversas as formas como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas. Acerca da noção de juventude, o autor assim se expressa

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2003, p.42)

Nesse sentido, a juventude é muito mais que uma fase, configura-se como um processo evolutivo onde mudanças significativas se processam, como o próprio desenvolvimento do corpo, dos afetos, das referências relacionais e sociais. È nesse sentido que se enfatiza a noção de juventudes no plural, para dar ênfase nos modos diferentes de ser jovem (DAYRELL, 2003).

Confirmando as ideias do autor, de que a juventude consiste em uma construção social, Abramovay e Esteves (2007) esclarecem

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007).

Em um caráter heterogêneo, ou seja, que considera as diversas possibilidades nas quais os jovens desenvolvem seus processos, Abramovay e Esteves (2007), reforçam essa ideia a partir de um enfoque Sociológico considerando a juventude, na seguinte perspectiva

[...] caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2007).

Estudos sobre juventude e adolescência estão cada vez mais presentes nos dias atuais, permitindo a ampliação dos enfoques anteriores e consequentemente fomentando novas questões e desafios.

A atenção ao jovem no Brasil tem como marco a Constituição Federal de 1988 e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses documentos foram fundamentais na consolidação de uma política pública voltada para a juventude que é o Estatuto da Juventude. A lei nº 12.852/2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude para a promoção juvenil, assim se apresenta

- I – promoção da autonomia e emancipação dos jovens;
- II – valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;
- III – promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do país;
- IV – reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;
- V – promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;
- VI – respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;
- VII – promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e
- VIII – valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações (BRASIL, 2015).

Tais normas consistem numa conquista da juventude brasileira tendo como objetivo ser um instrumento de apoio em suas escolhas e como um suporte legal para a garantia de direitos junto à sociedade e o Estado (PARRA, 2002). Nesse sentido, há que se considerarem especificidades como o protagonismo juvenil, as influências dos segmentos sociais na conduta do jovem, a representatividade política, a autonomia, a pobreza, a violência, as desigualdades, o preconceito e o acesso à Educação.

O protagonismo juvenil está relacionado à capacidade do jovem de cuidar de sua própria vida e em participar socialmente nos desafios surgidos em sua realidade. Essa autonomia do jovem relaciona-se a fatores como a ‘proatividade’ que consiste na obtenção de recursos presentes a partir de condições de ambientes culturais e educacionais favoráveis para o desenvolvimento das próprias potencialidades (CALIMAN, 2006). Assim, os jovens que possuem minimamente tais condições ambientais, podem alcançar, parcialmente ou integralmente, sua autonomia. Parcialmente, devido ao descrédito que este grupo social sofre por parte dos adultos, no que se refere aos rótulos que a sociedade imprime nos jovens como a inconsequência, a superficialidade nas relações e a imaturidade.

Outro fator relaciona-se à capacidade dos jovens de serem influenciados positivamente ou não, frente às questões socialmente aceitas. Quando influenciados negativamente sofrem um processo de ‘anomia’ que consiste numa anulação dos próprios processos autônomos frente a “processos ideológicos por meio dos quais as classes dirigentes tendem a impor os próprios valores que espelham os próprios interesses”. Esse contexto origina nos jovens comportamentos adaptados de conformismo, ritualismo, rebeldia, fuga e inovação onde tais condutas podem provocar comportamentos incívicos ou delinquentes diante da não aceitação dos comportamentos socialmente aceitos. A reação da sociedade a esses comportamentos tende a gerar a exclusão do sujeito (CALIMAN, 2006, p.69).

A participação de jovens na representatividade política no Brasil está relacionada a uma consciência politizada, a partir da realidade vivida pelos sujeitos em cada momento histórico. O fato de o jovem no Brasil votar aos 16 anos possibilita sua inserção nos processos políticos e sociais. O perfil do jovem brasileiro, no que se refere a uma atuação social, pode ser considerado tímido e apresenta-se insuficiente diante da força de mobilização que este grupo social possui. Tal participação vem crescendo mediante um novo perfil desses jovens, que se utiliza de mecanismos diferenciados de articulação. Como cita Novaes (2011)

Aquela tese de que os movimentos juvenis de hoje eram [momentâneos], eram contra os partidos políticos, contra sindicalismo, contra não sei o quê, só queriam saber do que lhes interessava imediatamente, etc., pode ter sido verdade por pouco tempo. No momento em que as questões das políticas públicas vão para a cena pública, começa a haver conexões entre eles porque ninguém pode falar pela juventude. Se, nos anos de 1960, quem falava pela juventude era o movimento estudantil, hoje, para fazer o mesmo, é importante considerar as várias juventudes. E tanto mais legítima será uma iniciativa quanto mais diferenças tiver dentro de si. As diferenças transformam-se em força e é nesse sentido que a articulação virtual também é uma força (NOVAES, 2011, p.106).

A referida autora apresenta o termo *juventudes* no sentido de mostrar que não há uma uniformização nesse grupo e que estes estão participando politicamente cada vez mais e de diferentes formas, com uma linguagem própria e com recursos de seu tempo. Outro aspecto importante relaciona-se a valorização das diferenças e dos diferentes pontos de vistas que são defendidos pela juventude nas questões políticas.

Ainda na perspectiva da participação juvenil na sociedade, os pontos de destaque estão no fato de que os jovens buscam reconhecimento, seja em níveis pessoais ou coletivos. Em nível pessoal, destaca-se o desejo de conquistar um trabalho, o reconhecimento de seus pares, sejam em instituições sociais como igrejas, instituições educacionais, em atividades culturais como teatro, música e esportes. Na perspectiva coletiva, o universo do trabalho para os jovens, em especial no Brasil, consiste de um desafio para esse grupo social devido a

questões como o acesso ao trabalho, à falta de experiência prévia, à concorrência com adultos, à baixa escolaridade, salários inferiores à média geral, à qualidade dos postos de trabalho e às diferenças econômicas entre os jovens.

Quanto à inserção social em grupos específicos há uma diversificação cultural que leva em consideração classes sociais, a diferença de localidades, questões de afinidade, a aceitação por meio do consumo. Nessa seara, a necessidade de aprovação e diferenciação social dos jovens por meio de manifestação coletiva de imitação é abordada por Simmel (1985)

[A moda] é “o campo específicos dos indivíduos que não são intimamente independentes e que tem a necessidade de sustentação” e exprime, de um lado, a necessidade de coesão com outras pessoas que se encontram no mesmo nível social e no mesmo grupo, e, por outro responde a uma necessidade de diferenciação em relação a quantos não pertencem à mesma classe social ou ao mesmo grupo (SIMMEL, 1985, apud CALIMAN, 2006, p. 45).

Existem diferenças que são respeitadas na busca de uma identidade entre os grupos juvenis. A necessidade de aceitação dentre os grupos de vivência seguem alguns padrões que são delineados pelos próprios jovens. Destarte, observa-se que a negação de um sujeito em determinado grupo pode ocasionar um mal-estar que se expressa de forma violenta nos limites entre a incivilidade e a delinquência (CALIMAN, 2014).

No que tange às políticas públicas, há um incentivo para a juventude que se encontra na Educação Básica, compreendendo o ensino fundamental e médio, como o Programa Jovem Aprendiz¹ e programas de inclusão no ensino técnico-profissionalizante SISU-TEC². Quanto ao Ensino Superior, o estado possui programas para o ingresso de estudantes tanto em instituições de ensino público quanto na rede particular com os programas PROUNI³, Ciência sem Fronteiras⁴ e SISU⁵. Também, há oferta de ensino técnico que são financiados pelo programa PRONATEC⁶. Tais programas promovem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, iniciando sua profissionalização e possibilitando sua permanência num emprego após o término da sua formação. Consequentemente, tendo acesso aos bens sociais e culturais, podendo transitar em espaços ainda não acessíveis.

Nesse sentido, tais políticas possibilitam aos jovens saírem de uma situação de pobreza e os eleva a patamares de novas conquistas possibilitando novas perspectiva de

¹ Disponível em: <<http://jovemaprendiz2015.net.br/jovem-aprendiz-2015-inscricoes-abertas-vagas/>> Acesso em: 19 junho de 2015

² Disponível em: <<http://sisutec.mec.gov.br/>> Acesso em 24 setembro de 2015

³ Disponível em: <<http://www.prouni2015.com/>> Acesso em: 19 junho de 2015

⁴ Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csfo-programa>> Acesso em: 19 junho de 2015

⁵ Disponível em: <<http://www.sisu2015.com/>> Acesso em: 19 junho de 2015

⁶ Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>> Acesso em 24 setembro de 2015

mobilidade social e de traçar novos caminhos. Reforça a máxima de que é por meio da Educação que se torna possível o curso de uma vida plena, onde o jovem, que conseguem ser atendidos pelos referidos programas, possam trilhar um caminho de novas possibilidades na promoção da dignidade e para o pleno exercício dos Direitos Humanos.

Essas políticas sinalizam para uma tentativa do Estado no pleito da democratização dessas políticas para a juventude. No entanto, essas ações são bastante limitadas no atendimento de maioria dos jovens, considerando toda a população juvenil brasileira, em especial a juventude marginalizada dos bens culturais e sociais. Nesse raciocínio, Dias (2010), relata

Em termos de princípios, adjudicamos a ideia de que o direito à educação só será efetivado na medida em que todas as crianças e jovens deste país puderem ter acesso à educação básica. A universalização do ensino representa, assim, o mecanismo mediante o qual é provável garantir a igualdade de acesso à escola. (DIAS, 2010, p. 449).

A referida autora ainda assevera que do anuncio do direito à efetivação deste, há uma grande distância. São necessários dispositivos legais que possam colocar em prática tais leis para que se possa chegar ao efetivo exercício da democratização da Educação, principalmente aos jovens.

Considerando o exposto, percebe-se que a Educação para as juventudes consiste em um elemento essencial. Dentre os afazeres dos jovens, a formação educacional encontra uma centralidade pois uma significativa parte do compromisso juvenil com seu futuro depende do desempenho alcançado nesta etapa de formação. Desta forma, a Educação em Direitos Humanos para os jovens deve ser inserida no currículo das instituições educacionais possibilitando o conhecimento dos Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania.

2.5 A DINÂMICA CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Nos itens a seguir, o currículo é apresentado como um instrumento que pode solidificar a Educação em Direitos Humanos por meio de uma proposta prática que conte com a temática em questão, observando a formação cidadã e emancipadora. O caráter integrador do currículo também é refletido como uma proposta interdisciplinar e transversal a partir das previsões legais contidas nas políticas públicas em e para os Direitos Humanos.

2.5.1 Os Direitos Humanos e o Currículo

A sociedade atual se caracteriza pelo seu dinamismo e por uma diversidade ímpar que pouco se viu em outros tempos. A estas características se agregam fenômenos como o racismo, o sexismo (ideias que privilegiam determinando gênero ou orientação sexual), a violência, a exclusão, a intolerância, ou seja, muito do que se comprehende como negação dos Direitos Humanos.

Apontar os problemas sociais requer mais que a identificação destes. Tornam-se necessárias discussões específicas e profundas para cada uma das problemáticas citadas. Desta forma, as instituições de ensino tornam-se lugares privilegiados para o debate e a reflexão, e o currículo o instrumento de viabilização desta prática por meio de suas previsões e ações.

Como o principal agente da educação, a escola representa o *lócus* especial onde o processo formal de educação acontece, isto é, onde o currículo assume sua concretude através da construção/produção do conhecimento e através do desenvolvimento do ser humano (CÂMARA, 1996). Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior tem a responsabilidade de proporcionar as condições necessárias para que a educação se desenvolva com a finalidade de capacitar a juventude nas dimensões sociais, civis e políticas convergindo com o pensamento da educação para os Direitos Humanos. Assim é expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade (BRASIL, 2007, p.38).

Quanto a questão das práticas educacionais no Ensino Superior, o currículo exerce uma função de destaque. Segundo Gaspar e Roldão (2007) o currículo é um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo, um curso de estudos formais, no sentido de percurso e também o fundamento por excelência da Educação. Na educação superior, o currículo é o campo político e social onde se exerce a inclusão e a exclusão real dos sujeitos, terreno fértil para a democratização da Educação, mas que pode ser usado para legitimar os sistemas autoritários. Nesse sentido Pacheco concebe o currículo de forma semelhante

Na procura de uma definição que ultrapasse o primeiro significado de plano/programa, o conceito de currículo relacionam-se com as experiências educativas que constituem o roteiro de aprendizagem institucionalizada do aluno.

Impera neste ultimo caso, a perspectiva curricular anglo-saxônica que conceitua currículo de uma forma abrangente, englobando as decisões tanto ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares (PACHECO, 2005, p. 35).

A práxis do currículo se chama dinâmica curricular que é o próprio processo educacional em seu pleno desenvolvimento. É a totalidade de experiências de cada aprendiz sob a influência da escola (GASPAR; ROLDÃO, 2007). É a concretização das Políticas Educacionais, estabelecidas pelos legisladores, assim como, é a concretização do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado juntamente com seus professores e o plano de trabalho do professor, discutido juntamente com seus estudantes.

O currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou os poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respectiva institucionalização em estruturas organizativas (GASPAR; ROLDÃO, 2007, p. 37).

No Brasil, no que se refere a previsão de educação em Direitos Humanos na educação de forma geral, mas também no que se refere ao currículo, o Governo Federal lançou os primeiros Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996 e 2002). O programa (PNDH I), de 1996, tratava da preocupação do Governo com a educação e a cidadania, tendo como meta em curto prazo, a criação e o fortalecimento de programas de Educação para o respeito aos Direitos Humanos em todos os níveis de ensino por meio da transversalidade e da criação de disciplinas. Além disso, previa-se o incentivo a programas e pesquisas que desenvolvessem a temática da Educação em Direitos Humanos.

O PNDH II de 2002 confirma a necessária educação do ser humano para lidar com todas as adversidades e diferenças citadas no escopo do Programa. Mas, quando o assunto é Educação em Direitos Humanos este só faz referência à sua implementação no ensino fundamental e médio cujo acesso se realizaria por meio da transversalidade.

O PNDH III foi publicado no ano de 2010. Nesse programa, a Educação em Direitos Humanos foi à temática escolhida para o eixo orientador denominado educação e cultura em Direitos Humanos. Este eixo objetiva entre outros a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das IES. Como ampliação do Programa Nacional de Direitos Humanos, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos foi publicado pelas Nações Unidas em 2004, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos publicado em 2007. E foi por meio da união de Programas e Planos que se deu origem à Resolução n.º 1/2012, do Conselho Nacional de Educação. Em linhas gerais, essa resolução trata da previsão da inclusão da temática dos Direitos Humanos na educação nacional. Nela estão previstas as

formas de inclusão dos Direitos Humanos na educação e no currículo na educação básica, fundamental, superior e profissional. Contudo a resolução é ampla e simplista frente às necessidades de Educação em Direitos Humanos apresentadas pela sociedade brasileira.

A inclusão da disciplina Direitos Humanos na estrutura dos currículos representa uma proposta plural de ação educativa e prática pedagógica, ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar. A temática dos direitos humanos não se resolve com a simples introdução de um conteúdo programático novo na grade curricular das escolas, nem mesmo com a criação de um novo curso de graduação ou de pós-graduação em Direitos Humanos. Para assegurar o oferecimento de uma estrutura educacional que funcione como garantia e promoção de Direitos Humanos, é preciso compreender que os Direitos Humanos constituem, por si, uma ideologia educativa. Implica repensar o currículo, a instituição educacional e as políticas educativas, como um todo (FEITOSA, 2008, p. 2).

Desta forma, a dinâmica social exige que novas propostas de ação e novas estratégias sejam utilizadas no processo educativo em Direitos Humanos, com urgência e com firmeza. As mudanças estruturadas no sistema educativo, tanto a nível internacional como nacional são importantes, porém, não bastam para atender aos desafios das mudanças qualitativas que a sociedade exige. O PNEDH percebe essa realidade quando se refere ao Ensino Superior, na afirmação

Tal dimensão (dos Direitos Humanos) 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.38) (grifo nosso).

A Educação que se faz necessária tem por base concepções mais flexíveis que ultrapassem os limites da burocracia e das disciplinas curriculares assim como a observância das normas e regulamentos excessivos. Tais mudanças não deveriam acontecer de forma verticalizada, mas sim a partir das raízes, do que os sujeitos vêm pensando sobre as noções de justiça, Direitos Humanos, cidadania, ética, dentre outros valores que promovem a vida.

O papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo, ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (FREIRE, 1997, p.65 apud BARRETO, 2004).

Os entes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam ser ouvidos e incluídos nas decisões, sejam políticas ou práticas do universo educacional. Neste sentido, Dias (2007) afirma que educar para os Direitos Humanos, prescinde, então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.

A autonomia do pensamento nasce da produção do conhecimento socialmente relevante. Essa relevância se dá pela consciência do cidadão dos seus direitos e deveres no contexto social do qual faz parte, onde o sujeito assume o papel de sujeito de direitos migrando de uma postura ingênua para uma visão politizada. Por consequência, a participação política nos processos sociais se faz deixando para traz a apatia política. É evidente que não podemos tomar essa lógica como uma verdade única, principalmente se atentarmos para a situação vivenciada hoje, que revela como se grande parte da população, inclusive a de alto nível de escolarização, tivesse se esquecido de valores como a justiça, a ética, a cidadania dentre outros, frente à crueldade da luta pela sobrevivência. Sobre este processo de autonomia Paulo Freire (1997) esclarece

Se, de um lado não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p.32).

O referido autor reforça também a ideia de que a consciência é o fator que possibilita as práticas educativas as quais devem ser efetivadas em ambientes escolares ou não. Nessa direção, o currículo tem uma dimensão ampliada, pois em sua composição poderá considerar a educação formal realizada pelas instituições e a Educação não formal.

No que se refere ao Ensino Superior no Brasil, os jovens vivem as contradições do ensino dirigido quase que exclusivamente ao domínio competitivo de conhecimentos e técnicas, ao passo que questões como a justiça, a ética, a participação social, e a convivência humana estão sendo reduzidas ao mínimo.

Em oposição a essa lógica, a perspectiva de educação em Direitos Humanos proposta por Estêvão (2011) diz que

[...] os direitos humanos devem ser o fundamento ético de um novo paradigma educacional de uma educação libertadora e transformadora. [...] Ao nível da aprendizagem, esta perspectiva da EDH encara-a como uma forma que visa proporcionar aos estudantes perder e controlo sobre a própria aprendizagem, favorecendo várias fórmulas dessa mesma aprendizagem, ao mesmo tempo que a pensa como uma forma também de solidariedade social. A EDH critica deve, por isso, desmontar o modo como a estrutura educativa e o currículo têm efeito na moldagem do sujeito de direitos, proporcionando aos estudantes os métodos mais apropriados para analisar a própria realidade educativa e social (ESTÊVÃO, 2011, p. 18).

Para ingressar nas Instituições de Ensino Superior, os jovens são submetidos a processos educacionais onde se aprende para se obter um bom desempenho em processos

seletivos. Em sua permanência no Ensino Superior, não possuem uma Educação crítica, com uma perspectiva emancipadora, ficam estacionados por um período de tempo em instituições que cumprem parcialmente seus papéis na formação de sujeitos ativos socialmente. Com uma educação voltada para as demandas de mercado promove-se uma apatia social, pois os egressos não conseguem perceber a importância de sua função social no exercício da profissão em vista do bem comum.

2.5.2 Caráter integrador do currículo da Educação em Direitos Humanos

O PNEDH respalda-se na transversalidade e na interdisciplinaridade como estratégias curriculares promotoras de Educação em e para Direitos Humanos, para o Ensino Superior. Desta forma, vale lembrar que

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural (BRASIL, 2007, p.38).

Nesta discussão na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, no que se refere à interdisciplinaridade à transversalidade, tornam-se importantes algumas considerações do ponto de vista conceitual de tais temáticas. A interdisciplinaridade refere-se a uma relação entre disciplinas, onde se questiona a racionalização entre a diferente área de conhecimento nos aspectos de não haver a inter-relação e a influência entre os campos de saberes. Também questiona a dissociação entre o conhecimento e a realidade de uma visão compartimentada ou no sentido de dividir os conhecimentos em disciplinar isoladas da realidade. (BRASIL, 2001).

A transdisciplinaridade está relacionada a uma visão complexa da realidade. Não se remete a um pensamento de síntese, ao contrário, identifica-se como aquilo que é tecido em conjunto, não compartilha de uma visão compartimentada, mas de uma totalidade (MORIN, 1999). A totalidade nessa perspectiva é sempre mais que a soma das partes e eventualmente pode ser menor que as partes, porém não é a soma das partes.

Para Morin, (1999), a transversalidade é mais que disciplinas que colaboraram, ela é vista como um modo de pensar reorganizador que atravessa as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. É a construção de uma meta ponto de vista. Este conceito relaciona-se a

construção de uma visão do todo, uma reunião de conhecimentos acerca do homem, da vida, da terra, do cosmo, da humanidade, ou seja, uma visão holística do objeto em estudo.

No que concerne a uma possível conceituação sobre transversalidade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a seguinte ideia

A transversalidade diz respeito a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 2001).

Na relação existente entre a transversalidade e a interdisciplinaridade na prática pedagógica afirma-se que há um alinhamento devido às questões surgidas a partir dos temas transversais mostrando as inter-relações entre os objetos de conhecimento, não sendo possível um trabalho transdisciplinar sem considerarmos a interdisciplinaridade em estudos disciplinares rígidos (BRASIL, 2001).

O uso da percepção transdisciplinar na educação para os Direitos Humanos implica numa ampliação da compreensão dos diversos saberes. Ademais, reconhece o sujeito do conhecimento na sua produção, aproximando a teoria da prática, a apreensão dos conteúdos científicos relacionados à realidade.

A transversalidade no ensino brasileiro segundo os PCNs apresenta

A problemática trazida pelos sistemas transversais que está contemplada nas mais diferentes áreas do currículo. Está presente em seus fundamentos, nos objetivos gerais, nos objetivos de ciclo, nos conteúdos e nos critérios de avaliação das áreas. Dessa forma, em todos os elementos do currículo há itens selecionados a partir de um ou mais temas. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes da área e não externo e/ou acoplados a elas, definido uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, observa-se que a Educação brasileira possui um cenário favorável à implantação da Educação em Direitos Humanos. O currículo é um instrumento de poder que pode viabilizar e solidificar tal educação nos espaços de aprendizagem. O caráter integrador do currículo já sinaliza para uma formação em Direitos Humanos ao conceber que os sujeitos precisam ser percebidos em sua complexidade. Cabe aos atores educacionais se apoderarem desse instrumento e promoverem a Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO III – NATUREZA DA PESQUISA E METODOLOGIA

Este capítulo apresenta e descreve o percurso metodológico desenvolvido na presente pesquisa onde a abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, pois consiste em um amplo campo de investigação. Como estratégia de pesquisa foi aplicado o estudo de caso múltiplo de caráter exploratório que possibilitou adotar distintas técnicas de coleta e análise de dados. Quanto aos procedimentos de levantamento de dados foram utilizadas as técnicas de grupo focal e análise documental. A análise de conteúdo foi a técnica empregada para a análise das percepções dos participantes e dos documentos analisados, pois, epistemologicamente protagoniza o sujeito na produção do conhecimento.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Para este trabalho, a opção metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, pois trata-se de um instrumento de análise e interpretação de fenômenos sociais. Tem como característica a descrição de comportamentos humanos em toda sua complexidade. Destarte, permite uma análise detalhada acerca dos fenômenos estudados como comportamentos, hábitos, atitudes, opiniões dos sujeitos. A utilização desta abordagem se destaca em pesquisas educacionais devido a sua variedade de métodos para levantamento e análise de dados (LIMEIRA, 2012).

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação de grande amplitude pois envolve o estudo e a coleta de uma variedade de materiais empíricos. Um grande número de métodos e abordagens pode ser classificado como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a investigação participativa, a entrevista, a análise interpretativa, dentre outros (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dessa forma os pesquisadores ao utilizarem-se dessa abordagem fazem uso de uma ampla variedade de práticas interpretativas para melhor compreender seu objeto de estudo. Assim, “não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio”, nem tampouco, técnicas ou estratégias pré-definidas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.20).

Dentre as várias possibilidades de se buscar confirmações nas pesquisas qualitativas, uma das estratégias mais utilizadas é a triangulação. Esta forma estratégica de pesquisa é geralmente descrita como um multimétodo, uma validação convergente ou, o que tem sido chamado de "triangulação" (WEBB et al., 1966). A pesquisa qualitativa possibilita o uso de variadas técnicas de análise permitindo uma triangulação das mesmas. Isto é, o pesquisador tem a liberdade de escolher de que forma fará sua análise, considerando seu objeto e objetivos

de pesquisa, como por exemplo, o uso da análise narrativa, a análise de conteúdo, a análise do discurso, inclusive, a análise estatística.

Dessa forma, considera diferentes pontos de vista e práticas distintas “devido às diferentes perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. Assim, a comunicação do pesquisador é parte explícita da produção do conhecimento. Sua subjetividade, juntamente com a subjetividade dos participantes “tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p.25).

A abordagem qualitativa neste trabalho resultou da coleta dos dados e informações no transcorrer do processo global da pesquisa. Dentre as estratégias qualitativas, utilizou-se da estratégia de estudo de caso que consiste na investigação minuciosa do objeto em pesquisa (CRESWELL, 2010). Como técnicas de levantamento de dados, utilizou-se da técnica de grupos focais e da análise documental, cuja prática da apreciação analítica de dados é procedimento frequente nas pesquisas qualitativas de caráter exploratório.

A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, oferece uma visão ampliada nos contatos primários a um determinado fenômeno pouco explorado. Esse tipo de estudo permite buscar informações sobre determinado tema, como complemento ao objeto existente tendo como foco uma determinada realidade (GONÇALVES, 2005). Tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da problematização precisa ou possíveis hipóteses para posteriores estudos e, por característica, menos rigidez no planejamento. Usualmente, utiliza levantamento bibliográfico e documental e estudo de caso (GIL, 2010).

Neste trabalho utilizou-se da estratégia de estudo de caso múltiplo de caráter exploratório. O estudo de caso é uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais e humanas. Por se tratar de uma investigação empírica, muitos pesquisadores optam por desenvolvê-la. O estudo de caso tem como característica o aprofundamento exaustivo de um ou mais objetos, de forma a permitir o seu conhecimento detalhado e amplo, onde, em outros tipos de delineamento, essa tarefa torna-se inexequível (GIL, 2010).

Como estratégia de pesquisa, o estudo de caso apresenta algumas características importantes: quando o problema da pesquisa contém questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’, representa a estratégia preferida dos pesquisadores; quando há pouco controle sobre os eventos ou fenômenos estudados; quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto da vida real e quando não estão claramente definidos os limites entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2005).

Os estudos de caso podem ser do tipo explanatório, exploratório e descritivo. A escolha por um dos três tipos de estudo de caso depende de algumas condições: tipo de questão proposta, tipo de extensão do controle sobre eventos e grau de enfoque ao tempo pesquisado (passado e presente).

O objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias. Para o estudo de caso se espera esclarecer um fenômeno ou evento a partir do foco adotado que pode ser um ou mais indivíduos, organizações, processos, programas, dentre outros. Assim, o estudo de caso pode incluir um caso único ou casos múltiplos (YIN, 2005).

Embora um estudo de caso possa tratar de um simples programa público, deve constar a análise dos resultados dos projetos individuais dentro do programa. Em um estudo de caso organizacional, as unidades incorporadas também podem ser unidades de processo, como as reuniões, funções ou locais determinados. Nessas situações, recomenda-se selecionar as unidades incorporadas através de amostragens e técnicas de grupo. Para Yin (2005), o estudo de caso é uma ação complexa que exige do pesquisador preparação, organização, envolvimento e capacidade de rever seus objetivos, de ser flexível.

Nesse contexto de pesquisa, como técnica de análise e discussão dos dados, adotou-se a análise de conteúdo nos moldes sugeridos por Bardin (2011) e Franco (2008). Esse procedimento metodológico da análise de conteúdo trata-se de “procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008, p. 10). Conforme a referida autora, o que foi exposto de forma escrita, falada, mapeado ou simbolicamente explicitado foi o ponto de partida para se identificar o conteúdo expresso tanto em documentos quanto em participações humana de forma explícita ou subtendida (FRANCO, 2008).

3.2 PROCEDIMENTOS

Os dados foram coletados por meio de duas técnicas específicas: Grupo Focal; Análise documental do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras-Português e Pedagogia. Nesse sentido, desenvolveu-se a técnica dos grupos focais, realizada com os dois cursos. Para sua composição, os estudantes universitários foram convidados conforme critério do número de semestres cursados (mínimo de 4) já tendo um período expressivo de convivência na universidade e que ainda têm um período de estudos à frente, na condição de jovem e de

estudante. No dia da realização do grupo focal de cada curso, os estudantes aderiram voluntariamente à participação na pesquisa, sendo obedecidos os critérios estabelecidos.

Os grupos focais, conforme observa Gatti (2012), devem ser compostos por um número de 6 a 12 participantes. Neste trabalho, o grupo focal de Pedagogia foi composto por 9 (nove) participantes e o grupo focal de Letras por 10 (dez) participantes.

A análise documental procedeu-se a partir do objetivo específico de investigar em documentos normativos da instituição, possíveis conteúdos, ações e recursos que promovam a Educação em Direitos Humanos na Universidade, sendo selecionados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras-Português e Pedagogia.

Para a análise dos dados, após o levantamento dos documentos a partir das duas técnicas, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011) e Franco (2008).

3.2.1 Grupos Focais

A utilização da técnica de grupo focal é frequentemente utilizada na fase exploratória de uma pesquisa, com propósito de desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de pesquisa por meio de coleta de dados ou para esclarecimento dos dados já coletados (BARBOUR, 2009). Desta forma, com as informações dos grupos focais já coletadas a partir da pesquisa maior, o pesquisador sistematizou as informações das transcrições dos grupos focais realizados nos cursos de Letras e Pedagogia na busca de identificar e analisar as percepções dos estudantes de tais cursos acerca dos Direitos Humanos e da educação em Direitos Humanos.

Segundo Gatti (2012, p.43) “Os objetivos básicos da investigação em que o trabalho com o grupo focal foi inserido guiaram a elaboração das análises num curso lógico, no qual questões, dados e argumentos devem entrelaçar-se com consistência”. A observância do objetivo específico foi a primeira providência realizada na construção dos procedimentos para as análises. A importância desse alinhamento se dá para evitar que a análise siga um curso diferente dos traçados nos objetivos da pesquisa.

Num primeiro momento, foi construída uma grade contendo as cinco categorias que surgiram a partir das questões aplicadas nos grupos focais e que emanam dos objetivos específicos. Em cada categoria, foram elencadas as falas dos participantes referentes ao assunto correspondente; desta forma, foram preenchidas todas as categorias. “Inicialmente, pode-se proceder à construção de um plano descrito das falas, em que sejam destacadas as diferenças entre as opiniões ou relatos” (GATTI, 2012, p.46).

Como exposto, a primeira grade tratou das falas dos participantes onde, “as transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo” (GATTI, 2012, p. 47). Após ouvir a gravação dos grupos e ler as transcrições, foram extraídos das falas dos participantes os trechos significativos para a pesquisa em questão, tanto para o grupo focal de Letras quanto para o grupo de Pedagogia. Nesse sentido, “Nem sempre é necessário usar todos os dados, de modo exaustivo; algumas discussões podem ser marginais. Conforme os objetivos, algumas questões são mais importantes que outras, e isso deve ser levadas em conta” (KRUEGER; CASEY, 2000, p.139 apud GATTI, 2012, p.55). Desta forma, utilizou-se, da fala dos participantes, somente a parte que interessava aos objetos específicos da pesquisa. Todas as falas selecionadas foram organizadas em grades conforme os temas abordados nas questões propostas; deram origem a categorias e, posteriormente, as subcategorias.

Em seguida, a partir das diferenciações dentro da mesma categoria e de variáveis características, apresentadas nas falas dos participantes, foram relacionadas as subcategorias. “Em segundo plano, pode-se considerar aqui diferenciações entre grupos ou subgrupos, ou segundo variáveis características consideradas na composição dos grupos” (GATTI, 2012, p.46).

Tendo-se adotado a etapa anterior de observação dos “[...] objetivos aplicados e bem específicos, sugere-se o emprego de uma grade para a análise, que contemple o cruzamento dos tópicos selecionados para a abordagem” (GATTI, 2012, p.45). Posteriormente, outras duas grades foram elaboradas, uma para cada curso, contendo, de forma sintética, as categorias e as subcategorias.

Após o tratamento dos dados, para uma análise abrangente agrupou-se, de acordo com a categoria em análise, os dados referentes aos cursos de Letras e Pedagogia. Em cada grade foram tabulados os números de ocorrências contidas nas subcategorias.

Como critério para a seleção das subcategorias a serem analisadas e discutidas foi considerado a maior relevância em todas as subcategorias dos assuntos a serem tratados e o número de ocorrência das mesmas. As subcategorias de maior ocorrência numérica, em conformidade com as percepções dos estudantes, já foram eleitas previamente para análise. Para os itens de menor ocorrência houve variáveis distintas e em grande quantidade, desta forma, o pesquisador elegeu os itens que julgou mais relevantes para a pesquisa, considerando o objeto de estudo em questão. Tais seleções foram utilizadas para a análise e conclusões, como consta nos resultados da pesquisa. Segundo Gatti (2012) destacam-se nas análises tanto

as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minorias, sendo relevante a exploração destas duas possibilidades.

3.2.2 Análise Documental

A análise documental visa atender à necessidade de obtenção de dados específicos e os resultados estão sujeitos a uma análise prévia e organização por parte do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2009). Na pesquisa em questão, utilizou-se da técnica de análise documental dos documentos oficiais da universidade, especificamente os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras-Português e Pedagogia, para verificação dos conteúdos, ações, recursos e ideias que viabilizam a formação dos estudantes em Direitos Humanos na instituição. A análise documental, segundo Gil (2002), apresenta o baixo custo e a possibilidade de obtenção de dados puros, fidedignos e estáveis, sendo estas algumas das vantagens na qual se fez a opção por esta técnica.

A análise documental consiste no tratamento metodológico de documentos. É um processo de ‘garimpagem’ cujos materiais a serem utilizados precisam ser extraídos e tratados devidamente, conforme os objetivos propostos. Trata-se de um termo já existente, atribuído já há algum tempo a essa prática (PIMENTEL, 2014). A primeira etapa foi de seleção dos documentos. Para isto, foi considerado como eixo norteador o objeto de análise e os objetivos traçados para a pesquisa. Definidos os documentos, buscou-se realizar a coleta destes materiais na Universidade, os quais foram disponibilizados pelas coordenações dos cursos mediante apresentação de carta de indicação de pesquisa emitido pela Cátedra da UNESCO.

Para estudos em ciências sociais e humanas, o foco de análise na sequencia das interações é extremamente importante, pois permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos (GATTI, 2012, p.48). Após o acesso aos documentos, procedeu-se a leitura em profundidade para verificar quais eram os eixos norteadores da construção dos PPs da Universidade, e constatou-se que as bases se encontram nas legislações educacionais como a Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos em questão, os Referenciais Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Após a verificação dos documentos citados, constatou-se que os PPs dos cursos em análise encontravam-se em consonância com as previsões legais e que os mesmos estão respaldados nas diretrizes e legislações pertinentes acima citadas.

Observou-se que os PPs seguem um modelo padrão instituído pela Universidade, que ajudou na construção da grade de tratamento dos dados constantes nos resultados. “As codificações ou categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos, discordantes (GATTI, 2012, p.53). Para a comparação dos documentos, criou-se uma grade de identificação (Quadro 8: Análise dos PPs) dos elementos constitutivos dos PPs que serviram de parâmetro para averiguação da presença ou ausência dos mesmos, também, das percepções do pesquisador. Consideram-se os textos explicativos e concepções específicas que orientam o trabalho pedagógico dos cursos.

A coerência dos dados obtidos se baseia nos cuidados metódicos diante de sua coleta, no seu manuseio, na compreensão de suas análises e nas interpretações propostas pelo pesquisador. As evidências que apoiam as interpretações devem estar claras e ser verificáveis, quer por fatos, quer pela segurança na proposição das teorias e argumentos (GATTI, 2012). Os PPs foram lidos e analisados em todo seu corpo e destacados, a partir da percepção do pesquisador, os elementos constitutivos (ações, conteúdos, disciplinas e recursos) dos PPs que viabilizam a Educação em Direitos Humanos na instituição analisada.

Na análise dos PPs foi dado um ênfase às matrizes curriculares. Na análise da matriz curricular dos cursos, foi possível identificar, conforme os objetivos propostos na pesquisa, algumas ações e conteúdos que viabilizam a Educação em Direitos Humanos no meio universitário. Observou-se nas ementas, na bibliografia obrigatória e complementar a presença e ausência desses conteúdos. Para melhor orientar a análise, criou-se uma grade de classificação das disciplinas ofertadas considerando as suas ementas e bibliografias. Nela, constam dois grupos distintos de disciplinas: disciplinas de caráter específico e disciplinas de caráter integrador. A partir de então, procedeu-se à análise tendo como critério os princípios do PNEDH, pois elencam os elementos essenciais para uma Educação em Direitos Humanos.

Também, como análise documental, após obtenção das percepções acerca dos PPs, foi realizado um cruzamento de dados entre os elementos constitutivos dos PPs e as ações programáticas do PNEDH, a qual foi denominada de Análise Normativa. Nesta, foi elaborada uma grade contendo três colunas, a primeira contendo as ações programáticas do PNEDH e a segunda e a terceira com os elementos constitutivos dos PPs dos cursos. Como critério de análise, observou-se a existência ou não de ações previstas que sinalizassem para possíveis ações dos cursos na promoção das ações programáticas previstas pelo PNEDH. A partir de então, procedeu-se a análise.

3.2.3 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, de forma geral, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações humanas (BARDIN, 2011). Busca a compreensão daquilo que está por trás das palavras, uma leitura analítica dos sentidos que a palavra intencionou expressar. A análise de conteúdo é um “procedimento de pesquisa no alcance de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento” (FRANCO, 2008).

Em seu processo de realização, a análise de conteúdo apresenta diferentes fases: a primeira fase da pré-análise, onde se estabelece um programa de trabalho que envolve três ações – a escolha de documentos antecedida por uma leitura ‘flutuante’; formulação de hipóteses e dos objetivos que constituem as percepções do pesquisador; e a elaboração de indicadores que orientam a interpretação e análises finais. A segunda é a fase de exploração do material que consiste na sistematização das análises por meio de operações de composição ou enumeração. A terceira fase consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação de forma a torná-los significativos e válidos. Neste momento o analista de conteúdo propõe inferências e interpretações em conformidade com os objetivos previstos (BARDIN, 2011). Sendo uma característica fundamental, a inferência pode ser orientada ou não por indicadores quantitativos, pois tem por base a presença de unidades de registro.

Na análise de conteúdo, a codificação é um meio utilizado no tratamento do material analisado, promovendo uma transformação de sua apresentação, conforme regras precisas. No caso de uma análise quantitativa e categorial, a codificação apresenta três possibilidades: o recorte ou a escolha das unidades; a enumeração ou a escolha das regras de contagem e a classificação e agregação que consiste na escolha das categorias. O recorte pode ser feito a partir de unidade de registro; por palavra ou por tema, unidade adotada por esta pesquisa.

O tema constitui-se de um assunto onde é possível descobrir núcleos de sentido que podem significar algo para o objetivo da pesquisa. A adoção do tema em análise de conteúdo é utilizada para compreender “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças de tendências” em entrevistas de questões abertas, individuais ou em grupo (BARDIN, 2011, p.135). Nesse sentido, a análise tem caráter qualitativo por possibilitar a elaboração de deduções específicas ou inferências quanto ao tema analisado.

Neste trabalho, ao considerar a frequência das subcategorias a partir do rol de temas, foi possível uma análise de caráter qualitativo e quantitativo que auxiliou na construção de

interpretações e análises. Desta forma, utilizou-se a referida técnica para interpretar as falas dos participantes nos grupos focais, assim como no tratamento e análise dos documentos.

3.3 LOCAL E PARTICIPANTES

Conforme histórico apresentado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2010), a instituição pesquisada provém da junção de diversas instituições de ensino confessional, dando origem à mantenedora intitulada União Brasiliense de Educação e Cultura (UBEC). Nos idos do ano de 1972, a UBEC constitui-se como uma sociedade civil de direito privado e tem como objetivos a educação, a assistência, a filantropia sem fins lucrativos.

Frente à dificuldade de só haver Instituições de Ensino Superior (IES) no Plano Piloto e diante do desenvolvimento e crescimento populacional do entorno de Brasília, a UCB se instalou em Taguatinga, em local que posteriormente passou a compor a Região Administrativa de Águas Claras, oportunizando a população que trabalhava durante o dia a fazer uma faculdade à noite. As instalações das Faculdades Integradas da Católica de Brasília (FICB), composta pelas faculdades de Ciências Humanas, de Tecnologia e de Educação foram idealizadas em 8 de agosto de 1980, permitindo que a instituição se organizasse num complexo estrutural mais coerente. O Campus I, em Águas Claras, foi inaugurado em 12 de março de 1985.

Os dezessete cursos ofertados inicialmente foram reconhecidos pelo Ministério do Estado da Educação e do Desporto em 28 de dezembro de 1994, com sede em Taguatinga – DF. Atualmente, a oferta de cursos da universidade, compreende mais de 92 cursos nas modalidades presencial e à distância, na graduação, na pós-graduação além dos projetos e programas da pró-reitoria de extensão (PPI, 2010).

Dentre as várias possibilidades de campo de pesquisa ofertadas pela Universidade, optou-se pelos cursos de Letras-Português e de Pedagogia devido estarem contidos na área das humanidades e por serem cursos de licenciatura com vocação para o magistério.

3.3.1 Histórico do curso de Pedagogia

A UCB, reunindo as condições necessárias para a oferta da formação em Pedagogia, teve o reconhecimento do curso pelo MEC por meio do Decreto 79.845 de 1977. Após essa etapa, a legislação referente à regulamentação do curso de Pedagogia sofreu várias alterações até chegar ao que é previsito para os cursos nos dias de hoje.

Inicialmente, a licenciatura plena habilitava em administração escolar de 1º e 2º grau, orientação educacional e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Em seguida, foi autorizada a habilitação do magistério para as séries iniciais do 1º grau. A matriz modificou-se em função da aprovação da nova LDB contida na lei nº 9394/96. A partir deste pressuposto, extinguiram-se as habilitações anteriores e foi implementado o curso normal superior nos termos da resolução do CONSEP nº 10/2001.

Em 2006, o curso de Pedagogia foi novamente reestruturado para contemplar a habilitação do magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para uma sólida formação teórica interdisciplinar. O CNE em maio de 2006 instituiu as novas diretrizes para o curso. Logo em seguida, em 2007 a UCB atendendo às normas vigentes, revisou e atualizou o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), onde esse processo resultou em estudos, reflexões e discussões que culminaram em uma nova concepção para o PPI. Com o novo PPI em vigência, em 2009, a pró-reitoria da graduação solicitou que os cursos realizassem a revisão de seus Projetos Pedagógicos e que buscassem adequá-los à nova realidade. Assim foi feito e o curso de Pedagogia teve a nova versão finalizada (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2010b).

3.3.2 Histórico do Curso de Letras

O curso inicia-se em 1989, por meio dos dispositivos legais que autorizam o seu funcionamento por meio do decreto nº 98.609/89 e o parecer nº 916/89 do então Conselho Federal de Educação (CFE). Nesse período era oferecida a habilitação em Português e Licenciaturas de Língua Portuguesa, sendo licenciatura plena. O reconhecimento do curso se deu pelo parecer nº 287/93 – CFE e portaria ministerial nº 1023/93.

Em 1995 foi criada a licenciatura curta de 1º grau aprovada pela resolução nº 10/95 do CONSUN/UCB e foi implantada em 1996. Esta inovação oportuniza ao estudante ao final do 5º semestre o exercício do magistério de 1º grau. Em 1996 foi implantada a habilitação português e inglês e respectivas literaturas aprovado pela resolução do CONSUN/UCB. Com o advento da LDB extinguiu-se a licenciatura de 1º grau e a reformulação do currículo do curso de Letras. O curso de Letras até 1998 estava integrado ao departamento de Comunicação e Expressão que fazia parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Após profunda reforma em 1999, o curso de Letras passou a estar ligado à Pró-Reitoria de Graduação. Em 2003 a Universidade implantou um projeto de organização acadêmica reformulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, o curso de

Letras passou a fazer parte do Centro de Ciências da Educação e Humanidades que contempla todos os cursos da Educação e as literaturas. No entanto, essa organização foi extinta e atualmente o curso de Letras está sob a gestão direta da Pró-Reitoria Acadêmica e integrada à Diretoria da Escola de Educação e Humanidades.

Destaca-se que o primeiro Projeto Pedagógico definitivo do curso de Letras data de 1999, servindo de referencial teórico metodológico para o curso. De 1999/2000 o curso de Letras foi avaliado por duas comissões do MEC, obtendo conceito “A”, nas duas avaliações, sendo o curso reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.741 de outubro de 2000.

Em 2003, a legislação educacional sofreu algumas alterações e o curso apresentou uma nova proposta curricular que pudesse vigorar a partir do mesmo ano. Observa-se que o curso, desde a primeira aplicação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), apresentou um histórico positivo nesta avaliação nacional.

Em 2007, extinguiu-se a habilitação dupla e deu-se ênfase às licenciaturas específicas (Português e Inglês), tendo como consequência a reformulação da matriz curricular. Como resultado deste processo, passou-se a adotar um tronco comum de disciplinas para as duas habilitações e um núcleo específico de disciplinas obrigatórias e optativas. A revisão do Projeto Pedagógico do ano de 2009, já prevista pela instituição, resultou em alterações pontuais. Desta forma, o resultado desse processo culmina no vigente Projeto Pedagógico do Curso de Letras (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2010a).

3.3.3 Participantes

A presente pesquisa teve como participantes os estudantes dos cursos de Letras-Português e de Pedagogia com idade a partir dos 18 aos 29 anos. A maioria dos participantes aparece como um critério estabelecido previamente. Salienta-se que os participantes assinaram os termos de livre consentimento da pesquisa, onde foram informados que a participação era voluntária.

Dessa forma, foi possível realizar uma investigação com maior profundidade a partir das percepções dos jovens, a respeito das práticas vivenciadas no contexto universitário, acerca da Educação em Direitos Humanos.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa que visou analisar as percepções dos estudantes dos cursos de Letras Português e de Pedagogia sobre a Educação para os Direitos Humanos apresentados nos currículos da Universidade pesquisada na tentativa de responder aos objetivos traçados.

Primeiramente, a pesquisa iniciou-se com as análises dos grupos focais em busca da percepção dos jovens estudantes dos cursos citados acerca da Educação para os Direitos Humanos no meio universitário, em resposta ao correspondente objetivo específico. No segundo momento, foram analisados nos projetos pedagógicos de ambos os cursos, ações, conteúdos e recursos que sinalizassem para a Educação em Direitos Humanos. Em seguida, valendo-se do PNEDH, que orienta a oferta da Educação para os Direitos Humanos no Ensino Superior, realizou-se uma análise a partir das previsões de ações programáticas do documento que já estivessem contempladas nas ações da Universidade, ou que sinalizassem para a Educação em Direitos Humanos ofertadas pela instituição. Tais procedimentos constituem a análise documental que buscou responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Essa sistematização tem um desdobramento onde, primeiramente, buscou-se responder ao objetivo específico 1 que trata da percepção do jovem acerca da oferta de uma Educação para os Direitos Humanos promovida pela Universidade. Para este, realizou-se a análise das percepções dos participantes dos grupos focais acerca da temática em estudo.

Em seguida, buscou-se um cruzamento no que a Universidade diz oferecer ao estudante por meio dos Projetos Pedagógicos e os elementos constitutivos dos princípios norteadores da Educação para os Direitos Humanos contidos no PNEDH. Esse alinhamento resultou nas percepções sobre ações, conteúdos e recursos referentes à conduta, valorização e educação para os Direitos Humanos contidas nos PPs dos cursos, em atendimento ao objetivo específico 2. Em um terceiro plano, adotou-se as ações programática para o Ensino Superior contidas no PNEDH como uma referência na análise das percepções observadas nos PPs, ratificando o que a Universidade já propõe como ações para a Educação para os Direitos Humanos.

Na busca de uma compreensão mais apurada dos sentidos dos dados levantados, e como um referencial a ser tomado como parâmetro, nas análises, utilizou-se de alguns critérios quais sejam: para os grupos focais, o critério de avaliação dos dados já tratados, foram os objetivos específicos e as temáticas surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos focais, sendo considerados os

assuntos de maior relevância com maior e menor ocorrência (GATTI, 2012). Quanto aos critérios das análises “os dados obtidos mediante análise do conteúdo, podem ser comparados a alguns padrões de adequação ou de desempenho” (FRANCO, 2008, p.31).

A análise documental teve como parâmetro os princípios do PNEDH, pois eles elencam os elementos essenciais para uma Educação para os Direitos Humanos segundo as políticas públicas para os Direitos Humanos. Na análise normativa, foram adotadas como critério as ações programáticas estabelecidas pelo PNEDH.

4.1 ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE LETRAS

O pesquisador participou ativamente do levantamento de dados da referida pesquisa, estando presente na aplicação dos grupos focais, como observador em ambos os cursos, e na transcrição do grupo de Letras. Os critérios de avaliação dos grupos focais estão relacionados aos objetivos específicos do presente trabalho e às interações dos grupos que revelaram as opiniões dos participantes surgidas a partir do jogo de influências mútuas que emergem e se desenvolvem no contexto dos grupos (GATTI, 2012). Dessa forma, as falas foram organizadas em categorias, de acordo com as perguntas norteadoras e, em seguida, como unidades de registro foram estabelecidos temas que geraram as subcategorias.

Quanto à identificação dos participantes, buscou-se preservar suas identidades. Foi utilizado o mesmo critério para ambos os cursos. A identificação dos participantes foi realizada a partir dos seguintes critérios: para o curso de Pedagogia os participantes foram identificados a partir da letra P, que indica o curso, seguido dos números de 1 a 9 correspondentes a cada um dos estudantes e para o curso de Letras-Português os participantes foram identificados com a letra L, que indica o curso, seguido dos números de 1 a 10 correspondentes a cada estudante, considerando a ordem de participação, ou seja, as sequências das falas.

Considerando todos os critérios acima descritos, foram computados os números de ocorrências dos temas que orientaram a análise de conteúdo a partir do seguinte critério: maior ocorrência e maior relevância, menor ocorrência e maior relevância, como se observa nos quadros abaixo.

4.1.1 Análise da categoria 1: Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas

O quadro abaixo emerge da sistematização dos dados coletados dos grupos focais, apresentando um resumo analítico das temáticas recorrentes oriundas das discussões dos estudantes acerca da oferta da Educação em Direitos Humanos na Universidade. Ele surge a partir das questões, do roteiro do grupo focal, apresentadas aos estudantes para que os mesmos pudessem expressar suas percepções acerca dos temas constantes do roteiro que lhes foram apresentados. Nele consta a categoria e as subcategorias que emergiram a partir das impressões dos estudantes. Para a análise foram selecionadas as temáticas de maior relevância com maior e menor ocorrência, sendo destacadas em vermelho as de maior ocorrência e em amarelo as de menor ocorrência.

O quadro 3 apresenta a temática ‘Conceito de Direitos Humanos’ e, na tentativa de sintetizá-lo, aparecem as relações a ele atribuídas pelos participantes. São apresentadas para o curso de Pedagogia 15 temáticas distintas, que constituem as subcategorias, algumas delas com subitens, e para o curso de Letras 19.

Quadro 3: Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas. Pedagogia e Letras

Categoria 1: Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas		
	Subcategorias	Ocorrências
Pedagogia	1- Ausência de conceito	8
	2- Justiça A – Descrença B – Possibilidade	2
	3- Referência familiar	2
	4- Universidade (oportunidade)	2
	5- Direito de ser professor	1
	6- Direito à educação	2
	7- Desconhecimento dos direitos do cidadão	2
	8- Garantias fundamentais	2
	9- Direitos Sociais	4
	10- Direitos públicos	1
	11- Acesso à informação	1
	12- Aplicabilidade dos Direitos Humanos	1
	13- Liberdade de expressão	2
	14- Democracia	1
	15- Mobilização social	1
Letras	Subcategorias	Ocorrências
	1- Ausência de conceito	7
	2- Senso de Justiça A - Falta de clareza 1	2
	3- Direito à educação	1
	4- Sobreposição de leis A – Desconhecimento 1	2
	5- Garantias fundamentais	2
	6- Direitos a voto A – Participação cidadã	1
	7 – Senso comum A – Relações indevidas 1	3
	8- Limites dos direitos	1

	A – Desconhecimentos dos DH 1	
9 – Questão cultural		2
10- Desigualdade Social		1
11- Elementos de DH		1
12- Mobilização social		1
A – Liberdade de expressão		
B – Desconhecimento		
13 – Diferença entre o real e o ideal (Teoria X Prática)		2
14 – Influência da mídia		1
A – Repercussão da mobilização social		
15 – Respeito as diferenças		1
16 – Direitos Humanos e Educação		1
17 – Liberdade de expressão		1
18 – Banalização dos Direitos Humanos		1
19 – Presença do conceito		2
A – Caracterização do ser humano 2		

Fonte: Elaboração do Autor

Os Direitos Humanos são o conjunto das convenções sociais estabelecidas pelas diversas nações com o objetivo de reconhecer e dar a garantia dos diversos direitos do homem como o direito à vida, à educação, à saúde, à segurança pública, à liberdade de expressão, ao respeito a diversidade nas questões raciais, sexuais, religiosas dentre tantos outros (GORCZEVSKI; KONRAD, 2013).

No curso de Pedagogia, a percepção dos estudantes acerca do conceito de Direitos Humanos, demonstra uma ausência de uma conceituação sistematizada. O conceito atribuído pelos participantes relaciona-se à questão intuitiva no sentido de tentar conceituar os Direitos Humanos a partir de ideias generalizadas apresentadas pela sociedade. Percebe-se que os estudantes relacionam o conceito dos Direitos Humanos com as ideias das garantias fundamentais. As afirmações dos estudantes convergem com o conceito atribuído por Dalari (2002), no entanto, demonstram falta de clareza no que se refere às legislações direcionadas à sociedade brasileira como a própria Constituição. Assim como afirmam os participantes P7 e

P1

“A gente tem que aprender a correr atrás exatamente do que a gente tem direito”.
“Direito a moradia, a educação, segurança, habitação, saúde, lazer...”.

Os participantes do grupo focal buscam conceituar Direitos Humanos a partir de exemplos e de vivências, e nesta tentativa fazem uma confusão das ideias de direitos sociais, nas esferas da educação, saúde, segurança pública, justiça e de garantias fundamentais, não havendo clareza no que se relaciona aos Direitos Humanos. A fala do participante P9 reforça essa ideia

“[...] a justiça defende as nossas causas, quando acontece alguma coisa ai a gente procura a Justiça”.

A noção de justiça apresentada relaciona-se a um conjunto de normas jurídicas que funciona para a resolução de conflitos na esfera social quando é acionada. Uma justiça fixa no papel e não na consciência do sujeito de direitos. As percepções dos direitos inatos inalienáveis, a garantia de uma justiça que prevê direitos e deveres parece ser algo desconhecido ou não esclarecido.

Os Direitos Humanos, em conformidade com a conceituação de Bobbio (2004), estão associados a uma percepção abrangente onde se considera que o direito a liberdade, direito político e direitos sociais os compõem. Na afirmação dos participantes relacionam o conceito de Direitos Humanos aos direitos fundamentais contempla somente os direitos sociais, um de seus pilares.

No curso de Letras, assim como no curso de Pedagogia o conceito atribuído pela maioria dos participantes está relacionado à questão intuitiva e não a um conceito sistematizado. Assim como ocorre com os estudantes de Pedagogia, a ideia dos Direitos Humanos aparece relacionada às garantias fundamentais, como se pode verificar nas falas abaixo

“Eu acho que o mais importante, ou pelo menos o fundamental é a questão do direito à alimentação... então é uma política de questão de... de distribuir...” (L10).

“Direitos Humanos é todos terem a... direito a educação... o ensino precário que eu acho que todos têm direito a ter ensino de qualidade” (L1).

Na tentativa de conceituar Direitos Humanos os participantes buscam exemplificar, relacionando-os ao conhecimento do senso comum que, em muitos casos, toma como referência ideias distorcidas e que correspondem aos interesses dominantes de uma parcela da sociedade, promovendo a banalização desse conceito. Isto se evidencia na fala de um participante, quando relaciona o conceito dos Direitos Humanos a uma visão distorcida de proteção a um transgressor da lei.

“No Brasil, principalmente, esse tema de Direitos Humanos ele já vem assim com uma certa carga não tanto negativa, mas um tanto banal, banalizada que a gente associa muito com impunidade né? (L5)”.

“E não só os jovens... eu acredito assim que existe uma manipulação em massa pela mídia...” (L2).

“Então, como é que eu vou conseguir oportunidade se não tenho nem ensino superior? Então, a gente tem que estar sempre se enquadrando... (P1)”.

Ainda com relação à percepção dos Direitos Humanos no Brasil, numa visão de senso comum, há uma associação com a proteção das pessoas que se encontram marginalizadas, sujeitos que por algum motivo se encontram em presídios devido a transgressões realizadas contra a sociedade. Desta forma, para alguns estudantes, ao se falar em Direitos Humanos, há uma desconfiança devido à carga negativa dos rótulos atribuídos a essa temática.

“Direitos Humanos com as pessoas que estão na cadeia... porque muita gente tem repúdio por aquelas pessoas [delinquentes]... Porque que a gente tem que tratar aquela pessoa do jeito que ela não tratou a outra, entendeu?” (L9)

Na fala dos participantes do curso de Letras, há presença do conceito de Direitos Humanos, por duas vezes. Tal conceito aparece relacionado a uma caracterização do ser humano. Esta caracterização relaciona-se à ideia universalista dos Direitos Humanos, que tem seu fundamento no direito natural, ou jusnaturalismo, que considera a pessoa humana detentora de direitos inalienáveis, quer na dignidade humana ou na capacidade racional de reafirmar essa dignidade (ESTÊVÃO, 2014). Nesse sentido, verifica-se esse conceito nas falas dos participantes a seguir

“[...] em relação a Direitos Humanos eu acredito que são todos os direitos que eles é... visam inteiramente a pessoa humana por si só... eu acredito que os Direitos Humanos eles estão voltados a toda essência do que nós somos como homens, como seres vivos, como seres humanos (L2)”.

“[...] os Direitos Humanos é uma coisa tão ampla, né? Então eu tava pensando assim o que caracteriza um humano, ele tem o direito à vida, ele tem direito à comida, né? Assim as necessidades básicas deles, moradia, aí depois a educação, a saúde; aí vem as escolhas dele, aí vem a liberdade política dele, aí vem a liberdade de ir e vir, a liberdade sexual, a liberdade religiosa (L5)”.

A realidade apresentada demonstra o quanto se faz necessária a construção de uma cultura em Direitos Humanos na universidade. Na esfera da Educação, os participantes percebem a Universidade como local oportuno para que a formação em Direitos Humanos aconteça. A Educação em Direitos Humanos consiste em educar e promover o conhecimento dos direitos reconhecidos e positivados socialmente. Essas garantias devem ser vistas não só como direitos, mas como dever de promoção de todos com a finalidade de que as sociedades possam vivenciar esses direitos (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013).

“[...] as pessoas bem mais sucedidas que eu conheço na minha vida elas são formadas em um curso superior... minha mãe tem o ensino completo, meu pai é analfabeto funcional e meu pai me incentivou, meus pais acham que a gente tem que ter uma vida melhor que eles tiveram” (P4).

Embora o grupo de estudantes em análise pertencer a uma única instituição de Ensino Superior do Distrito Federal, pode-se inferir que o cenário nacional não seja muito diferente, pois, as características dos jovens participantes são muito próximas da maioria do público atendido no Ensino Superior. As instituições seguem as mesmas diretrizes e referenciais curriculares nacionais e as políticas públicas em Direitos Humanos ainda são desconhecidas por boa parte dos atores educacionais.

Conceituar os Direitos Humanos de fato é uma tarefa complexa até mesmo no meio acadêmico, contudo, entender as suas bases e depreender das várias possibilidades apresentadas no convívio social, é imprescindível para que seja possível o exercício de tais direitos e os deveres deles oriundos.

Nesse entendimento, observa-se que os estudantes buscam conceituar Direitos Humanos a partir de exemplos e de vivências de seus cotidianos, podendo incorrer em percepções equivocadas devido às várias influências exercidas pelo meio em que se vivem. Segundo este raciocínio, percebe-se que alguns estudantes tomam como referência ideias distorcidas e que correspondem aos interesses dominantes de uma parcela da sociedade.

Diante de um contexto desafiador, observam-se os pontos positivos apontados pelos estudantes como, por exemplo, os segmentos sociais que promovem ou viabilizam a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, os participantes percebem a Universidade como local oportuno para que a formação em Direitos Humanos aconteça.

4.1.2 Análise da categoria 2: Percepção dos jovens sobre as juventudes

No quadro abaixo aparecem 13 temáticas diferentes para o curso de Pedagogia e 10 para o curso de Letras, sendo algumas temáticas comuns aos dois cursos. O quarto segue o mesmo critério apresentado na primeira categoria. Os itens de menor ocorrência foram selecionados por estarem presentes nos dois cursos ou por serem temáticas de expressividade na sociedade brasileira.

Quadro 4: Percepção dos jovens sobre juventude. Pedagogia e Letras.

Categoria 2: Percepção dos jovens sobre juventude		
	Subcategorias	Ocorrências
Pedagogia	1- Desvalorização da Juventude	1
	2- Influência da mídia A - Desvalorização da Juventude B - Desconfiança em relação à juventude	4
	3- Valorização do trabalho em oposição aos estudos	1
	4- Valorização do estudo para o trabalho	1
	5- Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude A - Inadequação (falta de atividades lúdico-recreativas) de atividades ofertadas pelas escolas	5
	6- Desconfiança em relação à juventude	2
	7- Liberdade de expressão	1
	8- Sentimento de impotência	1
	9- Transgressão às leis	1
	10- Falta de interesse	1
	11- Falta de informação	1
	12- Acomodação	1
	13- Reconhecimento	1
Letras	Subcategorias	Ocorrências

	1 - Desvalorização da Juventude	1
	2 - Rede de Influências	1
	3- Direito e Justiça	1
	4 - Perfil da juventude A – Acomodação e insatisfação 2 B – Influência familiar 4 C– Uso de drogas 2 D – Influencia social 3 E – Ativo 3 F – Falta de perspectiva 1 G – Maiores oportunidades 1 H – Formação escolar 1	7
	5 - Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude A – Oportunidade 1	4
	7 - Desconfiança em relação à juventude	3
	8 - Falta de interesse	1
	9 - Falta de informação	1
	10 - Reconhecimento	2

Fonte: Elaboração do Autor

A percepção dos jovens sobre a juventude, tanto no GF de Pedagogia quanto do de Letras, demonstra a influência negativa que a mídia tem veiculado sobre a mobilização dos jovens (como exemplo em manifestações populares de julho de 2013) para a garantia de seus direitos. Essa repercussão desencadeia uma desvalorização e desconfiança no potencial da atuação juvenil na sociedade. Tal percepção evidencia-se nas seguintes falas

“[...] nós somos tratados como vândalos, a sociedade não vê os jovens como pessoas que vão contribuir e sim pessoas que atrapalam, somos desvalorizados visto assim, de uma parte da sociedade (P9)”.

“[...] é o negócio que o brasileiro como a música diz ‘o jovem no Brasil não é levado a sério’, o brasileiro não é levado a sério pelos seus governantes e o brasileiro não se leva a sério... Não confiam no jovem. (L7)”.

“[...] dessa nossa força, dessa nossa realidade podemos dizer assim, nós queremos ter voz ativa, nós temos que conquistar a confiança dos mais velhos. (P8)”.

Soma-se a isto, a ausência de políticas públicas de incentivo à juventude, conforme citado pelos participantes, por meio de programas educativos e esportivos para a formação juvenil, que incidem diretamente sobre essa percepção da juventude.

“[...] o governo tinha muito que desenvolver projetos para ocupar a mente dos jovens (P8).”

“Seria aceitação no mercado de trabalho. Porque o mercado de trabalho impõe muitas sanções em relação ao jovem, entendeu? Porque quando a gente tá procurando emprego a primeira coisa que a gente vê lá é que precisa de experiência, mas como a gente vai ter experiência (L9).”

Também, a inadequação de atividades ofertadas pelas escolas ocasiona desmotivação e problemas, como o sentimento de impotência e de autogestão sobre suas próprias vidas no

presente e no futuro. Apesar do forte apelo negativo sobre o jovem, ainda há uma crença, na fala de um participante, sobre o potencial da juventude

“Eu acho que o jovem ele é forte. E muitas vezes nós não sabemos usar nossa força (L10).”

As políticas públicas de incentivo à juventude, atualmente, tendem a compensar a ausência do Estado na formação do jovem. Tais projetos, como por exemplo o Projeto Jovem Aprendiz, o PROUNI, o Ciência sem Fronteiras, o SISU, buscam dar acesso ao estudo superior e ao mundo do trabalho.

A referência à transgressão às leis surge como uma característica atribuída à juventude em decorrência da sua liberdade de expressão e da capacidade de comunicar seus anseios e lutar por seus direitos. Contudo, o uso de drogas é citado pelos participantes como parte dessa liberdade de expressão, da má influência exercida por outros jovens e da falta de orientação familiar.

“O jovem pobre ele usa, por exemplo, muitos usam a droga pra fugir da realidade, pra esquecer a fome, pra esquecer os problemas dentro de casa, pra... sei lá, fugir daquilo que o atormenta e o rico também é assim, usa as drogas pra curtir, “ah eu não tenho...”, ele tem tantas outras formas de se divertir, mas ele, não sei se é algo familiar, se é ausência da família que faz também ele querer fugir da realidade... (L10).”

“Esta questão depende da família. Já é da criação, da família, os pais (P1)”
“Seria mais como comodismo, por exemplo, um grupo de amigos... os seus amigos começam a usar e aí começa a pressionar você pra usar também, então, se você não tiver uma boa base pra resistir aquilo vai junto, é o que a gente chama de cabeça fraca (L9).”

Assim, ao apresentarem opiniões acerca da juventude, os participantes traçaram um perfil onde os comportamentos marcantes são atribuídos à influência familiar e social, às atitudes pró-ativas na consolidação de sonhos e planos assim como à acomodação e às insatisfações frente aos desafios que surgem.

Acerca da influência familiar, Gomes e Sousa (2014) esclarecem que a família como uma organização complexa é encarregada de inicializar a socialização dos filhos e que a mesma tem primazia frente à escola e à sociedade nos outros espaços institucionais. A partir da família é que a criança constrói o caráter e adquire valores essenciais para a convivência humana. Crescendo em um ambiente socialmente equilibrado, a criança se tornará um jovem inserido positivamente na sociedade passando a significar a realidade e se sentido pertencente à mesma.

O ato de educar não se limita à educação formal, sendo de responsabilidade das instituições sociais como a família, governo, instituições religiosas. Também, compreendemos que a interface com essas instituições demanda um papel específico da

educação não formal, que pode ser decisivo na formação do indivíduo. Com a integração desses modelos educacionais, cria-se uma consciência cidadã, onde o indivíduo passa dos valores individuais aos coletivos. A ausência de políticas públicas, nesse sentido, retarda o processo de desenvolvimento sócio cognitivo do jovem, no que se refere ao planejamento de futuro e abre a oportunidades de acesso à Educação e ao trabalho. “Sem as devidas ofertas de oportunidades, muitos jovens reagem a esse mal-estar, gerando expressões diversas como a violência, podendo chegar ao limite da incivilidade e da delinquência. Quando essa exclusão é coletiva são gerados protestos e mobilizações” (CALIMAN, 2014).

Por fim, os pontos marcantes nesta categoria - percepção dos jovens sobre a juventude - relacionam-se à falta de credibilidade por parte dos adultos, a uma percepção sobre a juventude influenciada pela mídia, à falta de políticas públicas que favoreçam a formação do jovem, à falta de uma linguagem nas instituições de ensino que atendam a essa demanda. Todo esse contexto causa uma baixa autoestima nos jovens e possivelmente tem um impacto em sua vida adulta, impedindo que o sujeito se reconheça em seus direitos e deveres junto à sociedade e passe a agir de forma apática frente aos processos político sociais.

4.1.3 Análise de categoria 3: Participação juvenil na Sociedade

Abaixo, o quadro apresenta a terceira categoria e tem como temática a Participação Juvenil na Sociedade. Mais especificamente refere-se à participação em manifestações populares e atividades sociais. Nela aparecem 3 temáticas diferentes ao curso de Pedagogia e 5 ao curso de Letras, sendo algumas temáticas comuns aos dois cursos. O quarto segue o mesmo critério apresentado na primeira categoria. Os itens de menor ocorrência foram selecionados por estarem presentes nos dois cursos ou por serem temáticas de expressividade na sociedade brasileira.

Quadro 5: Participação juvenil na sociedade. Pedagogia e Letras.

Categoria 3: Participação juvenil na Sociedade [Sobre a participação em manifestações populares e atividades sociais]		
	Subcategorias	Ocorrências
Pedagogia	1- Fatores de negação A - Inflgência familiar 2 B - Medo da violência 4 C - Desinteresse 1	7
	2- Participação legítima dos jovens	1
	3- Fatores de participação social A - Projetos realizados por escolas particulares	1
Letras	Subcategorias	Ocorrências
	1 - Fatores de negação A - Falta de credibilidade	1
	2 - Participação legítima dos jovens	4
	3 - Fatores de participação social A – Mobilização política 1 B – Mobilização midiática 1 C – Mobilização popular 2	4
	4 - Ação reflexiva	1
	5 - Liberdade de expressão	2
	Maior ocorrência e maior relevância	Menor ocorrência e maior relevância

Fonte: Elaboração do Autor

A percepção dos estudantes sobre a participação juvenil na sociedade está fortemente influenciada pelas manifestações populares ocorridas em 2013, em que os fatores de negação apresentados foram influenciados pelas mídias de comunicação. Dentre os motivos apresentados para a não participação foram elencados: a forte influência familiar, em não permitir a participação; o medo da violência, muito divulgado pela mídia e um desinteresse do jovem sobre esses assuntos.

Quanto à influência familiar sobre o jovem nas mobilizações de 2013, é atribuído a ela certo autoritarismo. A família é uma das instituições que tem expressividade na formação do caráter social, pois orienta os jovens em relação ao consenso no que se refere às regras sociais de base e conduz as pessoas na adesão a valores, conceitos e pré-conceitos. “Um dos aspectos que a família mantém e que é questionável é o fato de que no ambiente familiar, o pátrio poder é virtualmente ilimitado e poucos freios existem para a sua tirania” (HOLANDA, 2013). Tal percepção evidencia-se nas falas abaixo:

“Primeiro que eu até tentei... minha mãe falou que se eu fosse podia já levar minhas malas e ficar por lá... eu não fui, mais iria” (P6).

“[...] os nossos pais, porque minha mãe não deixou eu ir, meu pai falou assim: você é mulher, isso é coisa de macho, é coisa de homem (P4).

A violência também foi apontada como um dos fatores de negação tanto por parte dos estudantes quanto das famílias. Os estudantes disseram que gostariam que as manifestações fossem pacíficas, sem os grupos de revoltosos que protestaram com violência como os “black

blocs e os vândalos" que aproveitaram da situação. As práticas violentas nas mobilizações foram atribuídas à ingerência política, à falta de foco e às diversas revindicações ou à falta delas.

"Eu não fui por causa das brigas (P5)".

"Eu já fui numa manifestação tranquila, os jovens fizeram seu protesto depois pegaram seus ônibus e foram pra casa (P8)".

Ainda sobre a questão da violência, um fator de inibição da participação juvenil foi a divulgação na mídia televisiva de reportagens enfatizando eventos violentos e amedrontando a participação de muitas pessoas. Neste aspecto, observa-se que a juventude vem sofrendo muito, pois, as mídias veiculam uma quantidade muito grande de imagens negativas sobre a juventude, reforçando rótulos causando o descrédito da sociedade sobre os jovens.

[Referência a imagens veiculadas em um jornal televisivo] "Olha só um pouquinho de gente ali, bando de vândalos! Ele mesmo apontou [o apresentador], pode ser que tem pouco de pessoas sim, mas só que algumas ali estão com uma causa justa (L2)".

"Isso tudo tem a participação da mídia (P2)".

Quanto à participação juvenil espontânea nas mobilizações sociais ocorridas em 2013, os participantes afirmam que a mesma foi legítima demonstrando o senso crítico dos jovens e a insatisfação deles acerca da realidade política, econômica e social na atualidade.

"[...] o poder emana do povo, o que aconteceu nas manifestações também, mas nas manifestações é muita gente indo buscar o seu direito... a gente tem o poder de tirar nossos representantes da mesma forma que a gente coloca (L7)".

"SIM!!! Claro!!! Mais vezes com certeza com mais segurança, com organização. É um direito de protesto" [Fala coletiva dos estudantes de Pedagogia sobre a participação em mobilização com mais segurança].

Essa postura demonstra uma consciência política, apesar de que parte dos jovens que participaram das manifestações estava curiosa para fazerem uma experiência do gênero. No entanto, com relação aos fatores de participação social, a exemplo de atuação em ONGs, movimentos ecológicos dentre outros, a adesão é simbólica, somente dois estudantes declararam ter participado de projetos realizados por escolas particulares, outro fez referência a participações sociais ocorridas no passado. Dessa forma infere-se que os estudantes demonstram certa apatia em questões relacionadas às lutas sociais.

"Eu já fui plantar árvore (P5)".

"Nós estámos trabalhando lá na horta, na Escola particular (P1)".

"Em Tocantins, lá na minha cidade, quando nós morávamos lá, nós íamos sempre (em mobilizações), e reunia-sa umas setenta, cententa pessoas e a gente ia na casa dos vizinhos, sempre desde os meus quinze anos, nós íamos nas casas dos vizinhos fazia, tipo, aquelas listas, né? um monte de assinados, e entregava pro prefeito reivindicando aquilo que a gente queria e, sempre, e aquilo se tornou um hábito"(L6).

Em linhas gerais, os fatores de negação da participação juvenil na sociedade estão mais relacionados à participação em manifestações populares do que em atividades de cunho social. Tais fatores evidenciam um descrédito do jovem quanto à sua participação política dada a manipulação da mídia de imagens onde lhe são atribuídos rótulos pejorativos, causando uma má impressão social sobre os jovens e afastando-os desses movimentos. Além disso, os jovens participantes estão imbuídos por interesses particulares, que não representam os interesses coletivos, voltados ao bem comum.

4.1.4 Análise da categoria 4: Importância da Formação Superior

O quadro abaixo apresenta 7 temáticas diferentes para ambos os cursos. Algumas temáticas são comuns aos dois cursos. O quadro segue o mesmo critério apresentado nas categorias anteriores. Os itens de menor ocorrência foram selecionados por estarem presentes nos dois cursos ou por serem temáticas de expressividade na sociedade brasileira.

Quadro 6: Importância da formação superior. Pedagogia e Letras.

Categoria 4: Importância da formação superior		
	Subcategorias	Ocorrências
Pedagogia	1- Ampliação de oportunidades A - Vida melhor 1 B - Ascensão social 1 C - Melhores salários 3 D - Adequação ao mercado de trabalho 1	4
	2- Incentivo familiar	3
	3- Desejo de estudar	2
	4- Perfil proativo do estudante	1
	5- Direitos e deveres	3
	6- Referência familiar	2
	7- Função da formação superior A - Pesquisa 4 B - Formação para a cidadania 2	4
Letras	Subcategorias	Ocorrências
	1 - Ampliação de oportunidades A - Vida melhor 1 B - Bom emprego 1 C - Conhecimento 1 D - Atuação profissional 4	5
	2 - Incentivo familiar	1
	3 - Desejo de estudar	3
	4 - Perfil proativo do estudante	1
	5 - Consciência da função docente A – Conhecimento para além da escola 1	1
	6 - Referência familiar	1
	7 - Função da formação superior A - Pesquisa 3 B - Formação para a cidadania 3 C - Formação para o trabalho 2	6

	D - Confusão/desconhecimento 1	
	Maior ocorrência e maior relevância	Menor ocorrência e maior relevância

Fonte: Elaboração do Autor

A formação superior tem fundamental importância na ampliação de oportunidades citadas pelos participantes, quais sejam: proporcionar uma vida melhor, melhores salários que por ventura possam promover uma ascensão social, assim como a possibilidade de adequação da formação para mercado de trabalho.

“[...] pra chegar ao meu objetivo, então, depois que eu cursar Letras eu vou fazer Relações Internacionais, mas eu já vou poder fazer concurso público... (L9)”

“O meu sonho é ser astronauta, é viajar lá pra Lua, pra Marte se possível, aí... é... eu tou fazendo Letras-Inglês agora, eu sou professora de Inglês, mas eu, no meio do caminho, né? é... eu percebi que eu adoro ensinar e desde pequenininha eu era sempre que ensinava, ajudava as minhas colegas, brincava de professora, e eu adoro ensinar, então eu queria ser também tradutora, quem sabe ser é... astronauta também e também continuar sendo professora porque eu amo ser professora e é muito bom ensinar algo que você sabe pra alguém (L3)”.

Dada a importância atribuída à formação superior, um ponto em destaque, é o incentivo familiar para o acesso e permanência dos estudantes na universidade e também como um aspecto que contribui para a escolha de frequentar o Ensino Superior.

“Então como as minhas irmãs já estavam fazendo faculdade, estava todo aquele negócio lá em casa, eu tenho duas irmãs, e assim meu pai e minha mãe me motivando a fazer alguma coisa na vida, eu tinha terminado o ensino médio, era novo, tinha que aproveitar pra conseguir logo me formar cedo (L2)”.

O incentivo familiar estimula o desejo do sujeito em estudar. Tal premissa, desejo de estudar, aparece nas falas dos participantes. O Ensino Superior no Brasil é percebido pelos jovens como um referencial a ser alcançado na busca de melhores condições de vida. Há uma percepção de ampliação de oportunidades no campo profissional, no aprofundamento dos conhecimentos e na melhoria de vida para os concluintes do Ensino Superior.

A motivação em estudar também está relacionada com a possibilidade de uma vida financeira melhor. De acordo com o periódico eletrônico Ensino Superior (UNICAMP)⁷, os estudantes que investem no Ensino Superior tem renda 219,4% acima em relação aos trabalhadores com menos estudo.

O perfil dos estudantes dos cursos em análise, considerando os fatores socioeconômicos a partir das falas dos participantes, aponta para a classe média baixa onde é relatada a necessidade de trabalhar para se manterem. Como se infere nas falas

⁷ Disponível em:<www.http://ensino-superior-eleva-renda-do-trabalhador-em-mais-de-200-diz-ibge> Acesso em: 19 junho 2015.

“[...] o trabalho é mais importante que o estudo em muitos lugares... e aqui as pessoas tem de estudar pra depois trabalhar isso não é uma escolha, isso é uma obrigação, não tem outro jeito” (P9).

“Por que, minha mãe ela sempre disse que pra mim ter um bom emprego, uma boa vida eu tenho que estudar, era esse o pensamento dela, e ela sempre falou isso desde pequenininha, tô aqui pra poder ter um conhecimento melhor, ter uma vida profissional melhor, ter mais oportunidade” (L4).

Atrelado a isso, aparece a função da formação superior destinada à pesquisa e à formação para a cidadania. A formação superior é um processo educacional que, conforme o local onde é ofertada, destina-se à realização de pesquisa, que tem por objetivos promover melhorias nas condições de vida das pessoas, mas que também, exerce forte influência na formação para a cidadania. Essa consciência cidadã, evidencia-se nas seguintes falas

“Eu faço o curso superior pra mudar o lugar onde eu vivo, o convívio onde eu estou... estudei sempre em escola pública e eu estava estagnada de tantas coisas erradas que eu via no meu meio (L1).”

“Quero mostrar pra eles que o mundo é mais do que aquela sala de aula, que aquilo ali vai servir pra eles em algum momento da vida deles, entende? Principalmente a questão da língua e da escrita que é extremamente importante, independente da área que você for seguir... (L10)”. “

“Eu acho que a partir do momento que você é mais cidadã você acaba levando pro trabalho também... tem que ter afetividade com as outras pessoas, você tem que saber os direitos dela, você tem que respeitar as opiniões (P1)”. “

Nas falas identifica-se o grande potencial juvenil na transformação da própria realidade e também de outras pessoas, reforçando o entendimento de que o Ensino Superior é um ambiente propício para a educação em Direitos Humanos e de uma formação cidadã.

4.1.5 Análise da Categoria 5: Oferta da disciplina em Direitos Humanos

No quadro abaixo são elencadas 5 temáticas diferentes para o curso de Pedagogia e 4 para o curso de Letras, sendo algumas temáticas comuns aos dois cursos. O quadro segue o mesmo critério apresentado nas categorias anteriores. Os itens de menor ocorrência foram selecionados por estarem presentes nos dois cursos ou por serem temáticas de expressividade na sociedade brasileira.

Quadro 7: Oferta da disciplina em Direitos Humanos. Pedagogia e Letras.

Categoria 5 - Oferta da disciplina em Direitos Humanos		
	Subcategorias	Ocorrências
Pedagogia	1- Analogia a outras disciplinas A – Ética B – Antropologia da religião C – Iniciação aos estudos superiores (IES)	1
	2- Dinâmica diferente	5
	3- Caráter transdisciplinar	3
	4- Desconhecimento do PNEDH A - Desatenção da Universidade B - Desinteresse do Estudante – possibilidade	3
	5- Perfil do estudante universitário (juventude)	1
Letras	Subcategorias	Ocorrências
	1 - Analogia a outras disciplinas A – Ética B – Antropologia da Religião C – Iniciação aos estudos superiores IES	2
	2 - Dinâmica diferente	2
	3 - Caráter transdisciplinar	2
	4 - Perfil do professor A – Metodologia adotada	5

 Maior ocorrência e maior relevância Menor ocorrência e maior relevância

Fonte: Elaboração do Autor

Ao analisar a categoria 5, apareceram nas subcategorias, como itens de maior ocorrência e maior relevância no quadro das categorizações, tanto para o curso de Letras-Português quanto para o curso de Pedagogia, os temas: dinâmica diferente, o caráter transdisciplinar e, especificamente no curso de Letras, o perfil do professor e as metodologias adotadas por eles. No que se refere à oferta de disciplinas em Direitos Humanos na universidade, destacou-se a proposição de uma dinâmica diferente a ser desenvolvida como metodologia de estudo sobre tal temática. O caráter transdisciplinar dos temas a serem trabalhados em Direitos Humanos, foi destacado na fala dos participantes, inclusive com o uso de diferentes espaços da Universidade na promoção de conteúdos viabilizados para a educação em Direitos Humanos. Observa-se que a ênfase nas questões da dinâmica diferente e do caráter transdisciplinar foi dada pelos participantes do curso de Pedagogia, já o curso de Letras enfatizou a temática do perfil docente e suas metodologias.

A concepção de dinâmica diferente a partir das falas dos participantes está baseada na relação entre teoria e prática, em aulas criativas que inovam e fogem ao tradicional (aulas expositivas), métodos que fixam o conhecimento, em atividades culturais voltadas para o público jovem que trabalhem com o lúdico (teatro, música), ao fato de levar o aluno ao conhecimento daquilo que foi mal apresentado a eles como a disciplina de matemática para que o mesmo possa aprender a gostar destas áreas de conhecimento que até então foram mistificadas ou mal compreendidas. Diante do exposto, aparecem dois eixos significativos

nessa concepção de dinâmica diferente que são o lúdico, como estratégia de aprendizagem, e o didático, como aproximação das teorias às práxis. Seguem algumas falas que sugerem tais temáticas

“[...] na Universidade a maioria é a Juventude... Nós precisamos de entretenimento, nós precisamos de coisas que chamem a nossa atenção” (P5).

“Deveria ser uma dinâmica diferente, não só aquela coisa de você chegar na sala de aula e... tem que ser uma coisa boa pra gente... que mostrasse o exercício dela no nosso dia-a-dia do que só a teoria entendeu? Não adianta nada passar o semestre inteiro lendo aquilo ali, decorando e no outro semestre você não lembra mais” (P3).

A ludicidade é uma característica apontada pelos participantes relacionada a uma forma de aprendizagem mais agradável e que denota facilidade na aprendizagem, além de ter uma linguagem mais próxima da realidade do jovem. Desta forma, aulas com atividades culturais voltadas para o público jovem, criativas. que inovem e fujam ao tradicional e que estão ligadas diretamente às literaturas estudadas são os aspectos levantados pelos respondentes. Os participantes quando questionados quanto à melhor forma de se inserir as temáticas em Direitos Humanos no Ensino Superior, respondem da seguinte forma

“Jovem quer coisa diferente, quer coisa nova, dinâmicas, jovem não quer ficar parado a gente é agitado, a gente não gosta de coisa parada, teatro, cultura, eventos, mais importantes pra jovens...” (P9).

“[...] porque que não propõe peças de teatro, com situações do nosso dia-a-dia?” (P8).

“[...] fica interessante quando ele trás de forma lúdica... porque o lúdico sempre atrai todo mundo, mas tem professor que vai lá pra frente e fica falando, falando... Por mais que o assunto seja interessante, a forma que ele traz pra gente, faz a aula ser chata” (L10).

O aspecto didático em disciplinas aparece a partir da experiência daquilo que foi mal apresentado, mistificado ou mal compreendido na experiência escolar de cada sujeito. Aprender a gostar destas áreas, segundo os participantes, consiste nas resignificações destes conhecimentos ajudando o estudante a superar as próprias limitações frente aquilo que parecia demasiadamente complexo. Os alunos também questionam a falta de um alinhamento entre a teoria e a prática, afirmam que a prática tem um caráter significativo para a aprendizagem, pois há um maior grau de fixação daquilo que se estuda na teoria. Nas falas abaixo, ressalta-se o desconhecimento dos participantes acerca das políticas públicas em Direitos Humanos e a melhor forma de aplicação destes conhecimentos

“A gente não sabe o que tem direito, a gente não sabe muita coisa do assunto então, se essas práticas, se houver práticas... talvez, a gente não esqueceria no próximo semestre. Então a prática fixa e a teoria não” (P9).

“[...] ensinar ao aluno a gostar daquilo que ele não gosta, você dar aula, por exemplo, pro aluno que não gosta de matemática, a questão não é você forçar e criar

atividades lúdicas e dinâmicas pra fazer com que ele se interesse pela matemática, não, mas você tem que pegar esse aluno e você tem que ensiná-lo a gostar daquilo, é o maior desafio de um docente..." (L2).

O uso de diferentes estratégias pedagógicas para tornar as aulas mais dinâmicas passa pela formação continuada do profissional docente. Dessa forma os estudantes que opinaram sobre o uso ou não de dinâmicas para atrair a atenção dos estudantes evidencia uma falta de clareza a esse respeito, fruto de sua formação ainda em processo.

A respeito do caráter transdisciplinar nos currículos, este se relaciona à capacidade de se incluir uma temática de forma transversal nos diferentes campos do conhecimento (PCN, 1997). Esse caráter também se encontra em conformidade com o que é proposto pela ação programática nº 6 do PNEDH, que trata do incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a Educação em Direitos Humanos nas IES (BRASIL, 2007). Mesmo sem conhecer formalmente as políticas públicas para os Direitos Humanos, a fala dos participantes converge com estas propostas, pois eles sugerem que a Educação em Direitos Humanos deve ter um caráter transdisciplinar que contemple a proposta do estudo da temática em questão. Os participantes afirmam que tais temas deveriam ser abordados em boa parte das disciplinas nos cursos, mesmo não havendo disciplinas específicas para a inclusão de tal temática.

"Eu acho que a dinâmica trabalhada com ela, eu acho assim se uma matéria se tornar obrigatória entraria como Ética e Introdução aos Estudos Superiores, não são muito agradáveis" (P3).

"Mas acho que aqui já é feito isso, a gente não percebe, por exemplo, com as aulas de Ética e de Antropologia da Religião, a gente aprende, mais ou menos, o que é Direito Humano... a gente aprende a conviver com os diferentes, por exemplo, a diferença religiosa..." (L9).

Quanto aos docentes os participantes tendem a atribuir muita responsabilidade a eles, desde as metodologias adotadas ao comportamento ético profissional. Quanto à oferta de conteúdos adotados com abordagem em Direitos Humanos, os participantes assinalam a consciência dos professores sobre a temática e a forma de atuação de tais profissionais em suas disciplinas. É previsto no PNEDH, na ação programática 7, o estabelecimento de políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em Direitos Humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2007).

"Nosso professor, mesmo da Antropologia da Religião, soube passar isso pra turma tanto que, nosso professor soube passar de um jeito que a maioria da turma ainda continua na sala. (...) então, que ele soube fazer a aula ficar interessante, ele despertou a curiosidade..." (L9).

"[...] conseguir colocar a curiosidade, a dúvida, porque se você tem curiosidade, você vai atrás, você vai saber sobre aquilo e a importância que aquilo tem..." (L1).

"Só que no caso da professora ela não interagiu, ela simplesmente excluiu a gente..., ela simplesmente, ela não englobou para que todo mundo interagisse, ela focou a

luz numa colega, ela simplesmente deixou todo mundo apagada aqui para que ela pudesse falar...” (P4).

As referências às disciplinas Ética, Antropologia da Religião e Introdução aos Estudos Superiores se devem ao fato de que essas são disciplinas do núcleo comum que compreende o grupo de disciplinas obrigatórias da Universidade e que são utilizadas para exemplificar a existência de conteúdos voltados para a Educação em Direitos Humanos. Contudo, os próprios participantes sugerem uma formação em Direitos Humanos com maior abrangência, de caráter transdisciplinar devido à relevância deste tipo de Educação.

“Eu também tive sorte de pegar um professor de antropologia que era maravilhoso! E ele sempre falava aquilo pra você respeitar outra pessoa...” (L9).

“Assim com músicas, usando músicas que chamem nossa atenção... Tipo assim, no Auditório, perfeito, maravilhoso” (P4).

Nas disciplinas destacadas, assim como em outras de cunho não obrigatório, existem conteúdos viabilizados que permitem a formação em Direitos Humanos. No caso da disciplina Antropologia da Religião, Introdução à Educação Superior e Ética, as quais os participantes atribuíram uma formação em Direitos Humanos. Muitas temáticas destas disciplinas são campos férteis nesta promoção, como religião e cidadania, cultura e religião, problemas éticos contemporâneos dentre outras, além das bibliografias de autores que possibilitam essa reflexão.

A partir das falas analisadas, é possível inferir que os estudantes percebem a promoção da Educação em Direitos Humanos nos cursos que estudam, mesmo que as ações realizadas na instituição não sejam intencionalmente voltadas para tal. Essa percepção refere-se a uma concepção de educação de Direitos Humanos formalizada nas disciplinas ofertadas nos cursos, assim como de ações que compõem o currículo dos cursos, sendo contemplados, em algumas falas, os conceitos de educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Os estudantes sinalizam a possibilidade de uma disciplina específica em Direitos Humanos, que ela seja ministrada com “metodologias diferentes”, uma linguagem para os jovens que seja mais atraente, em espaços diferenciados. O caráter transdisciplinar é apontado pelos estudantes como um mecanismo de inserção da temática dos Direitos Humanos em outras disciplinas a partir de experiência que os mesmos tiveram durante o curso e que consideraram significativas.

Apesar de se demonstrar uma noção acerca da oferta dos Direitos Humanos, é insuficiente atribuir à existência de uma cultura em Direitos Humanos a partir de poucas disciplinas ou a ações singulares. Para que essa cultura seja abarcada, será necessário um alinhamento com as políticas públicas existentes e, a partir daí, realizar mudanças estruturais

significativas nos PPs dos cursos e nas ações dos atores educacionais. A configuração atual favorece bastante essa mudança possibilitando que ações já desenvolvidas se concretizem formalmente nos documentos institucionais, como por exemplo, nos PPs dos cursos.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

A utilização desta técnica foi implementada na averiguação de informações relevantes ao objeto da pesquisa. A busca por dados que nos documentos norteiam os cursos de Letras e Pedagogia visou atender à necessidade de obtenção de informações que sinalizassem para a Educação em Direitos Humanos. Desta forma, optou-se por esta técnica devido aos parâmetros expostos acima nos procedimentos e a adequação ao tipo de objeto de estudo em questão que são os documentos legais que norteiam a Educação superior na universidade.

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos PPs dos cursos de Letras e Pedagogia, disponibilizados pelas coordenações dos cursos mediante a apresentação de carta de indicação de pesquisa emitido pela Cátedra da UNESCO. Também, como parâmetro balizador da análise dos PPs foram utilizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como os referenciais Curriculares dos cursos de Letras e Pedagogia, documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC)/Conselho Nacional de Educação (CNE).

Inicialmente, foram observados os itens que compõem os documentos e constatou-se que os mesmos seguem um modelo padrão, pré-estabelecido pela instituição. Para a comparação dos documentos, criou-se uma grade de identificação dos elementos constitutivos do PP que serviram de parâmetro para averiguação da presença ou ausência dos mesmos, como também, das percepções do pesquisador. Considerou-se os textos explicativos e concepções específicas que orientam o trabalho pedagógico dos cursos.

Em seguida, procedeu-se à análise da matriz curricular dos cursos, onde foi possível identificar, conforme os objetivos propostos na pesquisa, ações e conteúdos que viabilizam a educação em Direitos Humanos no meio universitário. Observou-se nas ementas, bibliografia e bibliografia complementar a presença e ausência desses conteúdos. Para melhor orientar a análise, criou-se uma grade de classificação das disciplinas ofertadas considerando as suas ementas e bibliografias. Nela, constam dois grupos distintos de disciplinas: disciplinas de caráter específico e disciplinas de caráter integrador. Para o primeiro, entende-se como o saber sistêmico de conhecimentos específicos. O segundo contempla duas ou mais formas de se conhecer e produzir o conhecimento. A partir de então, procedeu-se à análise tendo como

critério os princípios do PNEDH, pois elencam os elementos essenciais para uma Educação em Direitos Humanos.

Quadro 8 – Elementos constitutivos dos PPs dos cursos de Letras e Pedagogia.

Elementos constitutivos do PP	Curso de Letras	Curso de Pedagogia
1. Data de referência	2010	2010
2. Apresentação (definição do PP)	Ausente	Presente
3. Sumário (modelo padrão)	Presente (maior detalhamento)	Presente
4. Histórico da instituição (texto padrão)	Presente	Presente
5. Histórico do curso (Descrição)	Presente (maior detalhamento)	Presente (sucinto)
6. Contextualização	Presente	Presente (sucinto)
7. Mercado de trabalho	- Preocupação com a formação para além do curso superior, de uma formação continuada, envolvendo práticas, teoria, profissionalização, técnica, tecnologia, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos, dentre outros.	- Espera-se que os egressos sejam capazes de atuar nos sistemas de ensino; - Identificação de possíveis locais de atuação (escolas públicas e privadas, empresas, órgãos públicos e ONG's).
8. Indissociabilidade (ensino, pesquisa, extensão – E/P/Ex)	- Preocupação com os diferentes grupos sociais; - Parcerias para a promoção de ações; - Atividade de pesquisa como parte do cotidiano acadêmico; - Inovação de métodos e tecnologias de trabalho - Extensão comprometida com os diferentes grupos sociais; - Metodologicamente, superar a fragmentação do conhecimento... entre língua e as práticas de pesquisa e de ensino. - E/P/Ex com as comunidades carentes (questão ética).	- Atividades de E/P/Ex desenvolvidas em diferentes espaços e processos de aprendizagens; - Currículo consolida (contempla) a indissociabilidade (Enfoque: formação social e ética dos estudantes).
9. Atores e funções (contextualização)	Presente - Sucesso da aprendizagem atribuído à junção da atuação do professor, estudante e matriz curricular. - Protagonismos desses atores. - Integração do trabalho.	Ausente
10. Corpo discente	Presente - Protagonismo do estudante; - Perfil do estudante (Domínio da língua portuguesa e/ou inglesa; deficiências apresentadas); - Adequações propostas pela instituição; - Preocupação com as ações que	Presente - Ações previstas para o acolhimento/recepção dos novos estudantes; - Protagonismo discente. - Desenvolvimento da capacidade de buscar soluções aos problemas da sociedade sendo sujeito ativo em sua

		promovem transformação desse perfil; - Objetivos dos discentes no curso de letras.	transformação.
11. Corpo docente		<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protagonismo docente - A instituição busca o aperfeiçoamento do professor nas dimensões de sua profissionalização em seu desenvolvimento cultural. - Espera-se do professor , que ele proponha uma educação libertadora de paradigmas da língua; - Ações de incentivo à participação em reuniões deliberativas de construção do PP, de plano de carreira e de cursos para formação continuada. 	<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corpo docente comprometido com o processo formativo dos estudantes, com a identidade institucional, com as proposições da instituição e com o PP norteador. - Critérios de seleção dos docentes: <ul style="list-style-type: none"> • Competência técnica; • Desempenho acadêmico; • Postura ética. - Capacidade de mediar o processo de aprendizagem por meio do diálogo; - Incentivar os estudantes a buscar soluções criativas e empreendedoras. - Enfoque plural e aberto a novos métodos; - Formação continuada.
12. Recursos		<p>Presente</p> <p>Descrevem os mesmos recursos que o curso de Pedagogia, citando as salas e as unidades de atendimento responsáveis.</p>	<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - A instituição promove o compartilhamento de recursos entre cursos. - Existência de uma unidade de assessoria didático-administrativa (UADA) responsável pelo compartilhamento de recursos.
13. Laboratórios		<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laboratório de estudos da linguagem condizente com a proposta do PP do curso. • Atendimento e capacitação técnica e científica, individual e coletiva, referente ao conhecimento das línguas materna e inglesa. • Desenvolvimento de atividades acadêmico-científicas por meio de equipamentos tecnológicos. (Não é informado quais são tais equipamentos); • Trabalho multidisciplinar com a linguagem verbal e não-verbal; • Realização de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; • Intercâmbio e parcerias com outros cursos e linguagens; • Ensino de línguas por meio de equipamentos e materiais didáticos avançados (Não é informado quais são tais equipamentos); 	<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepção que extrapola ao entendimento de espaço físico e tempos definidos. • Diálogo com outros estudantes e outros professores; • Valoriza a experiência intersubjetiva e a construção de projetos educativos.
14. Revista		<p>Presente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicação eletrônica no portal da revista da universidade, periodicidade semestral; - Divulgação e difusão do conhecimento produzido em linguagem, língua e literatura. - Contribui para a formação de professores da educação básica e 	

		superior.	
15. Centro de Línguas	Presente - Iniciativa do curso de letras em cumprimento com o seu caráter de extensão junto aos diferentes grupos sociais em atendimento aos interesses da sociedade; - Oportunidade de acesso a diferentes línguas; • Atendimento a demandas das comunidades (interna e externa).		
16. Projetos	Ausente (Não evidente em parte específica)	Presente - Os diferentes projetos promovem espaços de estudo, pesquisa e promoção cultural no ambiente universitário.	
17. Matriz Curricular	Presente - Contextualização e conceito; - Apresentação das disciplinas: as disciplinas são apresentadas conforme três grupos: • Um tronco comum: disciplinas obrigatórias aos licenciados e para as duas habilitações; • Um núcleo específico com disciplinas com ênfase em Português e Inglês; • Disciplinas optativas para o curso de Letras.	Presente - Estrutura em tabela; - Disciplinas são apresentadas como parte componentes de eixos temáticos, por semestre, totalizando 8 semestres. - Os eixos contemplam os diferentes tipos de formação: • a formação do pedagogo na universidade – perspectivas e desafios; • sociedade e educação; • processos de aprendizagem; • processos de orientação da aprendizagem; • ensino e suas primeiras fases; • metodologia de ensino; • gestão educacional; • educação continuada e lista de disciplinas optativas.	
18. Fluxo das disciplinas	Presente (distinção: tronco comum, núcleo específico português, núcleo específico inglês e disciplinas optativas).	Presente (organização semestral por eixos temáticos)	
19. Ementas e bibliografia	Presente (conforme quadro 10)	Presente (conforme quadro 9)	
20. Estruturação das práticas	Presente Estão divididas em atividades de estágio e atividades complementares. São ações que possivelmente podem viabilizar a educação em Direitos Humanos.	Presente Estão divididas em atividades de estágio e atividades complementares. - Utiliza de espaços diversificados dentro e fora do ambiente universitário. - Integração estágio e TCC (artigo, monografia ou projeto de intervenção).	
21. Atividades complementares	Presente	Presente	
22. Dinâmica do estágio (estágio curricular)	Presente	Presente	

Fonte: Elaboração do Autor

Os Projetos Pedagógicos (PPs) em questão foram elaborados conforme as previsões contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares dos Cursos de Bacharelado e Licenciaturas obedecendo aos critérios estabelecidos por estas legislações.

Suas estruturas seguem uma padronização estabelecida pela Universidade e de acordo com a legislação citada. As diferenças apresentadas nos PPs relacionam as especificidades voltadas para cada curso. Os PPs estruturalmente encontram-se assim dispostos:

Ambos foram produzidos no ano de 2010. O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UCB traz breve definição acerca do que se trata o PP preparando o leitor para uma melhor compreensão, tal definição manifesta-se ausente no curso de Letras. Em seguida têm-se o sumário padrão, assim como o histórico da instituição.

Posteriormente, são realizadas as apresentações dos cursos, em que o curso de letras apresenta um histórico longo sobre sua criação. Nele são detalhados tópicos como o cenário profissional, o mercado de trabalho, os diferenciais do curso de letras e as formas de acesso. Já o curso de Pedagogia é breve em sua apresentação, mas também contempla tais aspectos.

Em uma contextualização sobre o cenário sóciocultural em que a universidade se encontra, são apresentados determinados tópicos, como por exemplo, o mercado de trabalho e seu contexto e, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

No PP do curso de Pedagogia da UCB, no que concerne ao mercado de trabalho, são destacados os possíveis locais de atuação: escolas públicas e privadas, empresas, órgãos públicos e ONGs. Nesse cenário, espera-se que os egressos sejam capazes de atuar nos sistemas de ensino. Contudo, na fala dos participantes do GP de Pedagogia a referência feita para a formação universitária é voltada exclusivamente para atender o mercado de trabalho não esclarecendo em que áreas de atuação os egressos deste curso poderão trabalhar, assim, não explorando o seu potencial profissional.

Já no curso de Letras da UCB, há uma preocupação com a formação para além do curso superior, de uma formação continuada, envolvendo práticas, teorias, profissionalização, técnicas, tecnologias, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos, dentre outros. Para os participantes do GF do curso de Letras, evidenciam-se em suas falas outras oportunidades de emprego para os estudantes concluintes. Tais falas convergem com o que consta no PP do curso de Letras onde são apresentadas algumas possibilidades de inserção do egresso no mundo do trabalho como o exercício do magistério; titulação para concurso e outros postos de trabalho bem lucrativos como a tradução, redação, revisão, assessorias e produção de recursos didáticos.

Na sequência, destaca-se a observância da UCB no que se refere ao que é previsto na CF/88 em seu artigo 207 que pondera a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão assim como das políticas de extensão sugeridas pela universidade. Nestas observa-se o desenvolvimento do trabalho para tornar a atividade de pesquisa parte do novo cotidiano

acadêmico buscando diminuir e superar a “exclusão dos incluídos”; formação de professor comprometido com o trabalho de inscrição efetiva de seus estudantes da Educação básica no mundo da escrita, de textualidade em cumprimento ao dispositivo legal; acesso dos estudantes ao curso por meio de políticas públicas de financiamento estudantil; superação da fragmentação do conhecimento, entre língua e as práticas de pesquisa e de ensino; integração da sociedade na perspectiva do Ensino, Pesquisa e Extensão com as comunidades carentes, numa perspectiva ética e voltada para os Direitos Humanos (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2010a, p. 38).

No tocante a indissociabilidade enquanto uma das atribuições da universidade, o curso de Pedagogia, aponta para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas em diferentes espaços e processos de aprendizagens com o objeto da formação pessoal, profissional e social do estudante. Desta forma, o currículo consolida a indissociabilidade por meio do enfoque de uma formação social e ética dos estudantes sendo possível a promoção dos Direitos Humanos.

Na Universidade, a perspectiva de integração dos cursos promove uma dimensão qualitativa do curso de Pedagogia, por meio de ações integradas e em parceria com outros cursos e entidades, como utilização comum de laboratórios com rateio de gastos entre os cursos, seminários internos, integração dos alunos em disciplinas optativas, dentre outras.

Nesse sentido o curso de Letras, também, elenca alguns fatores que referenciam tais ações: a preocupação com os diferentes grupos sociais atendidos pela instituição por meio de parcerias internas e externas; a concepção de atividade de pesquisa como parte do cotidiano acadêmico formando uma cultura de pesquisa; a inovação de métodos e tecnologias de trabalho possibilitando ao estudante uma percepção ampliada das oportunidades de inserção no mercado de trabalho; extensão comprometida com a sociedade objetivando a aproximação e integração da universidade e da sociedade por meio de ações como centros de línguas e a empresa Junior de Letras (OFITEX) na promoção de oficinas de texto. Tais ações concorrem para uma formação do estudante considerando a realidade social na qual ele está inserido, desta forma, exercendo os pressupostos presentes na Educação para os Direitos Humanos.

No que se refere aos atores e suas funções, os PP contemplam a descrição desses atores, quais sejam: os docentes, os discentes, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Na apresentação deste tópico, o curso de Letras faz algumas considerações acerca dos aspectos que abrangem esses atores: o sucesso da aprendizagem está atribuído à junção da atuação do professor, estudante e matriz curricular; a divisão do trabalho e inovações tecnológicas impulsionam na formação superior novas competências e habilidades (currículo flexível); os

papéis específicos desempenhados pelo professor e estudante encontram-se integrados no processo de aprendizagem. Observa-se que o documento faz uma descrição detalhada da participação de cada um desses atores.

A percepção do perfil dos estudantes do curso de Letras no PP relaciona-se ao protagonismo discente em seus processos estudiantis onde o estudante deve ter o domínio da língua portuguesa e/ou inglesa. Isso não implica em tornar o estudante um profissional que irá exercer a função de fiscal da língua, mas, distanciá-lo desse perfil. O objetivo dos discentes do curso de letras na prática do magistério está voltado para o papel de mediador entre o conhecimento e o estudante, enquanto educador. Sendo a formação docente um dos requisitos básicos na reflexão e proposição de políticas pública para os Direitos Humanos.

No curso de Pedagogia da UCB, almeja-se que o estudante, assim como no curso de Letras, tenha um perfil de protagonista discente que são oportunizados por meio de ações desenvolvidas ou orientadas pela universidade (monitoria, grupos de trabalhos, participação em pesquisa); intenciona-se que o estudante possa desenvolver a capacidade de buscar soluções aos problemas da sociedade sendo sujeito ativo em sua transformação. Conforme o PP, os discentes são acolhidos em um evento receptivo em que são esclarecidos quanto a dinâmica universitária e essas orientações prosseguem no transcorrer da disciplina Introdução aos Estudos Superiores.

Quanto ao corpo docente, o perfil descrito tanto no PP de Letras quanto no de Pedagogia, remete ao que está prescrito no PP institucional. No PP de Letras o protagonismo docente pode ser entendido como o domínio de sua prática, autonomia e competências para construir conhecimento pedagógico, transposição didática, ter uma postura de compromisso ético com o aprendizado do estudante, assim como buscar envolver-se na construção do PP. Também, estar atento ao relacionamento com estudantes e comunidade científica, atuar politicamente como membro de uma categoria profissional, lutar pelo respeito e garantias de suas aspirações profissionais e pelo resguardo da dignidade do trabalho. Conforme o documento, todas essas ações são incentivadas pela instituição. Assim, espera-se que o professor proponha uma educação libertadora de paradigmas da língua formando profissionais capazes de lidar com o que há de transgressor e libertador na linguagem.

No tocante à formação continuada, a instituição busca o aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento cultural do professor, onde o docente deve demonstrar permanente disposição para o aprendizado e ser flexível, rompendo com paradigmas. Também, deve aprender a trabalhar na tensão que marca as teorias das linguagens em seus limites entre a unidade e a diversidade (algo específico da língua).

Os docentes são estimulados a participarem da construção do PP, formação de tutores em ambiente virtual, participar do programa de reconstrução das práticas docentes – PRPD, participar em seminários internos e na composição do corpo editorial da revista eletrônica do curso de Letras e grupos de estudos.

O PP do curso de Pedagogia esclarece que a composição do corpo docente está comprometida com o processo formativo dos estudantes, com a identidade institucional, com as proposições da instituição e com o PP norteador. Também, são apresentados os critérios de seleção dos docentes nos seguintes aspectos: competência técnica; desempenho acadêmico; postura ética; abordagem calcada na integração, saber problematizado, sendo um processo construído; capacidade de mediar o processo de aprendizagem por meio do diálogo; incentivar os estudantes a buscar soluções criativas e empreendedoras; enfoque plural e aberto a novos métodos.

De acordo com os princípios pedagógicos da instituição o docente deve atuar profissionalmente, de forma adequada e com respeito aos Direitos Humanos. Articulando os conteúdos propostos com os problemas da sociedade e da cidadania de forma a expandir e comunicar tais conhecimentos (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2010b, p.40).

A formação continuada dos professores é realizada na instituição por meio do programa de reconstrução das práticas docentes – PRPD, conforme pontuado no perfil docente do curso de Letras. Conforme o documento, a instituição faz o acolhimento de dúvidas, relatos e propostas dos docentes por meio da direção e assessoria do curso.

Os recursos disponíveis para o trabalho pedagógico dos cursos são de uso comum entre áreas afins, havendo um compartilhamento dos mesmos. O objetivo dessa prática seria o de garantir a sustentabilidade e o estímulo para uma nova forma de produção científica; concepção de espaços comuns como espaços de aprendizagens de responsabilidade técnica da chefia unificada dos Espaços de Aprendizagem (EAPs); otimização do uso dos laboratórios e rateio de despesas; laboratórios multiuso (estímulo ao Ensino, Pesquisa e Extensão); Existência de uma unidade de assessoria didático-administrativa (UADA) responsável pelo compartilhamento de recursos - inclusive recursos humanos - e favorecimento da aprendizagem. Quanto aos processos de utilização das mídias, há informatização na reserva de equipamentos e salas; lançamento de notas e frequência por meio do sistema graduação *on line*; salas públicas da instituição (salas de informática); aulas de informática em laboratórios com programas específicos de responsabilidade da diretoria de tecnologia da informação (DTI). Possui também, um sistema de biblioteca da instituição que é composto por dois campus: I – Biblioteca Central e II – Biblioteca da Pós-Graduação e dois postos de

atendimento. O acervo é destinado ao estudo individual e em grupo possuindo recursos diversos como livros, periódicos, teses, mídias diversas dentre outros.

Quanto aos recursos específicos do curso de Pedagogia, tem-se o laboratório de Pedagogia (LAPED) que se insere na organização dos EAPs, contudo, é específico do curso de Pedagogia. Nele tem-se a possibilidade de atuação de estudante, professores do curso de Pedagogia em diálogo com outros estudantes e professores. Outro fator apontado no documento são os Projetos. Estes promovem espaços de estudo, pesquisa e promoção cultural no ambiente universitário e buscam valorizar a experiência intersubjetiva e a construção de projetos educativos entre os estudantes e professores do curso, também fazem parcerias com os outros cursos, e em alguns casos é extensivo ao público externo. Os projetos desenvolvidos com o intuito de integrar o estudante no ambiente universitário, em suas pesquisas e ações, e ampliar as possibilidades de acesso à cultura são: Curta-educação, Intervenção Didático-Pedagógica, Esquina do Inédito-Viável, Grupos de Estudos Viver e Conhecer, Grupos de Pesquisas e Estudos sobre Religião, Educação e Política, Grupo de Estudos Freinet e Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática na Educação Básica. Observa-se, no entanto, que os projetos citados não deixam claro como serão desenvolvidos, como os estudantes tem acesso, quem e quantas pessoas podem participar.

O PP do curso de Letras descreve os mesmos recursos comuns que o curso de Pedagogia e seus responsáveis. Quanto aos seus diferenciais, são apresentados o laboratório, uma revista e um centro de línguas. O laboratório de estudos da linguagem é condizente com a proposta do PP do curso. Nele, busca-se o atendimento e capacitação técnica e científica, individual e coletiva, referente ao conhecimento das línguas materna e inglesa; desenvolvimento de atividades acadêmico-científicas por meio de equipamentos tecnológicos. Tais equipamentos promovem um trabalho multidisciplinar com a linguagem verbal e não-verbal; realização de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão; intercâmbio e parcerias com outros cursos e linguagens; ensino de línguas por meio de equipamentos e materiais didáticos avançados. Não é informado quais são tais equipamentos.

A revista de Letras é publicada por meio eletrônico no portal da universidade, tendo periodicidade semestral. O objetivo da revista é divulgar e difundir o conhecimento produzido pelos docentes e discentes em linguagem, língua e literatura. Também, contribui para a formação de professores da Educação básica e superior. O centro de línguas foi uma iniciativa do curso de letras em cumprimento com o seu caráter de extensão junto aos diferentes grupos sociais em atendimento aos interesses da sociedade. Constitui uma oportunidade de acesso a diferentes línguas, atendendo às demandas das comunidades (interna e externa) e

proporcionando uma relação dinâmica e criativa de interação com as línguas. Esse instrumento viabiliza a Educação em Direitos Humanos no sentido de se constituir em um recurso que promove a divulgação da referida temática, assim como na Educação dos discentes, além de prestar serviços úteis à sociedade promovendo a cidadania.

No tocante a Matriz Curricular, a Universidade apresenta um núcleo comum a todos os cursos, onde há oferta de disciplinas como Ética, Antropologia da Religião e Introdução aos Estudos Superiores. As Matrizes dos cursos de Letras e Pedagogia apresentam em comum o fluxo das disciplinas, as ementas, a bibliografia, a estruturação das práticas, as atividades complementares e a dinâmica de estágio.

No fluxo das disciplinas, o curso de Letras da UCB, traz uma apresentação das disciplinas. As disciplinas são apresentadas conforme três grupos: um tronco comum: disciplinas obrigatórias aos licenciados e para as duas habilitações; um núcleo específico com disciplinas com ênfase em Português e Inglês e as disciplinas optativas para o curso de Letras. Já no curso de Pedagogia da UCB, as disciplinas são apresentadas como parte integrante de eixos temáticos, por semestre, totalizando 8 (oito) semestres. Os eixos contemplam os diferentes tipos de formação: a formação do pedagogo na universidade – perspectivas e desafios; sociedade e Educação; processos de aprendizagem; processos de orientação da aprendizagem; ensino e suas primeiras fases; metodologia de ensino; gestão educacional; educação continuada; e lista de disciplinas optativas. As ementas dos dois cursos trazem uma breve noção do que se trata cada disciplina. A elaboração do currículo e suas disciplinas seguem as exigências legais das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, onde evidencia-se um caráter integrado do currículo.

Ao analisar-se as matrizes curriculares dos cursos e sua organização, por eixos ou semestralidade, observou-se mais atentamente as ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas, sejam elas obrigatórias ou optativas. Para tal, remeteu-se às contribuições de Demerval Saviani (2000; 2013) que apresenta um histórico da organização curricular no Brasil, desde os seus primórdios até os dias atuais e, também, de Antônio Nôvoa (1992) e Maurice Tardif (2007) quando esclarecem sobre os saberes docentes necessários à formação docente e sua prática pedagógica.

Nesse sentido, observou-se que nas políticas públicas voltadas para a Educação em e para os Direitos Humanos, em seus importantes documentos como a Convenção de Viena, PNDH III, PNEDH, a Resolução nº 1/2012, dentre outros, tanto o currículo quanto a

formação docente e suas práticas são temas recorrentes, pois tratam de que forma e quais atores desenvolverão a Educação em e para os Direitos Humanos na prática.

De acordo com as características dos temas propostos nas ementas e da bibliografia recomendada, atribuiu-se uma classificação para, então, agrupá-las conforme as características apresentadas, quais sejam: as de caráter específico (caráter científico, caráter humanista, caráter técnico) e, as que apresentavam caráter integrador (caráter científico-humanista, caráter técnico-científico, caráter técnico-humanista).

O caráter científico é atribuído ao saber sistemático da cultura letrada. No contexto acadêmico aqui analisado, constitui-se de ações voltadas para a orientação e produção de trabalhos acadêmico-científicos em diversas áreas de atuação humana. O caráter humanista é atribuído ao saber construído historicamente em coletividade pelos homens. Constitui-se de ações voltadas para a sensibilização e formação de posturas éticas e humanizadoras de respeito ao ser humano e suas especificidades. O caráter técnico-profissional é atribuído a uma formação voltada à preparação do sujeito para sua atuação profissional, uma formação mais especializada do estudante (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2007; SAVIANI, 2000; 2013). O caráter integrador contempla duas ou mais formas de conhecer e produzir o conhecimento por meio de ações integradas, entre diferentes áreas do conhecimento e suas abordagens técnicas, científicas e humanistas (MATOS; PAIVA, 2015).

De acordo com o PNEDH, em suas ações programáticas números 1 e 6 para o Ensino Superior, as IES devem propor a temática dos Direitos Humanos a fim de subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento e incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas IES.

O caráter interdisciplinar, de menor abrangência dialógica entre as disciplinas, é um passo significativo para o alcance do caráter transdisciplinar, de maior abrangência dialógica, que promovem uma Educação em Direitos Humanos descaracterizada do aspecto de disciplinas específicas. Garante nessa configuração a interligação entre disciplinas na produção de conhecimento e comportamentos coerentes com as práticas da ética, da justiça e da cidadania.

Ao analisar a matriz curricular foi possível observar as características mais evidentes das disciplinas ofertadas pelos cursos para, então, classificá-las e prosseguir na análise. Percebeu-se, assim, uma grande ocorrência das disciplinas de caráter integrador, evidenciando-se uma formação de caráter interdisciplinar.

Quadro 9 - Caracterização das disciplinas ofertadas no curso de Letras

	TRONCO COMUM	NÚCLEO ESPECÍFICO	OPTATIVAS
TÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem em Contextos Educacionais • Formação e Prática Docente • Libras • Estágio Supervisionado I • Introdução aos Estudos da Linguagem I • Introdução aos Estudos da Linguagem II • Fonética, Fonologia e duas Interfaces • Sintaxe e suas interfaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Supervisionado I 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês Instrumental Aplicado à Educação • Informática na Sala de Aula • Retórica • Teoria e Prática de Tradução
CIENTÍFICO		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso I • Trabalho de Conclusão de Curso II 	
HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • História das Ideias Linguísticas no Brasil 	
TÉCNICO-CIENTÍFICO			<ul style="list-style-type: none"> • Redação em Língua Inglesa • Linguística Aplicada
CIENTÍFICO-HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação Superior • Antropologia da Religião 		
TÉCNICO-HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e Gestão da Educação Básica • Linguagem, Sociedade, Cultura • Estudos Crítico-Teóricos da Literatura I • Estudos Crítico-Teóricos da Literatura II • A Literatura em Movimento: Interfaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Análise de Linguagem I • Prática de Análise de Linguagem II • Prática de Análise de Linguagem III • Prática de Análise de Linguagem IV • Prática de Análise de Linguagem V • Literatura, Leitura e Interpretação I • Literatura, Leitura e Interpretação I Literatura, Leitura e Interpretação II • Literatura, Leitura e Interpretação III • Literatura, Leitura e Interpretação IV • Literatura, Leitura e Interpretação V 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em Linguística • Tópicos Especiais em Língua Portuguesa • Análise do Discurso • Sociolinguística • Filosofia da Linguagem • Tópicos Especiais de Literatura em Língua Portuguesa I • Tópicos Especiais de Literatura em Língua Portuguesa II • Tradição Popular na Literatura • Clássicos da Literatura Ocidental • Literatura Comparada • O Ensino de Português como Língua Estrangeira • Neurociência e Aprendizagem • Tópicos Especiais de Ensino de Inglês • Sociolinguística em Língua Inglesa • Tópicos Especiais de Literaturas de Língua Inglesa I

			• Tópicos Especiais de Literaturas de Língua Inglesa II
--	--	--	---

Fonte: Elaboração do autor

Quadro 10 - Caracterização das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia

CARÁTER DAS DISCIPLINAS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
TÉCNICO	<ul style="list-style-type: none"> • Componente curricular Interdisciplinar I – Pedagogia: constituição e campos de atuação • Libras • Grupo de Aprendizagem – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem • Estágio Supervisionado I – Prática no Ensino Fundamental • Estágio Supervisionado II – Observação e Prática em ambiente não escolar • Estágio Supervisionado III – Práticas em Educação Infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês Instrumental aplicado à Educação
CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Pesquisa II • Trabalho de Conclusão de Curso I • Trabalho de Conclusão de Curso II 	
HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da Educação • Antropologia da Religião • Componente Curricular Interdisciplinar II – Educação e problemas contemporâneos • Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Direito e Legislação Social • Filosofia Política • Economia Política • Realidade Brasileira e Regional • Movimentos Sociais • Estética • Comunicação e Cultura
TÉCNICO-CIENTÍFICO	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de Pesquisa I – Eixos de interesse • Componente curricular Interdisciplinar VI – Planejamento e avaliação nas relações de ensino e aprendizagem • Componente curricular Interdisciplinar VIII – Educação Continuada 	
CIENTÍFICO-HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Educação Superior • Seminário de Pesquisa – Juventude, Educação e Sociedade • Seminário de Pesquisa – Ensino e Aprendizagem • Seminário de Pesquisa – Gestão 	
TÉCNICO-HUMANISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de Aprendizagem – Educação e problemas contemporâneos • Políticas e Gestão da Educação Básica • Componente Curricular Interdisciplinar III – Como as pessoas aprendem? • Grupo de Aprendizagem – Como as pessoas aprendem? • Neurociência e aprendizagem • Componente Curricular Interdisciplinar IV – Processos de Ensino e aprendizagem • Grupo de Aprendizagem – Processos de ensino e aprendizagem • Fundamentos da Educação Infantil • Componente Curricular Interdisciplinar V 	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos Especiais em Educação • Diversidade e Inclusão • Crescimento e desenvolvimento humano • Recreação e Lazer • Aprendizagem Motora • Teorias em Psicologia

	<ul style="list-style-type: none"> – Educação Básica no Brasil: alfabetização e letramento • Grupo de Aprendizagem – Educação Básica no Brasil: alfabetização e letramento • História, Geografia e seu ensino • Língua Portuguesa e seu ensino • Ciências Naturais e seu ensino • Matemática e seu ensino • Componente Curricular Interdisciplinar VII – Gestão Educacional • Mídias e Educação • Educação e Trabalho 	
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor

Como observado, destaca-se a importância de uma cultura humanizadora do currículo. Tendo a Educação a função de formar em cada indivíduo o senso de humanidade, construído coletivamente ao longo da história, a formação superior deve, então, fortalecer esse senso de humanidade por meio de ações previstas no currículo e em conformidade com as políticas públicas.

Observou-se que no PP de Pedagogia, o termo Direitos Humanos é recorrente em três momentos: dois no corpo dos textos explicativos e um em disciplina optativa, onde é apresentado na ementa como tema a ser trabalhado. Tal disciplina figura na grade do curso de Serviço Social como uma disciplina optativa. Possui critérios específicos como sua oferta sazonal, número de vagas que não contempla ao universo de estudantes e, somando-se a isto, números de créditos reduzidos, o que torna a disciplina menos atraente aos estudantes.

Destarte, os estudantes que participaram dos grupos focais tiveram dificuldades em formular um conceito para Direitos Humanos e em exemplificá-lo. Fizeram referência ao conhecimento que detinham sobre Direitos Humanos a algumas disciplinas obrigatórias cursadas no primeiro e segundo semestre do curso. Diferentemente, o termo Direitos Humanos não aparece ao longo do PP de Letras. Contradicoratoriamente, a fala dos estudantes do curso de Letras no GF expressa conhecimentos mais aprimorados em relação aos Direitos Humanos quando buscam conceituá-lo e exemplificá-lo.

Desta forma, infere-se que os estudantes foram capazes de identificar nas disciplinas elementos que viabilizam a educação em Direitos Humanos. A disciplina Antropologia da Religião, a qual foi atribuída pelos estudantes dos GF, como uma disciplina voltada para a formação em Direitos Humanos contempla em sua ementa e bibliografia básica e complementar tópicos voltados para a formação em cidadania, diversidade e cultura, que constituem elementos da formação em Direitos Humanos. Atribuiu-se à disciplina a

formação em Direitos Humanos, cuja ementa prevê a caracterização e o desenvolvimento histórico, assim como os problemas éticos contemporâneos que são campos férteis para a discussão acerca dos Direitos Humanos. Ética e Direitos Humanos tratam da formação do sujeito em sua condição humanizadora, sendo tal disciplina um dos principais eixos na formação dos Direitos Humanos.

O entendimento de um trabalho pedagógico articulado, por meio de ações conjuntas e compartilhadas propostas no currículo dos cursos, enquanto um instrumento integrador do conhecimento historicamente produzido, aponta em direção a uma possível convergência entre o currículo proposto e a Educação em Direitos Humanos.

No que se refere à estruturação das práticas, o PP do curso de Pedagogia concebe esta parte da formação como um momento oportuno para que o estudante compreenda a dinâmica da profissão na realidade do cotidiano escolar e não escolar em sua relação teoria e prática. Para isso, foi ampliada a carga horária para 1065 (um mil e sessenta e cinco) horas compreendendo as atividades de laboratório, estágio curricular e atividades complementares. Tais ações contemplam mais de trinta por cento da grade curricular, sendo um diferencial para que o egresso entre no mercado de trabalho.

No PP do curso de Letras da UCB, no que se refere à Estruturação das Práticas, o foco está em disciplinas de formação didática tanto da língua portuguesa quanto inglesa. As atividades centram-se na pesquisa onde o professor regente também assume o papel de orientador. O método utilizado faz um caminho inverso, da prática à teoria, buscando novos horizontes e afirmando a relação teoria e prática. As atividades complementares visam ao enriquecimento da formação do discente por meio de atividades internas e externas como seminários, cursos dentre outras. Essas horas seguem um regulamento e são validadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Por fim, o estágio supervisionado, que objetiva o desenvolvimento das competências voltadas para o trabalho, completa a Estruturação das Práticas. As orientações para seu desenvolvimento e local de prática encontram-se no Plano de Estágio.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL NORMATIVA PNEDH E PP

A partir de uma análise documental consolidada sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras e de Pedagogia, buscou-se realizar uma análise documental normativa no propósito de identificar ações previstas nos PPs dos cursos da UCB que se manifestam em conformidade com as proposições do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, emitidos pelo MEC/CNE, referentes ao Ensino Superior.

O presente recorte se faz necessário devido ao fato de que o PNEDH contempla os horizontes traçados, por meio das Políticas Públicas, para a Educação em Direitos Humanos no Brasil e que se encontra em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos e este com o Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos como estão descritos no referencial teórico acima.

O documento oficial do PNEDH foi lançado em 2007. Já os Projetos Pedagógicos dos cursos em análise datam de 2010. Um ponto inicial a ser considerado nessa relação PPs e Documentos Normativos é que os Projetos Pedagógicos, por serem posteriores, não fazem referência ao PNEDH. Desta forma, buscou-se nos PPs ações que podem viabilizar, ou mesmo sinalizar para a Educação em Direitos Humanos. Devido ao tempo transcorrido da publicação dos PPs, é possível que, atualmente, a instituição já tenha ações que vão além do previsto nos PPs dos cursos em análise da UCB. Contudo, a presente análise limita-se aos dados apresentados nos PPs referentes a tais ações.

Quadro 11 – Análise normativa entre as ações programáticas do PNEDH e presença nos PPs:

Ações programáticas PNEDH	Curso de Letras	Curso de Pedagogia
1. Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES;	Há previsão sem referência Disciplinas comuns obrigatórias: Ética; Antropologia da Religião; Introd. aos Estudos Superiores	Há previsão sem referência Disciplinas comuns obrigatórias: Ética; Antropologia da Religião; Introd. aos Estudos Superiores. A disciplina Movimentos Sociais que contempla a temática dos direitos humanos pode ser cursada junto ao curso de Serviço Social como disciplina optativa. (O caráter optativo se limita à opção dos estudantes em realizar a disciplina).
2. Divulgar o PNEDH junto à sociedade brasileira, envolvendo a participação efetiva das IES;	Não há previsão	Não há previsão

3. Fomentar e apoiar, por meio de editais públicos, programas, projetos e ações das IES voltados para a educação em direitos humanos;	Não há previsão	Não há previsão
4. Solicitar às agências de fomento a criação de linhas de apoio à pesquisa, ao ensino e à extensão na área de educação em direitos humanos;	Não há previsão	Não há previsão
5. Promover pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de universidades públicas, comunitárias e privadas, levantando as ações de ensino, pesquisa e extensão em direitos humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo.	Há previsão sem referência O Projeto Centro de Línguas, desenvolvido pelo curso busca atender às demandas sociais em cumprimento a um dos pilares do tripé ensino, pesquisa e extensão.	Há previsão, no site da graduação, sem referência Promovem espaços de estudo, pesquisa e promoção cultural no ambiente universitário. Projetos – Parceria com a UNESCO
6. Incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em direitos humanos nas IES;	Há previsão sem referência O PP propõe o uso de metodologias que buscam superar a fragmentação do conhecimento e de uma formação voltada para fortalecer a consciência política como forma de superação da “exclusão dos incluídos”.	Há previsão sem referência No PP são atribuídas ações diferenciadas pelo uso de diferentes espaços e processos de aprendizagens – objeto da formação pessoal, profissional e social do estudante.
7. Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino;	Há previsão sem referência - Formação continuada prevista no PP institucional e no PP do Curso: formação de tutores e ambiente virtual, curso de aprendizagem cooperativa e capacitação na utilização do ambiente Moodle; Programa de reconstrução das práticas docentes –PRPD, que visa realizar um processo formativo a partir da experiência docente desejado pela instituição; Incentivo a produção acadêmico-científico; Seminários internos.	Há previsão sem referência - Formação continuada prevista no PP institucional e no PP do Curso: é realizada na instituição por meio do programa de reconstrução das práticas docentes – PRPD - Composição do corpo docente comprometida com o processo formativo dos estudantes, com a identidade institucional, com as proposições da instituição e com o PP norteador.
8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;	Há previsão sem referência - Formação para além do curso superior (formação continuada, envolvendo práticas, teoria, profissionalização, técnica, tecnologia, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos, dentre outros).	Há previsão sem referência - Atuação dos egressos nos sistemas de ensino; - Ampliação de áreas de atuação: escolas públicas e privadas, empresas, órgãos públicos e ONGs.
9. Apoiar a criação e o fortalecimento de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa e extensão destinados à promoção, defesa, proteção e ao estudo dos direitos humanos nas IES;	Há previsão sem referência - Atividades de E/P/Ex objeto da formação pessoal, profissional e social do estudante. Enfoque: formação social e ética dos estudantes.	Há previsão sem referência - Extensão comprometida com os diferentes grupos sociais visa aproximar a universidade da sociedade - papel histórico da instituição.

10. Promover o intercâmbio entre as IES no plano regional, nacional e internacional para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;	Não há previsão	Não há previsão
11. Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos voltados para a formação de educadores e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura;	Não há previsão	Não há previsão
12. Propor a criação de um setor específico de livros e periódicos em direitos humanos no acervo das bibliotecas das IES;	Há previsão sem referência Sistema de biblioteca da instituição integrado - Biblioteca Central e Biblioteca da Pós-Graduação - Acervo destinado ao estudante individual e em grupo (Livros, Periódicos e outros).	Há previsão sem referência Sistema de biblioteca da instituição integrado - Biblioteca Central e Biblioteca da Pós-Graduação - Acervo destinado ao estudante individual e em grupo (Livros, Periódicos e outros).
13. Apoiar a criação de linhas editoriais em direitos humanos junto às IES, que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH;	Há previsão sem referência Revista de Letras com publicação eletrônica no portal da revista da universidade, de periodicidade semestral; - Divulgação e difusão do conhecimento produzido em linguagem, língua e literatura. - Contribui para a formação de professores da educação básica e superior.	Não há previsão
14. Estimular a inserção da educação em direitos humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa;	Há previsão sem referência Seminários internos.	Há previsão sem referência Seminários internos.
15. Sugerir a criação de prêmio em educação em direitos humanos no âmbito do MEC, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) , para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema;	Não há previsão	Não há previsão
16. Implementar programas e projetos de formação e capacitação sobre educação em direitos humanos para gestores(as), professores(as), servidores(as), corpo discente das IES e membros da comunidade local;	Há previsão sem referência - Estruturação das práticas - Atividades complementares - Dinâmica do estágio	Há previsão sem referência - Estruturação das práticas - Atividades complementares - Dinâmica do estágio

17. Fomentar e apoiar programas e projetos artísticos e culturais na área da educação em direitos humanos nas IES;	Não há previsão	Há previsão sem referência Projetos desenvolvidos com o intuito de integrar o estudante no ambiente universitário, em suas pesquisas e ações, e ampliar as possibilidades de acesso à cultura são: Curta-educação, Esquina do Inédito-Viável, Grupos de Estudos Viver e Conhecer.
18. Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais;	Há previsão - Acesso e permanência de estudantes por meio de políticas públicas de financiamento estudantil e oferecimento de bolsas.	Há previsão - Acesso e permanência de estudantes por meio de políticas públicas de financiamento estudantil e oferecimento de bolsas.
19. Estimular nas IES a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências;	Não há previsão	Não há previsão
20. Inserir a temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão universitária;	Não há previsão	Não há previsão
21. Propor a criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em direitos humanos a serem implementados pelas IES.	Não há previsão	Não há previsão

Fonte: Elaboração do Autor

As ações programáticas para o Ensino Superior propostas pela política pública intitulada Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por base três eixos norteadores que são: (1) o Ensino por meio da inclusão da temática da educação em Direitos Humanos, do caráter interdisciplinar e transdisciplinar, da formação do professor como um agente público; (2) a Pesquisa em ambientes presenciais e virtuais diferenciados, na criação de um setor específico em Direitos Humanos no acervo das bibliotecas das IES, na promoção de conferências, congressos, seminários, fóruns; (3) a Extensão por meio da promoção de programas e projetos.

No primeiro momento, a ação numero 1, propõe a inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos como subsídio às diretrizes curriculares nas áreas de conhecimentos diversos, possibilitando às IES difundir tal conhecimento e passar a tornar a temática como algo presente no cotidiano dos estudantes por meio das disciplinas nos diversos campos de conhecimento. Verifica-se que a instituição no curso de Pedagogia possui no rol das disciplinas optativas que se encontra na grade curricular do curso de Serviço Social, a disciplina Movimentos Sociais que contempla a temática. A disciplina é disponibilizada para os alunos de outros cursos. Outras possibilidades de reflexão e discussão acerca dos Direitos Humanos nos dois cursos encontram-se nas disciplinas de núcleo comum, quais sejam: Ética, Antropologia da Religião e Introdução aos Estudos Superiores que trazem conteúdos que possibilitam o estudo da temática em questão, mas não como o foco central das disciplinas. Observa-se que a disciplina que focaliza os Direitos Humanos, o caráter optativo limita-se à opção dos estudantes em realizar a disciplina. Com isso, podemos considerar que a instituição já prevê disciplinas que viabilizam o estudo dos Direitos Humanos, mas de forma indireta e de caráter opcional.

A ação numero 1 do PNEDH, que tem como um dos principais desafios propostos pela política pública e que também se encontra como um dos focos centrais contidos na proposta da ação número 6, focaliza o caráter interdisciplinar e transdisciplinar como instrumentos que possibilitam a inclusão da temática da Educação para os Direitos Humanos nas diversas áreas de conhecimento. Tais características possibilitam a inclusão da discussão dos Direitos Humanos nas disciplinas das diferentes áreas de conhecimento nas IES, por meio da elaboração de metodologias pedagógicas com esta finalidade. As percepções para estas ações no curso de Letras estão relacionados ao uso de metodologias que buscam superar a fragmentação do conhecimento como também que busquem uma formação voltada ao fortalecimento de uma consciência política como forma de superação da “exclusão dos incluídos”. Esta superação se dá no cuidado com o estudante que ingressa no curso e que possui limitações para a sua realização. Esse cuidado acontecerá por meio de ações comprometidas com a aprendizagem destes estudantes e na sensibilização do corpo discente em relação aos conteúdos de Educação em Direitos Humanos e quanto tais ações podem ajudar na reflexão de temáticas, por exemplo, que tratem da inclusão na Universidade. No PP do curso de Pedagogia são atribuídas ações diferenciadas pelo uso de diferentes espaços e processos de aprendizagem que constituem o objeto da formação pessoal, profissional e social do estudante.

Nesse contexto, o corpo docente tem um papel fundamental, pois eles executam a função de colocar em prática a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Consequentemente, é necessário que os docentes tenham uma formação compatível. Dentre as ações previstas no PNEDH, a ação 7, relaciona-se à formação continuada em Direitos Humanos para o professor. No curso de Letras, já é previsto a formação continuada do docente, não só de forma presencial, mas também na utilização de recursos midiáticos. A instituição oferece aos seus docentes o programa de reconstrução das práticas docentes (PRPD), que objetiva a realização de um processo formativo a partir da experiência docente desejado pela instituição. Também há o incentivo à produção acadêmico-científica e à participação em seminários internos.

No tocante à difusão de uma cultura de Direitos Humanos na educação básica e não formal descrita na ação número 8, a instituição na sua atribuição de formar profissionais de educação já exerce o serviço de formação do professor como um agente público. A própria atuação dos egressos nos sistemas de ensino já realiza esta função. O exercício da profissão docente já se configura como uma ação política devido ao ato intrínseco de possibilitar o outro a conhecer, pensar e agir em novas realidades e poder interagir socialmente. Consta no PP de Letras que a formação do estudante projeta-se para além do curso superior, buscando formação continuada, envolvendo práticas, teorias, profissionalização, técnicas, tecnologias, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos, dentre outros. Já no curso de Pedagogia projeta-se como áreas de atuação dos egressos os espaços públicos como escolas públicas e privadas, órgãos públicos e ONGs, sendo estes os locais de atuação do docente como agente público. Tais ações já se enquadram dentro da perspectiva de difusão de uma cultura em Direitos Humanos.

As ações 5 e 9 tem objetivos afins que focalizam a promoção do Ensino, da Pesquisa e da Extensão em ambientes presenciais e virtuais diferenciados. A ação número 5, indica a promoção de pesquisas em nível nacional e estadual com o envolvimento de Universidades públicas, comunitárias e privadas, promovendo as ações de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos, de modo a estruturar um cadastro atualizado e interativo. Na instituição pesquisada, os itens constantes nos PPs que se referem ao Projeto Centro de Línguas, desenvolvido pelo curso de Letras, visa atender às demandas sociais em cumprimento a um dos pilares do tripé ensino, pesquisa e extensão. A Universidade oferta à comunidade a oportunidade de aprenderem uma língua estrangeira. Também há uma revista onde são realizadas publicações de pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. O curso de Pedagogia promove espaços de estudo, pesquisa e promoção cultural no ambiente universitário. Na ação

9, que se refere ao apoio das IES na criação e fortalecimento de fóruns, centros de pesquisas e atividades afins, o curso de Pedagogia oferta atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão com objetivo da formação pessoal, profissional, social e ética dos estudantes. Já o curso de Letras aposta na extensão comprometida com os diferentes grupos sociais e visa aproximar a universidade da sociedade corroborando com o papel histórico da instituição. Ambos os cursos utilizam laboratórios de informática onde os alunos tem a possibilidade de interagir com o mundo virtual. Também, é realizado com o corpo docente o programa de reconstrução das práticas docentes onde são realizadas atividades presenciais e virtuais. Os cursos ofertam, para os estudantes, disciplinas voltadas para o estudo das mídias enquanto instrumentos educacionais, como a disciplina Mídias e Educação (na Pedagogia), a disciplina A Literatura em Movimento: Interfaces (no curso de Letras).

Quanto à questão de recursos, o PNEDH, na ação 12, propõe a criação de um setor específico de livros e periódicos em Direitos Humanos no acervo das bibliotecas das IES. Nesse sentido, segundo o PP do curso de Letras, a instituição possui um acervo de 83.980 títulos e 246.690 volumes além do acervo digital. Contudo, não há um setor específico para os Direitos Humanos como é sugerido pelo PNEDH. O curso de Letras também possui uma revista com publicação eletrônica no portal da revista da Universidade, de periodicidade semestral onde são divulgados e difundidos o conhecimento produzido em linguagem, língua e literatura. Também contribui para a formação de professores da educação básica e superior. A revista encontra-se padronizada nos moldes necessários para a criação de linhas editoriais em Direitos Humanos que possam contribuir para o processo de implementação do PNEDH, sugerido pela ação programática numero 13.

No tocante ao estímulo à inserção da educação em Direitos Humanos nas conferências, congressos, seminários, fóruns e demais eventos no campo da Educação superior, especialmente nos debates sobre políticas de ação afirmativa conforme consta na ação número 14 do PNEDH, a instituição possui uma Cátedra da UNESCO⁸ onde já foram promovidos alguns congressos, seminários nacionais e internacionais e a realização de pesquisas, inclusive na área dos Direitos Humanos. Na promoção de programas e projetos, a ação 17, prevê a realização de eventos artísticos e culturais na área da educação em Direitos Humanos nas IES. Mesmo não havendo previsão de ação conforme o documento, o curso de Pedagogia desenvolve os projetos Curta-educação, Esquina do Inédito-Viável, Grupos de

⁸ Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Estudos Viver e Conhecer, com o intuito de integrar o estudante ao ambiente universitário, em suas pesquisas e ações, e busca ampliar as possibilidades de acesso do estudante à cultura.

Quanto à implantação de programas e projetos de capacitação e formação para os atores da instituição, na perspectiva da educação em Direitos Humanos descritos na ação número 16 do PNEDH, não há previsão dessa ação na instituição. Contudo, há programas que possuem uma vocação para a educação em Direitos Humanos como o programa de reconstrução das práticas docentes (PRPD) onde se realiza uma dinâmica dialógica acerca da formação dos discentes relativas a práticas orientadas ao aperfeiçoamento constate de métodos, técnicas e conteúdos. Há que se considerar também, as atividades complementares dos dois cursos, pois constituem solo fértil para a referida educação, assim como o próprio estágio supervisionado.

Na ação 18, é previsto o desenvolvimento de estratégias de ações afirmativas nas IES, que possibilitem a inclusão do acesso e permanência dos grupos discriminados e excluídos de várias origens. Nesse sentido, a instituição adere aos programas de acesso e permanência de estudantes por meio de políticas públicas de financiamento estudantil e oferecimento de bolsas, realizando, mesmo que de forma indireta, a inclusão de grupos sociais em situação de marginalização.

Observa-se que dentre as ações programáticas do PNEDH nos itens 2, 3, 4, 11, 15, 19, 20 e 21, não foram observadas possíveis ações correspondentes na universidade, constantes dos Projetos Pedagógicos em análise. Tais ações dizem respeito à divulgação do PNEDH; ao fomento de ações voltadas para os Direitos Humanos por meio de editais, programas, projetos; ao fomento e apoio à linha pesquisa, ensino e extensão em Direitos Humanos; à promoção do intercâmbio entre as IES para a realização de programas e projetos na área da educação em direitos humanos; ao fomento e articulação entre as IES e as redes de Educação básica e seus órgãos gestores para a realização de programas e projetos de Educação em Direitos Humanos nas áreas de esporte, lazer e cultura. Também, sugere a criação de prêmio em Educação em Direitos Humanos no âmbito do MEC, com apoio da SEDH, para estimular as IES a investir em programas e projetos sobre esse tema.

O PNEDH sugere ainda, o fomento e apoio a programas e projetos artísticos e culturais na área da Educação em Direitos Humanos nas IES; o estímulo às IES para a realização de projetos de educação em Direitos Humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil; o fomento da pesquisa, da produção de material didático, da identificação e da organização de acervos históricos e centros de referências; a inserção da temática da história recente do autoritarismo no Brasil em editais de incentivo a projetos de pesquisa e extensão

universitária; a proposta de criação de um Fundo Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão para dar suporte aos projetos na área temática da educação em Direitos Humanos a serem implementados pelas IES. Contudo, as ações que constam nos PPs, mesmo não fazendo referência ao PNEDH indicam, mesmo que sutilmente, a promoção da educação em Direitos Humanos. Percebe-se assim, um cenário favorável para o desenvolvimento da educação em Direitos Humanos, em sua plenitude, na instituição.

Muitos desafios se apresentam nesse contexto para implantação do PNEDH, mas a realidade apresentada pela Universidade, nessa promoção da Educação para os Direitos Humanos, a parir da análise dos cursos em estudo, apresenta um cenário favorável com práticas que encontram-se em consonância com as ações programáticas do referido plano de ação. A observância dos pressupostos para o E/P/Ex tem sido uma preocupação da instituição e focalizando esses esforços no sentido da promoção da Educação em Direitos Humanos a instituição estará cumprindo com o seu papel de agente de transformação social.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

Em resposta aos objetivos desta pesquisa que são analisar a percepção do jovem quanto a Educação para os Direitos Humanos e investigar nos PPs e nos documentos norteadores dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Católica de Brasília os conteúdos viabilizados pra a Educação em Direitos Humanos, trazemos à discussão os principais resultados que foram apresentados na pesquisa.

As principais temáticas apresentadas pelos estudantes nos grupos focais estão relacionadas à percepção conceitual generalizada acerca dos Direitos Humanos, à manipulação ideológica das mídias de comunicação, aos fatores de participação e não participação em atividades de cunho social e político, à percepção desacreditada dos jovens sobre a juventude, à expectativa de que a Educação Superior possa vir a ser um instrumento de emancipação para os jovens, a transdisciplinaridade, e o protagonismo docente.

Primeiramente, na perspectiva de verificar a percepção dos participantes dos grupos focais sobre o conceito de Direitos Humanos, os mesmos tomaram por base exemplos e vivências na tentativa de tal pleito. Entretanto, em sua maioria, não ficou evidenciada clareza nas falas dos estudantes no que concerne à concepção de Direitos Humanos. Eles valeram-se das ideias dos direitos sociais: educação, saúde, segurança pública, ademais, justiça, na tentativa de conceituar os Direitos Humanos. De fato, conceituar os Direitos Humanos não configura tarefa fácil, visto a amplitude que o tema possui, pois extrapola os limites de conceituação que tenta contemplá-los. O campo teórico dos Direitos Humanos consiste em um contexto de muitas possibilidades sobre o seu alcance e significado, quer pela multiplicidade de perspectivas que intentam analisá-los, variando entre sua rejeição ou a redução de seus limites, quer pela sua exaltação na tentativa de torná-los absolutos (ESTÊVÃO, 2014).

No mesmo sentido, ao se posicionarem quanto à Educação para os Direitos Humanos, os estudantes remetem-se as ações isoladas da vivência dos mesmos. Alguns estudantes se referem às disciplinas cursadas na faculdade e atribuem aos professores a tarefa de trazer para a sala de aula conteúdos que versam sobre os Direitos Humanos. Não há evidências do conhecimento das políticas públicas voltadas para este tema e nem a percepção da importância dos Direitos Humanos presentes no currículo. Depreende-se desse contexto que os participantes não evidenciaram uma compreensão formalizada em relação ao conceito de Direitos Humanos e nem sobre a Educação em Direitos Humanos. Segundo Bobbio (2004), a Educação em Direitos Humanos consiste em educar e promover o conhecimento dos direitos

reconhecidos e positivados socialmente (BOBBIO, 2004). Para que os estudantes possam visualizar os Direitos Humanos de uma forma mais contextualizada, é preciso que a eles seja oferecida a Educação em Direitos Humanos. Sem esta base, tais grupos ficam vulneráveis, sujeitados às ideias vagas e muitas vezes tendenciosas de grupos específicos. A essa falta de discernimento do que sejam os Direitos Humanos, emerge a problemática da ideologia que pode ser entendida como crenças que diminuem o entendimento da realidade, ou ainda, como uma consciência falsa, que inverte a realidade transformando em regras gerais os conceitos e pré-conceitos estabelecidos por instituições como o Estado, as leis, a religião e até a família (LYRA FILHO, 1980).

Na atualidade, muitos fatores podem ser apontados como causa para o desconhecimento dos Direitos Humanos. Dentre eles, um fator que merece destaque relaciona-se à manipulação ideológica dos veículos de comunicação de massa. Tais instrumentos possuem muito poder, pelo alcance de pessoas que envolvem e, podem se constituir nos casos em que atendem a interesses de classes específicas, em máquinas de distorção da realidade, pois a mídia tem o papel de veicular, informar, e vender, considerando que a mesma exerce uma forte influência perante a formação da opinião pública (NERY, 2000).

No que se referem à juventude, na pesquisa os fatores de negação de participação do jovem na sociedade relacionam-se mais à participação em manifestações populares que em outras atividades sociais. Existe uma veiculação negativa da imagem juvenil, por parte das mídias de comunicação, que gera uma desconfiança dos adultos, inclusive dos pais desses jovens, quando os mesmos buscam participar politicamente. Este fato está relacionado à manipulação da mídia de imagens que atribui aos jovens rótulos pejorativos. Como consequência a sociedade exclui o jovem da participação política afastando-o e causando uma retração destes nas questões políticas. Ainda é atribuído pelos próprios jovens uma percepção de que há uma sobreposição dos interesses pessoais aos coletivos. O jovem tem uma vida política a partir das experiências vividas dentro de um contexto histórico no qual ele está inserido. Esse fato, o ajuda a formar uma consciência politizada a partir da própria experiência assim como das experiências vividas por seus pares. Caso não haja engajamento político nestes meios sociais, a juventude tende a repetir a apatia política vivenciada socialmente (ABRAMOVAY, 2006).

Em um segundo momento, a percepção dos estudantes sobre a juventude demonstra a influência negativa que a mídia tem veiculado sobre a mobilização dos jovens, em manifestações populares de julho de 2013, para a garantia de seus direitos. Essa repercussão

desencadeia uma desvalorização e desconfiança do potencial de atuação juvenil na sociedade. Soma-se a isto, a ausência de políticas públicas de incentivo à juventude. Também a inadequação de atividades ofertadas pelas escolas ocasionando desmotivação e problemas como o sentimento de impotência e de autogestão sobre suas próprias vidas no presente e no futuro. Há um descrédito que desencadeia em uma não participação do jovem, atribuído por eles mesmos, relacionado à defesa dos interesses pessoais que não representam as demandas coletivas. Alguns jovens participam de mobilizações sociais para fazerem uma experiência do gênero (CALIMAN, 2014).

O governo poderia ampliar os investir em políticas públicas para a juventude. Contudo, apesar do cenário não favorável, a sociedade mobilizada e a necessidade de políticas públicas voltadas para este grupo social têm alcançado êxito por meio de projetos como, por exemplo, o Jovem Aprendiz, PROUNI, Ciência sem Fronteiras, SISU que são programas que buscam dar acesso ao estudo superior e ao mundo do trabalho.

Em terceiro lugar, no que se refere à Educação, a Universidade é apontada pelos participantes como o local oportuno para que a formação em Direitos Humanos aconteça. A formação superior tem fundamental importância na ampliação de oportunidades citadas pelos participantes, quais sejam: proporcionar uma vida melhor, melhores salários que por ventura promovem uma ascensão social, assim como a possibilidade de adequação da formação para mercado de trabalho.

Atrelado a isso, aparece a função da formação superior destinada a pesquisa e a formação para a cidadania. A formação superior é um processo educacional que, conforme o local onde se é ofertada, destina-se a realização de pesquisa que tem por objetivos promover melhorias nas condições de vida das pessoas, mas que também, exerce forte influência na formação para a cidadania. Assim como está previsto no PNEDH esclarecendo que as atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam o seu encargo de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2007).

Em quarto lugar foi destacado na fala dos participantes o caráter transdisciplinar dos temas a serem trabalhados em Direitos Humanos, inclusive com o uso de diferentes espaços da Universidade na promoção de conteúdos viabilizados para a educação em Direitos Humanos. Corroborando as ideias dos estudantes, Morin (1999) considera a transversalidade como algo a mais que disciplinas que colaboraram, mas como um modo de pensar

reorganizador que atravessa as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. É necessário ampliar a percepção acerca da transversalidade, pois ela possibilita uma gama ampla de possibilidades de se trabalhar a Educação para os Direitos Humanos. Quanto à oferta de disciplinas em Direitos Humanos na universidade, destacou-se a proposição de uma dinâmica diferente a ser desenvolvida como metodologia de estudo. Nesse sentido a inclusão da disciplina Direitos Humanos na estrutura dos currículos representa uma proposta plural de ação educativa e prática pedagógica, ao mesmo tempo intercultural, interdiscursiva e interdisciplinar (FEITOSA, 2008).

Em quinto lugar, os estudantes destacam a importância do professor no processo da aprendizagem, tendem atribuir muita responsabilidade a eles nesse processo, desde as metodologias adotadas ao comportamento ético profissional. Essa percepção é positiva quando no curso de formação de professores os estudantes conseguem perceber o papel do profissional docente. Mas tem que ficar claro qual é esse papel. Nessa seara, Freire (1997) esclarece que papel do educador não é propriamente falar ao educando sobre sua visão de mundo, ou lhe impor essa visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Quanto ao corpo docente, o perfil descrito tanto no PP de Letras quanto no de Pedagogia, remete-se ao que está prescrito no PP institucional. No PP de Letras o protagonismo docente pode ser entendido como o domínio de sua prática, autonomia e competências para construir conhecimento pedagógico, transposição didática, ter uma postura de compromisso ético com o aprendizado do estudante, assim como buscar envolver-se na construção do PP. Também, estar atento ao relacionamento com estudantes e comunidade científica, atuar politicamente como membro de uma categoria profissional, lutar pelo respeito e garantias de suas aspirações profissionais e pelo resguardo da dignidade do trabalho. Conforme o documento, todas essas ações são incentivadas pela instituição. Assim, espera-se que o professor proponha uma Educação libertadora de paradigmas da língua formando profissionais capazes de lidar com o que há de transgressor e libertador na linguagem.

Quanto a oferta de conteúdos adotados com abordagem em Direitos Humanos foi relacionado a consciência dos professores sobre a temática e a forma de atuação de tais profissionais em suas disciplinas. Na educação superior, o currículo é o campo político e social onde se exerce a inclusão e a exclusão real dos sujeitos, terreno fértil para a democratização da Educação (GASPAR; ROLDÃO, 2007), nessa lógica, o professor possui uma responsabilidade na formação política de seus educados por meio do currículo.

No tocante a Matriz Curricular, a universidade apresenta um núcleo comum a todos os cursos, onde há oferta de disciplinas como Ética, Antropologia da Religião e Introdução aos Estudos Superiores. As Matrizes dos cursos de Letras e Pedagogia apresentam em comum o fluxo das disciplinas, as ementas, bibliografia, estruturação das práticas, atividades complementares e a dinâmica de estágio. Ao analisar-se as matrizes curriculares dos cursos e sua organização, por eixos ou semestralidade, observa-se mais atentamente as ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas, sejam elas obrigatórias ou optativas.

É perceptível grande ocorrência das disciplinas de caráter integrador, evidenciando-se uma formação de caráter interdisciplinar. Desta forma, destaca-se a importância de uma cultura humanizadora do currículo. Tendo a Educação a função de formar em cada indivíduo o senso de humanidade, construído coletivamente ao longo da história, a formação superior deve, então, fortalecer esse senso de humanidade por meio de ações previstas no currículo e em conformidade com as políticas públicas. A interdisciplinaridade refere-se a uma relação entre disciplinas, onde se questiona a racionalização entre os diferentes campos de conhecimento nos aspectos de não haver a inter-relação e a influência entre os campos de saberes, também questiona a dissociação entre o conhecimento e a realidade no sentido de uma visão compartimentada ou disciplinar da realidade nas instituições de ensino (BRASIL, 2001).

O entendimento de um trabalho pedagógico articulado, por meio de ações conjuntas e compartilhadas, proposto no currículo dos cursos enquanto um instrumento integrador do conhecimento historicamente produzido, aponta em direção a uma possível convergência entre o currículo proposto e a Educação em Direitos Humanos.

No que se refere aos atores e suas funções, os PP, contemplam a descrição desses atores, quais sejam: os docentes, os discentes, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Na apresentação deste tópico, o curso de Letras faz algumas considerações acerca dos aspectos que abrangem esses atores: o sucesso da aprendizagem está atribuído à junção da atuação do professor, estudante e matriz curricular; a divisão do trabalho e inovações tecnológicas impulsionam na formação superior novas competências e habilidades (currículo flexível); os papéis específicos desempenhados pelo professor e estudante encontram-se integrados no processo de aprendizagem. Observa-se que o documento faz uma descrição detalhada da participação de cada um desses atores. A práxis do currículo se chama dinâmica curricular que é o próprio processo educacional em seu pleno desenvolvimento, é a totalidade de experiências de cada aprendente sob a influência da escola (GASPAR; ROLDÃO, 2007). É a concretização das Políticas Educacionais, estabelecidas pelos legisladores, assim como, é a

concretização do Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado juntamente com seus professores e o plano de trabalho do professor, discutido juntamente com seus estudantes.

A percepção do perfil dos estudantes do curso de Letras no PP relaciona-se ao protagonismo discente em seus processos estudiantis onde o estudante deve ter o domínio da língua portuguesa e/ou inglesa. Isso não implica em tornar o estudante um profissional que irá exercer a função de fiscal da língua, mas, desassociar-se desse perfil. O objetivo dos discentes no curso de letras está no exercício do magistério como um mediador entre o conhecimento e o estudante. O curso também apresenta outras oportunidades como a titulação para concurso, outros postos de trabalho mais lucrativos como a tradução, redação e revisão, assessorias e produção de recursos didáticos.

As ações programáticas para o Ensino Superior propostas pela política pública intitulada Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem por base três eixos norteadores que são o Ensino por meio da inclusão da temática da educação em Direitos Humanos, do caráter interdisciplinar e transdisciplinar, da formação do professor como um agente público; a Pesquisa em ambientes presenciais e virtuais diferenciados, na criação de um setor específico em Direitos Humanos no acervo das bibliotecas das IES, na promoção de conferências, congressos, seminários, fóruns; a Extensão por meio da promoção de programas e projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação brasileira para o Ensino Superior é normatizada por legislações gerais e específicas tais como a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares Nacionais dentre tantos outros documentos legais. As instituições educacionais devem cumprir as exigências mínimas para a elaboração dos cursos de licenciaturas e bacharelado, e neste cumprimento encontram-se respaldadas a ofertar o Ensino Superior como uma das garantias fundamentais ao cidadão que é o direito de estudar. Por meio das políticas públicas educacionais de financiamento estudantil, o Estado tem promovido a oferta desta etapa de ensino para a população com o intuito de se manter como um país em pleno desenvolvimento econômico, necessitando para isto da mão de obra qualificada de seus profissionais. Nesse contexto, o Brasil busca um alinhamento com o cenário mundial seguindo uma tendência do que está acontecendo em outros países já desenvolvidos e os em pleno desenvolvimento.

No que concerne à formação em e para os Direitos Humanos, o Brasil cumpre uma agenda internacional na proposição de políticas públicas para este fim. Esse cenário é propício à discussão sobre essas políticas, refletidas e positivadas como o PNDH e o PNEDH. Contudo, a adesão por parte das instituições e as discussões isoladas no sentido de se realizar um alinhamento que leve os estabelecimentos educacionais a se adequarem e incluírem tal temática nos seus nichos educacionais são muito lentas.

Quanto aos resultados traçados nos objetivos, inicialmente, considerando o histórico das políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior, que consta no referencial teórico deste trabalho a partir da página 30, algumas considerações devem ser explicitadas, para que se possa realizar possíveis considerações.

Primeiramente, há que se considerar a questão temporal. As políticas públicas para a Educação em Direitos Humanos, tomando como parâmetro as preocupações das nações acerca desta temática, são relativamente contemporâneas. Este fato gera várias limitações neste tipo de análise, pois se incorre no risco de generalizações.

A falta de conhecimento das políticas públicas para a Educação para os Direitos Humanos por parte dos agentes educacionais também é um fator que dificulta a efetivação dos currículos. No Brasil, por exemplo, o PNDH foi publicado em 2009 tendo sido aprovado pelo Decreto nº 7.073/2009 e sua vigência a partir desse ano. Mesmo havendo as políticas públicas educacionais, o conhecimento e aplicação destas não são tão rápidos quanto a sua

necessidade. A disseminação das mesmas não acontece de imediato devido a fatores diversos. Entretanto, isto não justifica a falta de observância por parte dos agentes educacionais às leis. As Universidades possuem uma autonomia outorgada pela CF/88 no âmbito didático, científico, administrativo, financeiro e patrimonial em atenção ao princípio do ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, a responsabilidade torna-se partilhada no que se refere ao compromisso com as políticas públicas emergentes.

Percebe-se uma tendência à falta de diálogo entre as políticas educacionais, assim como um monitoramento insuficiente para o seu cumprimento. A educação se desenvolve timidamente em termos práticos, no que é pensado para o bom andamento da Educação em Direitos Humanos no país. Uma consequência desta falta de diálogo entre as políticas propostas, é que as instituições não são devidamente acompanhadas na consolidação e isto reflete em uma sociedade cujos sujeitos não compreendem os Direitos Humanos em sua plenitude assim como não capazes de vivenciá-los como cidadãos.

Nesse cenário, as considerações seguem partindo dos possíveis pontos que se pode evidenciar acerca da promoção da Educação em e para os Direitos Humanos ofertada nos PPs dos cursos e nas falas dos participantes dos grupos focais. A partir desse recorte, observa-se que na instituição em análise há oferta da Educação para os Direitos Humanos, entretanto, essa percepção encontra-se em pontos específicos que não partem das políticas públicas em e para os Direitos Humanos. O próprio termo Direitos Humanos aparece três vezes no PP do curso de Pedagogia; já no PP do curso de Letras não há ocorrências. De certo que isto possa parecer mera formalidade, mas possui sua implicância, pois demonstra um descompasso com as políticas educacionais para os DH.

Ao analisar a percepção dos estudantes do curso de Letras-Português e de Pedagogia acerca da Educação para os Direitos Humanos no meio universitário como resultado a partir das falas analisadas, foi possível inferir que os estudantes percebem que a Universidade tem proporcionado noções relacionadas tanto aos Direitos Humanos quanto a Educação em Direitos Humanos. São considerados nessa percepção a oferta de disciplinas que tratam da temática de forma transversal, assim como em ações que compõe o currículo dos cursos; mesmo que as ações realizadas na instituição não sejam intencionalmente voltadas para Educação para os Direitos Humanos. Essas noções também emanam dos conhecimentos transmitidos pelas instituições sociais como a família, o Estado, a sociedade assim como os veículos de comunicação. Entretanto, na percepção dos estudantes, observa-se que não há clareza acerca do tema em questão. Intuitivamente conceituam os Direitos Humanos e trazem as legislações diversas para justificarem suas falas. Pondera-se que os cursos em análise

constituem-se em licenciaturas, aumentando a responsabilidade da instituição em ofertar uma Educação em Direitos Humanos coerente e efetiva com os dispositivos legais, pois nestes cursos formam-se educadores com potencial multiplicador da Educação em Direitos Humanos.

Na categoria 2, como resultado percebe-se uma crise de identidade nos jovens devido ao descrédito que algumas instituições imprimem sobre a juventude. Segundo os estudantes, esse descrédito ocasiona uma apatia políticas, colocando os jovens em posições marginais nas decisões políticas do país e também ocasionando um maior índice de transgressão às leis por parte da juventude pela necessidade de serem inseridos. Nesse sentido eles apontam a falta de políticas públicas que possam gerar oportunidades para que os jovens se desenvolvam. Assim a Educação em Direitos Humanos, sobretudo na Universidade, deve ser um referencial para que os jovens se sintam motivados e revertam esse quadro de impotência e de falta de autogestão de suas próprias vidas em busca de emancipação.

A categoria 3 – participação juvenil na sociedade - apresenta como resultado um baixo índice de participação juvenil em atividades sociais. Os fatores de negação à participação estão relacionados a um descrédito dos jovens devido a uma autoimagem desacreditada; ao resguardo dos interesses pessoais que se sobrepõe aos interesses coletivos, à influência familiar, ao medo da violência. Devido ao período social vivido nas mobilizações de 2013, os jovens apresentaram as insatisfações quanto à situação vivenciada naquele ano, e declaram ter sido legítima a participação deles. Esse episódio retrata que durante a vida estudantil é importante a vivência de ações que promovam os Direitos Humanos, pois não basta saber que existem direitos e deveres, não basta comunicá-los eventualmente, é necessário incluir os jovens através da Educação para os Direitos Humanos.

Na categoria 4 – que trata da importância da educação superior, como resultado observou-se uma percepção voltada predominantemente para a formação para o mercado de trabalho e a ampliação de oportunidades financeiras e de ascensão social. Neste sentido, as funções da universidade que é de Ensino, Pesquisa e Extensão são considerações em segundo plano para os estudantes. A função social da educação superior, que é formar para a cidadania, é percebida pelos estudantes durante o processo educacional, onde o mesmo é instigado a pensar sobre essas questões. As discussões sobre os Direitos Humanos devem fazer parte dos currículos, também deve ser assumido o compromisso de esclarecimento e convalidação de experiências humanas significativas. O jovem necessita compreender como o respeito aos Direitos Humanos do outro reflete no respeito à sua pessoa. Enfim, proporcionar uma compreensão da vida e da responsabilidade pessoal diante da humanidade.

Na categoria 5 – Oferta de disciplinas para os Direitos Humanos – como resultado foram apontadas disciplinas afins como Ética, Antropologia da religião e Iniciação aos Estudos Superiores que fazem parte do núcleo comum de disciplinas ofertadas pela Universidade. Metodologicamente, os estudantes sugeriram que a oferta de conteúdos em Direitos Humanos fosse ministrada de forma transversal, apresentando conteúdos voltados para a temática nas diversas disciplinas. Quanto à aplicação de uma possível disciplina em Direitos Humanos, os participantes destacaram que seria interessante a adoção de metodologia diferente, com uma linguagem mais próxima da realidade deles e utilizando recursos como teatro, música, cinema, técnicas que os atraíssem. O método transdisciplinar foi um tema destacado na fala dos participantes como forma de acesso aos conteúdos viabilizados para a Educação em Direitos Humanos.

Em resposta ao objetivo específico 2, que consiste em investigar no Projeto Pedagógico em documentos norteadores para a Educação Superior conteúdos referentes à conduta de valorização e Educação para os Direitos Humanos, inicialmente destacam-se os valores inerentes aos cursos na promoção do estudante em nível individual e coletivo por meio de uma formação para além dos cursos envolvendo a ampliação cultural, a possibilidade de uma vida profissional melhor, por meio da inclusão do estudante no mundo do trabalho ou no alcance de novos postos de trabalho, a ascensão social e financeira que constituem valores sinalizadores para a emancipação do estudante e promoção dos Direitos Humanos para este grupo social.

É apresentada nos PPs uma preocupação em acolher bem o estudante e situá-lo no ambiente universitário por meio de momentos específicos. Também é observado o perfil do estudante a fim de promover ações que possam viabilizar melhores condições da sua permanência e continuidade dos estudos na Universidade. O PP de Letras esclarece que os discentes na instituição possuem objetivos a serem atingidos. O PP de Pedagogia descreve que uma das principais funções discentes é o desenvolvimento da capacidade de buscar soluções aos problemas da sociedade, sendo o estudante um sujeito ativo em sua transformação. Esse cenário demonstra uma expectativa institucional quanto ao protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem e na sua formação de um perfil profissional pró-ativo.

O perfil docente é descrito a partir do que consta no PP institucional. A proposta é que o docente seja comprometido com o processo formativo dos estudantes, com a identidade institucional, com uma conduta ética e esteja em constante formação pessoal. No PP de

Pedagogia é previsto o acolhimento de dúvidas, relato e propostas dos docentes por meio da direção e assessoria do curso.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma política da universidade que é evidenciada nos PPs da instituição. Essa prática torna a atividade de P/E/Ex parte do cotidiano acadêmico buscando diminuir e superar uma educação voltada para a técnica. Desta forma, procura-se realizar ações que incluem a sociedade por meio da observação da transversalidade de conteúdos voltados para os Direitos Humanos, de cursos de línguas, oficinas de textos, congressos e seminários.

No que se refere à matriz curricular, os cursos apresentam características diferentes, apesar de seguir um modelo padrão para os PPs. Suas principais diferenças estão na construção de suas matrizes, onde para o curso de Letras é dividido em um tronco comum: disciplinas obrigatórias aos licenciados e para as duas habilitações, núcleo específico inglês e disciplinas optativas. O curso de Pedagogia na sistematização do fluxo das disciplinas é organizado por semestres e por eixos temáticos. Há um destaque na estruturação das práticas, que são semelhantes para os dois cursos, divididos em atividades de estágio e atividades complementares; utilizando espaços dentro e fora da Universidade e constituindo ações que podem viabilizar a Educação em Direitos Humanos.

Na matriz curricular destaca-se o agrupamento das disciplinas conforme características apresentadas de caráter específico (científico, humanista e técnico) e o caráter integrador (científico humanista, técnico-científico, técnico-humanista). Observa-se uma grande ocorrência das disciplinas de caráter integrador, interdisciplinar nos dois cursos. Nesse sentido, é destacada a importância de uma cultura humanizadora no currículo. Essa prática mostra que a Educação em seus processos já se encaminha naturalmente para uma cultura humanizada promotora dos Direitos Humanos.

Quanto aos recursos, os cursos descrevem os mesmos, citando salas e unidades de atendimento responsáveis, ambos possuem laboratórios específicos e o curso de Letras também edita uma Revista e tem um Centro de Línguas. Esses instrumentos são importantes instrumentos no auxílio aos atores educacionais, promovendo e ampliando a Educação em Direitos Humanos.

Percebe-se que os PPs são documentos de exímia relevância pois trata-se de informações imprescindíveis que fazem leituras e releituras do contexto do Ensino Superior e direcionam caminhos para os atores educacionais. Apesar de não terem sido elaborados, observando as políticas públicas para os Direitos Humanos, mais especificamente o PNDH e

o PNEDH, constituem-se em uma base sólida para implantação da Educação em Direitos Humanos.

A relação estabelecida entre os PPS e as ações programáticas do PNEDH demonstrou que a instituição apresenta um cenário favorável à promoção da Educação em Direitos Humanos. No ensino, a instituição tem realizado, mesmo que de forma sutil, algumas práticas como a observância da interdisciplinaridade e transversalidade em algumas disciplinas. Também tem promovido a temática dos Direitos Humanos de forma ocasional e em disciplinas optativas.

Apesar de contemplada em disciplinas optativas, o número de estudantes participantes dessas disciplinas é insuficiente considerando o universo estudantil que compõe o corpo discente. Este fato evidencia o tamanho do desafio que a instituição terá na promoção da Educação em Direitos Humanos a um número cada vez maior de estudantes.

A própria matriz curricular aponta para uma formação mais humanista com disciplinas de caráter integrador, demonstrando a necessidade da implementação da temática dos Direitos Humanos na Universidade. Na pesquisa, foi identificado que a instituição tem recursos que podem facilitar aos estudantes a produção acadêmica de artigos e periódicos voltados para os Direitos Humanos, além de incentivar a pesquisa no cotidiano dos estudantes. Nas grades de extensão já são concretas algumas ações que incluem a sociedade na Universidade.

Recentemente foram aprovadas as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do Magistério da Educação Básica, contida na Resolução nº 2/2015 em seu artigo 2º, capítulo 5, que foram homologadas pelo MEC no primeiro ano de vigência do novo PNE. Esta Resolução em consonância com as metas 15, 16, 17 e 18, concernentes à formação inicial dos professores da Educação Básica, e com a diretriz número 10 do parecer CNE nº 2/2015, tratam da promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental. Assim, também a Resolução nº 01/2012 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos em seus artigos do 5º ao 12º, que tratam da previsão da Educação em Direitos Humanos nos documentos legais das instituições de Ensino Superior; igualmente contribuindo com a formação de professores e profissionais da Educação e do currículo.

Considerando que os cursos em análise são licenciaturas, esse é um importante sinalizador da importância para a formação em e para os Direitos Humanos no Ensino Superior. Dessa forma, torna-se imprescindível que tais cursos possam oferecer em suas matrizes curriculares ações interdisciplinares e transdisciplinares, ementas e bibliografias, recomendações e conteúdos viabilizados para a formação em Direitos Humanos.

Neste trabalho foram abordadas duas importantes percepções: a do corpo discente e das políticas praticadas na Universidade. Como recomendação para estudos posteriores de continuidade deste estudo, se faz necessária uma ampliação das percepções acerca da promoção da Educação em Direitos Humanos na Universidade. Sugere-se investigar as percepções do corpo docente e dos gestores, devido a importância desses grupos, na formulação e realização dos Projetos Pedagógicos realizando-se uma triangulação das visões de diferentes atores do espaço Universitário.

A juventude foi uma importante temática para a ampliação da minha formação nesta pesquisa. A partir das contribuições oriundas dos participantes da pesquisa e também objeto deste estudo, foi possível a ampliação de conhecimentos expandindo as percepções acerca dos Direitos Humanos, da Educação e da Universidade e seus currículos. Outro aspecto importante ainda com relação à juventude diz respeito às faltas que a sociedade e o Estado têm impetrado contra essa parcela da sociedade, influenciando negativamente no curso do país, mas principalmente na vida dessas pessoas.

Ao estudar os Direitos Humanos, confirmou-se as percepções de que uma das finalidades da Educação converge com o objetivo dos Direitos Humanos de uma formação voltada para a humanização dos sujeitos. Na Educação, essa formação torna-se possível por um conjunto de ações que tem início no currículo que constituiu uma importante via de possibilidade enquanto um instrumento político que potencializa as ações educacionais permitindo que a Educação em para os Direitos Humanos seja possível.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Míriam. **Juventude e Juventudes na realidade do Brasil**. Disponível em: <<http://www.anchietanum.com.br/semana1/julho/segunda/apresentmiriam.ppt>>. Acesso em 30 de maio de 2015.
- ABRAMOVAY, Míriam. ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Míriam. ANDRADE, Eliane Ribeiro. ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASOMBRIÓ, I. **Educación y ciudadanía**: La educación para los derechos humanos en América Latina. Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO; Norberto. MATTEUCCI; Nicola. PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- BORDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BORDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>> Acesso em: 25 jun.2014.
- BRASIL. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: 2012. Segunda fase. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>> Acesso em 15: mai 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Direitos Humanos**: atos internacionais e normas correlatas. Coordenação de edições técnicas. 4. Ed. Brasília, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>> Acesso em: 20 mai 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**, Seção 1. n.º 105. 31 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Casa Civil 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 03 jan. 2015.

CALIMAN, Geraldo (Org.). **Direitos humanos na pedagogia do amanhã.** Brasília: UNESCO, 2014.

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinquência juvenil:** teoria e fundamentos da exclusão social. Brasilia: Universa, 2006.

CÂMARA, Jacira da Silva. Pode o Currículo da Escola desenvolver valores em Educação? In: **Episteme**. v. 1, n.1, Jan/Jun 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: GODOY, Rosa Maria et al. **Educação em direitos humanos:** desafios atuais. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2010.

CHAUÍ, Marilena. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

CICONELLO, Alexandre; PIVATO, Luciana; FRIGO, Darcy. Programa Nacional de Direitos Humanos: efetivar direitos e combater desigualdades. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, v. 4, Dez/2009.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 8. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lang=pt>. Acesso em: 21 jul 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Educação e Democracia.** São Paulo: [s.n.], 1979.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 10, n. 2, 2007.

DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-uhumanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: 17 jul.2015.

ESTÊVÃO, Carlos V. Democracia, Direitos Humanos e Educação: Para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, 2011. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 out. 2014.

ESTÊVÃO, Carlos V. Futuros educadores: a nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do Ensino Superior. In: CALIMAN, Geraldo (Org.). **Direitos humanos na pedagogia do amanhã**. Brasília: UNESCO, 2014.

FEITOSA, Maria Luiza P. de Alencar Mayer. O Currículo de Direitos Humanos no Ensino Superior e na Pós-Graduação. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.aeppc.org.br/revista/>. Acesso em: 23/09/2014.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS FILHO, Roberto. **A crise do direito e juspositivismo**: a exaustão de um paradigma. Editora Brasília Jurídica, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASPAR, Maria Ivone. ROLDÃO, Maria do Céu. Elementos do Desenvolvimento Curricular. In: **Desenvolvimento Curricular**: Conceito ou Conceitos? Universidade Aberta. Portugal, 2007.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Danielle Soares; SOUSA, Carlos Ângelo de M. Futuros educadores: a favor ou contra a redução da maioridade penal? In: CALIMAN, Geraldo (Org.). **Direitos humanos na pedagogia do amanhã**. Brasília: UNESCO, 2014.

GOMES, Cândido Alberto da Costa; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Jovens estudantes universitários e seus professores em interação social. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p. 605-629, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4316>>. Acesso em: 23set. 2015.

GONÇALVES, Adilson. Luiz. **Entre o presencial e o virtual:** Percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente. Santos, 2005. 216f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, 2005. Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=107312 Acesso em: 13. Jul. 2014.

GORCZEVSKI, Clovis. **Direitos humanos, educação e cidadania:** conhecer, educar, praticar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

GORCZEVSKI, Clovis. MARTÍN, Núria Beloso. **Educar para os Direitos Humanos:** considerações, obstáculos, propostas. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KONRAD, Letícia Regina; GORCZEVSKI, Clovis. A Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Efetivando os Direitos Fundamentais no Brasil. **Revista do Direito UNISC**, Santa Cruz do Sul, RS, n. 39, Jan - Jul 2013.

LIMA, Mauro Faria de. **A Responsabilidade Internacional do Estado Pela Violão dos Direitos Humanos em Face da Criminalidade Interna:** o custo da Violência no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional e projeto político pedagógico:** uma trama em permanente construção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília 2012.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se Ensina Errado.** Centro Acadêmico de Direito da UnB. Brasília: UnB, 1980.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2009.

MARITAIN, Jacques. **Os direitos do homem e a lei natural.** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcelos de. **Currículo integrado e formação docente:** entre diferentes concepções e práticas. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>. Acesso em: 13 jul.2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NERY, Sebastião. **Grandes Pecados da Imprensa.** São Paulo. Geração Editorial, 2000.

NOVAES, Regina. A velocidade da informação e os desafios para a juventude. In: CÂNDIDO, Alberto Gomes (Org.). **Juventude:** Possibilidades e limites. Brasília: UNESCO: UCB, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolution nº. 36/28, de 13 de novembro de 1981.** Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/36/28&Lang=F>. Acesso em: 29 dez. 2014.

PACHECO, José Augusto. O que é currículo. In: **Estudos Curriculares:** para a compreensão crítica da educação. Porto Editora. Portugal: 2005.

PARRA FILHO, D; SANTOS, J.A. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Futura, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>>. Acesso em 28 set. 2014.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional.** 11. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Os direitos humanos como direitos do outro. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior.** Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TOSI, Giuseppe. O que são esses “tais direitos humanos”? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior.** Subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico – Curso de Letras - PPCP, 2010. Brasília: UCB, 2010a.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico – Curso de Pedagogia - PPCP, 2010. Brasília: UCB, 2010b.

WEBB, Eugene J.; CAMPBELL, Donald T.; SCHWARTZ, Richard D.; SECHREST, Lee. **Unobtrusive Measures**. California: Copyright by Sage Publications, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APÊNDICE

Apêndice A - Categorias e subcategorias de análise dos Grupos Focais de Pedagogia

Categoria 1 – Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas	Subcategoria
<p>6 – “... em relação a Direitos Humanos e hoje em dia o cidadão não corre muito atrás... vai na justiça e blá,blá,bla (sic)... e ele acaba desistindo... todo cidadão deve correr atrás para que a lei seja certa, seja seguida”.</p> <p>...esta questão depende da família. Já é da criação, da família, os pais...”</p> <p>“na Faculdade a gente tem um nível de personalidade diferente um conhecimento maior”.</p>	Ausência Justiça/descrença Referência familiar Universidade/Oportunidade
<p>7 – “A gente tem que aprender a correr atrás exatamente do que agente tem direito”.</p> <p>[Comentário de professor sobre a profissão docente] “...vocês são cheios de ideias. Se vocês chegassem hoje numa escola pública pra fazer um estágio cheios de ideias todos iam rir...”</p>	Ausência Direito de ser professor (Desrespeito)
<p>1 – “a questão dos direitos humanos vem desde o começo da educação, a educação de elite, nem todo mundo tinha direito... deixando o povo ignorante, eles não sabiam por que não tinham acesso e isso vai até hoje”.</p> <p>“Direito a moradia, a educação, segurança, habitação, saúde, lazer...”</p> <p>“Péssima a segurança... os policiais não sabem o que estão fazendo?”</p>	Ausência Direito à Educação Desconhecimento dos direitos do cidadão. Garantias fundamentais Direitos sociais
<p>9 – “... na Universidade agente vê um horizonte muito diferente, agente quer justiça, agente quer direito, agente quer tudo, as pessoas que tem outra visão contentam com pouca coisa, elas não vão atrás de justiça...”</p> <p>“Já entra uma questão escolar, que eles não tem uma oportunidade... todo mundo tem direito a estudar... então nem todos tem o mesmo conhecimento...”</p> <p>“... muitas pessoas não conhecem os seus direitos.”</p> <p>“...a justiça defende as nossas causas, quando acontece alguma coisa ai agente procura a Justiça”.</p> <p>“verdade, a educação pode ser ruim, mais isso tem.”</p>	Ausência Universidade/Oportunidade Justiça/possibilidade Direito à Educação Desconhecimento dos direitos do cidadão Direitos Sociais
8 – “...as capitais tem mais acesso, as pessoas correm mais	Ausência

<p>atrás dos seus direitos públicos... querendo ou não querendo as notícias correm rápido,... agora, as pessoas que moram no interior... tem uma demora porque as pessoas não tem a facilidade de mexer. Então isso atrapalha um pouco de ter acesso aos direitos hoje em dia.</p> <p>“...pode ser aplicado no dia-a-dia, nas mínimas coisas porque os Direitos Humanos não são só aquelas coisas impossíveis...”</p>	<p>Direitos públicos Acesso à Informação Aplicabilidade dos DH</p>
<p>4 – “direitos humanos que a gente tenha voz ativa”. “...Além das pessoas não terem saúde no hospital não tem respeito dos funcionários...”</p> <p>“Eu acho que tudo, a falta de segurança, educação, todos eles estão ligados. Se um não funciona bem afeta o outro, a educação também...”</p> <p>“democracia, é uma coisa que cada um tem direito”.</p>	<p>Ausência Liberdade de expressão Direitos Sociais Democracia</p>
<p>5 – “Somos todos iguais perante a lei. Então, todos temos direitos... o direito de alguma coisa que conquista... Humanos tem que ter direitos na Sociedade.</p>	<p>Ausência Garantias fundamentais Mobilização social</p>
<p>3 – [sobre saúde] “não tem máquinas, equipamentos, os médicos, eu não vejo nenhum hospital particular”.</p>	<p>Ausência Direitos Sociais</p>

Categoria 2 - Percepção dos jovens sobre juventude	Subcategoria
<p>9 – “...nós somos tratados como vândalos, a sociedade não vê os jovens como pessoas que vão contribuir e sim pessoas que atrapalham”.</p> <p>“...somos desvalorizados visto assim de uma parte da sociedade”.</p> <p>“...as pessoas se veem perdidas nessa sociedade, decidem roubar porque para sobreviver, aí eles pensam pequeno demais, é o único modo de viver.”</p> <p>“...o trabalho é mais importante que o estudo em muitos lugares... e aqui as pessoas tem de estudar pra depois trabalhar isso não é uma escolha, isso é uma obrigação, não tem outro jeito”.</p> <p>“...dinâmica pros jovens, teatro seria muito bacana, jovens quer é prática, tem coisa que jovem não suporta, palestras, jovem quer práticas...”</p> <p>“governo não investe em cultura pra jovens... Exposições, cursos técnicos, oportunidades de empregos para os jovens, inglês, exposições...”</p>	Desvalorização da juventude Influência da Mídia Valorização do trabalho em oposição aos estudos nas classes populares. Valorização do estudo para o trabalho nas classes privilegiadas. Inadequação (falta de atividades lúdico-recreativas) de atividades ofertadas pelas escolas Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude
<p>8 – “...dessa nossa força, dessa nossa realidade podemos dizer assim... nós queremos ter voz ativa, nós temos que conquistar a confiança dos mais velhos...”</p> <p>“... nós nos sentimos reprimidos, a gente acaba fazendo a coisa fora da lei...”</p> <p>“o governo tinha muito que desenvolver projetos para ocupar a mente dos jovens...”</p> <p>“Acho que deveria ter mais [projetos de incentivo ao esporte] pra os jovens ocupar a cabeça... [referência a vila olímpica]”</p>	Desconfiança em relação à juventude Liberdade de expressão Sentimento de impotência Transgressão às leis. Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude
<p>2 – “...isso tudo tem a participação da mídia”.</p> <p>[sobre as atividades ofertadas na escola] “Tem muita teoria, muita teoria”.</p>	Influência da Mídia Inadequação (falta de atividades lúdico-recreativas) de atividades ofertadas pelas escolas
<p>5 – “...se a mídia coloca assim, os jovens são isso...”</p> <p>[o problema da juventude é] “Falta de confiança!”.</p> <p>“É verdade! Só na teoria, teoria, não adianta cansa”. [sobre as atividades escolares]</p> <p>“Um lazer saudável”</p>	Influência da Mídia Desconfiança em relação à juventude Inadequação (falta de atividades lúdico-recreativas) de atividades ofertadas pelas escolas.
4 – “...jovem sonha demais... Tudo parte de um sonho, quem	Perspectiva de futuro

<p>não sonha não realiza , não constrói”.</p> <p>“...aproveitamento mais dos jovens... cada um com sua motivação... ele [governo] teria um aproveitamento melhor pra sociedade em geral”.</p> <p>[o problema da juventude é] “Falta de oportunidades”.</p> <p>“...com relação ao interesse dos jovens e mais tudo isso...falta a gente fazer a nossa parte”.</p>	<p>Potencial da juventude Interesse e atuação dos jovens Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude Falta de oportunidade</p>
<p>1 – [o problema da juventude é] “A mídia, Falta de interesse também falta de informação”.</p> <p>“...a gente tá muito acomodado, a gente pode fazer muita coisa se a gente se unisse, impor o respeito que a gente tá fazendo a coisa certa...”</p>	<p>Influência da Mídia Falta de interesse Falta de informação Acomodação Reconhecimento</p>
<p>6 – “nas escolas deveriam ter mais oportunidades, coisas assim, educação física, exercícios, uma piscina, coisas boas, uma quadra boa...”</p> <p>[maior número de possibilidade na educação infantil na promoção do desenvolvimento desde pequeno] “...uso do computador, aulas de inglês e música”.</p>	<p>Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude Inadequação (falta de atividades lúdico-recreativas) de atividades ofertadas pelas escolas.</p>
<p>7 – “Mas o governo não quer investir na educação”.</p>	<p>Ausência de Políticas Públicas de incentivo a juventude</p>

Categoria 3 – Participação juvenil na Sociedade [Sobre a participação em manifestações populares e atividades sociais]	Subcategorias
6 – “Primeiro que eu até tentei... minha mãe falou que se eu fosse podia já levar minhas malas e ficar por lá... eu não fui, mais iria”.	Fatores de negação à participação social Influência familiar
8 – “Tava tendo bagunça dos seguranças. “Eu já fui numa manifestação tranquila, os jovens fizeram seu protesto depois pegaram seus ônibus e foram pra casa...”	Fatores de negação à participação social Medo da violência Participação legítima dos jovens
4 – “...os nossos pais, porque minha mãe não deixou eu ir, meu pai falou assim: M. você é mulher, isso é coisa de macho, é coisa de homem.”	Fatores de negação à participação social Influência familiar
5 – “Eu não fui por causa das brigas... ...Eu já fui plantar árvore.”	Fatores de negação à participação social Medo da violência Fatores de participação social (ações de grupos ou individuais)
1 – “Eu não vou a shows porque eu tenho medo”.	Fatores de negação à participação social Medo da violência
9 – “Show passa o maior tiro, ninguém nem sabe quem foi”.	Fatores de negação à participação social Medo da violência
2 – “Eu não gosto”.	Fatores de negação à participação social Gosto
[Fala de todos os estudantes sobre a participação em mobilização com mais segurança] “SIM!!! Claro!!! Mais vezes com certeza com mais segurança, com organização. É um direito de protesto”.	Medo da violência Participação legítima dos jovens

Categoria 4 – Relevância da Formação superior	Subcategorias
<p>4 – “Eu vou querer ter uma vida melhor... Na minha família tenho eu, minha irmã e a outra prima acho que somos os únicos...”</p> <p>“...as pessoas bem mais sucedidas que eu conheço na minha vida elas são formadas em um curso superior... minha mãe tem o ensino completo, meu pai é analfabeto funcional e meu pai me incentivou, meus pais acham que a gente tem que ter uma vida melhor que eles tiveram”.</p>	Ampliação de oportunidades Vida melhor Ascensão social Incentivo familiar
<p>5 – “eu sempre quis fazer Faculdade né, assim, achava que abre portas, empregos pra maioria... geralmente, sempre quem faz ensino superior e também ganhar melhor”.</p>	Desejo de estudar Ampliação de oportunidades Melhores salários
<p>7 – “Você pode ser político” [ironia]</p> <p>“... minha mãe sempre incentivou a gente, como ela não tem o nível superior ela incentivou a gente [a estudar]”.</p> <p>“... a partir do momento que a gente fala assim eu vou trabalhar, eu vou estudar, eu vou cuidar da casa a gente sabe da responsabilidade... eu tenho que saber as minhas responsabilidades”.</p> <p>“Todo mundo tem seus direitos, se estou fazendo a coisa eu tenho que cumprir, se a aula começa 7:30 e termina às 10:00 eu tenho que ficar ali na sala de aula, o que é que tem, eu não estou falando só do seu caso, eu falo numa visão geral das coisas”.</p>	Incentivo familiar Perfil proativo do estudante Direitos e deveres
<p>8 – “Minha tia é formada, é Pós-Graduada e assim eu vejo o desenvolvimento da vida dela... até assim as questões das oportunidades, porque quando você entra na Universidade, você abre sua mente para novos horizontes, você acaba conhecendo novos assuntos... meu pai faz até especialização e eles sempre me incentivaram bastante... eu sempre tive um sonho, minha mãe falava, corre atrás do seu sonho... o jeito como lida com a sociedade é diferente e também é só, a contribuição salarial, você vê que cresce muito, às vezes na educação nem tanto...”</p> <p>[na universidade] “a pesquisa vai gerar o conhecimento, é uma coisa prazerosa”.</p> <p>“...a partir do momento que você assina um trabalho numa escola, numa Faculdade vocês vão receber um contrato que eu não sei se vocês leram, vocês tem deveres e direitos... assim nós temos que cumprir nossos direitos e nossos deveres”.</p>	Referência familiar Incentivo familiar Desejo de estudar Ampliação de oportunidades Melhores salários Função da formação superior Pesquisa (gerar conhecimento) Direitos e deveres
<p>1 – “Então, como é que eu vou conseguir oportunidade se não tenho nem ensino superior? Então, a gente tem que estar sempre se enquadrando... Eu acho que a partir do momento que você é mais cidadã você acaba levando pro trabalho também... tem que ter afetividade</p>	Ampliação de oportunidades Melhores salários Adequação ao mercado de trabalho Função da formação superior

<p>com as outras pessoas, você tem que saber os direitos dela, você tem que respeitar as opiniões”.</p>	<p>Formação para a cidadania</p>
<p>9 – “Formar seres críticos pensantes, nosso curso tem muita pesquisa, pesquisar sempre é bom, né?”</p>	<p>Função da formação superior Pesquisa</p>
<p>“... depois que eu entrei aqui eu comecei a ler, a aprender, e eu acho que isso é essencial”.</p>	<p>Formação para a cidadania Direitos e deveres</p>
<p>“Quem tem o conhecimento pensando no outro, contribuir pra ajudar o outro, sabe os direitos, sabe os deveres”.</p>	
<p>“... o estudante tem que ter o limite, o estudante tem que ter o limite, até porque se o professor também abrir de mais, fica todo mundo folgado.”</p>	
<p>6 – “A pesquisa abrangem nossos conhecimentos!”</p>	<p>Função da formação superior Pesquisa</p>
<p>1 – [outras relações] “o conhecimento nunca é igual a técnica tô só no conhecimento e eu não tenho a técnica, eu não sei é, porque o conhecimento nunca que é igual a técnica.”</p>	<p>Relação teoria e prática</p>

Categoría 5 – Oferta da disciplina em Direitos Humanos	Subcategorias
<p>3 – “Eu acho que a dinâmica trabalhada com ela, eu acho assim, se uma matéria se tornar obrigatória entraria como Ética e IES*, não são muito agradáveis...”</p>	Analogia a outras disciplinas Dinâmica diferente Caráter transdisciplinar
<p>“Deveria ser uma dinâmica diferente, não só aquela coisa de você chegar na sala de aula e... tem que ser uma coisa boa pra gente... que mostrasse o exercício dela no nosso dia-a-dia do que só a teoria entendeu? ... Não adianta nada passar o semestre inteiro lendo aquilo ali, decorando e no outro semestre você não lembra mais.”</p>	
<p>8 – “... é um direito nosso conhecer essa lei [legislação do PNEDH]... que nem todo mundo conhece, eu acho que o professor deve se comunicar com o aluno falando dessa lei.”</p> <p>“... porque que não propõe peças de teatro, com situações do nosso dia-a-dia.”</p>	Desconhecimento do PNEDH Desatenção da Universidade (desinteresse do estudante) Caráter transdisciplinar Dinâmica diferente
<p>5 – “Eu acho que a Universidade deveria deixar isso mais claro até porque eles não deixam pra que a gente não possa correr atrás.”</p> <p>“...na Universidade a maioria é a Juventude... Nós precisamos de entretenimento, nós precisamos de coisas que chamem a nossa atenção.”</p>	Desconhecimento do PNEDH Desatenção da Universidade Perfil do estudante universitário Dinâmica diferente
<p>9 – “...A gente não sabe o que tem direito, a gente não sabe muita coisa do assunto então, se essas práticas, se houver práticas... talvez, a gente não esqueceria no próximo semestre. Então a prática fixa e a teoria não.”</p>	Desconhecimento do PNEDH Desatenção da Universidade Dinâmica diferente
<p>4 – “Assim com músicas, usando músicas que chamem nossa atenção... Tipo assim, no Auditório, perfeito, maravilhoso.”</p>	Caráter transdisciplinar Dinâmica diferente

Apêndice B - Categorias e subcategorias de análise do Grupo Focal de Letras

Categoria 1 – Conceito de Direitos Humanos e relações atribuídas	Subcategoria
<p>9 – “Direitos Humanos com as pessoas que estão na cadeia... porque muita gente tem repúdio por aquelas pessoas[delinquentes]... Porque que a gente tem que tratar aquela pessoa do jeito que ela não tratou a outra, entendeu?”</p> <p>“Mas acho que um dos grandes problemas do...é da pessoa mesmo com relação aos Direitos Humanos que você só pensa no seu direito. Ah! Eu tenho direito a isso, isso e isso! Mas aonde o direito de cada um vai interferindo no direito do outro?”</p>	Ausência Senso de justiça Senso comum Limites dos direitos Desconhecimento dos DH
<p>9 – “Isso não é justiça. A gente não vive numa sociedade de justiça, assim. (...) A gente vive na injustiça porque as pessoas que trabalham essas pessoas sentem acuadas”.</p> <p>(...) então mesmo se acontecer alguma coisa e você denunciar aquela pessoa, daqui a alguns meses aquela pessoa já tá solta de novo fazendo a mesma coisa que fez com você fazendo com outra pessoa, então eu não acho que a gente viva no país de justiça principalmente com as pessoas que são menores de idade, então, principalmente porque a lei ela protege muito essas pessoas.”</p>	Noção de justiça Impunidade Proteção ao jovem e adolescente
<p>2 - ...” em relação a Direitos Humanos eu acredito que são todos os direitos que eles é...visam inteiramente a pessoa humana por si só...eu acredito que os Direitos Humanos eles estão voltados a toda essência do que nós somos como homens, como seres vivos, como seres humanos”.</p> <p>“Eu acredito que por isso que nós temos as penalidades que é pra justamente afastar essa pessoa que não tem comportamentos adequados pra conviver em sociedade”...</p> <p>“Mas isso já são questões culturais também”.</p> <p>“a gente também não pode esquecer da questão do...da desigualdade social que é uma questão que deve ser levantada e analisada”.</p> <p>“monopólio financeiro do dinheiro em si eu acho que já é um lado errado em relação ao que pode falar de Direitos Humanos já mostra que Direitos Humanos não está pra todos universalmente”.</p>	Presente Caracterização do ser humano Senso de justiça (falta de clareza) Senso comum Questão cultural Desigualdade social
<p>2- “não só o Brasil, inúmeros países não tem uma sociedade justiça justa e igualitária... , a gente tem que saber diferenciar os verdadeiros vândalos na história, então eu acredito que democracia é uma coisa que seria uma utopia aqui pra gente atualmente.</p> <p>“Como que ele [o Brasil] pode ser o maior país democrático sendo que ele tá numa posição inferior e ainda por cima tem uma relação que eu poderei dizer uma ditadura disfarçada em que a gente não tem o direito de se manifestar, e quem se</p>	Democracia e justiça

manifesta acaba que leva a pior.”	
7 – “tem que lembrar também que a gente tem várias culturas”. “Direitos Humanos também é...já puxam o direito de liberdade de expressão de cultura, de unicidade, de individualidade...”	Questão cultural Elementos de direitos humanos
10 – “Eu acho que o mais importante, ou pelo menos o fundamental é a questão do direito à alimentação... então é uma política de questão de...de distribuir”... 1 – “...Direitos Humanos é todos terem a...direito a educação...o ensino precário que eu acho que todos tem direito a ter ensino de qualidade”.	Garantias fundamentais
3 – “Então assim, o que que adianta fazer [manifestações], começar e depois parar sem nenhum motivo, sem nada, entendeu?” “Eu acho que pena de morte não é o certo, mas acho que a [prisão] perpétua é o ideal”... [sobre a vivência de democracia e justiça] “Só no papel! Então eu não acho que a gente viva no país de justiça”...	Direito a educação Mobilização social Liberdade de expressão Desconhecimento Diferença entre o real e o ideal (Teoria X Prática)
1 – “Que a mídia internacional tá mais voltada aqui pro Brasil por causa da Copa das Confederações”... “Mas vocês concordam que quando a pessoa acorda nós temos um grande direito em nossas mãos que é o voto... você acordou você pode votar na pessoa que você acha que vai te representar muito bem lá”..	Influência da mídia Repercussão da mobilização social Direito ao voto Participação cidadã
8: - Bom, eu queria falar assim que dos Direitos Humanos assim é algo muito bonito, né?, toda a teoria... queria até me enveredar pra essa questão do lado do homossexualismo”. -...”Com os Direitos Humanos eu acho...que isso [deveria ser] inserido ...na Educação do indivíduo desde criança...Não precisaria que criassem inúmeras leis que existem... decretos enfim, essas coisas todas pra defender uma coisa que já tem, que já existe nos Direitos Humanos”.	Diferença entre o real e o ideal (Teoria X Prática) Respeito as diferenças Direitos humanos e educação Sobreposição de leis Desconhecimento
5 – “os Direitos Humanos é uma coisa tão ampla, né? Então eu tava pensando assim o que caracteriza um humano, ele tem o direito à vida, ele tem direito à comida, né? Assim as necessidades básicas deles, moradia, aí depois a educação, a saúde; aí vem as escolhas dele, aí vem a liberdade política dele, aí vem a liberdade de ir e vir, a liberdade sexual, a liberdade religiosa”. “...no Brasil, principalmente, esse tema de Direitos Humanos ele já vem assim com uma certa carga não tanto negativa, mas um tanto banal, banalizada que a gente associa muito com impunidade né?” aqui no Brasil mesmo a gente recebe educação não pra você	Presente Caracterização do ser humano Garantias fundamentais Liberdade de expressão Banalização dos DH Senso comum Relações indevidas
	Educação para legitimação

chegar lá em cima ser uma pessoa rica, você recebe educação pra você ser mão de obra, entendeu?...	das divisões de classes sociais.
--	----------------------------------

Categoria 2 - Percepção dos jovens sobre juventude	Subcategorias
2 – ...“se quem se manifesta acaba que leva a pior, tem uma imagem de vândalo”... (...) “Tem que ter redução da maioridade penal” [Os jovens] “são os verdadeiros revolucionários... E até mesmo os adultos.” (...) “a característica de jovem hoje em dia é um jovem que ele tá acomodado e que está insatisfeito...” “Desigualdade social e financeira... Violência, falta de segurança...” [Sobre a causa dos desconhecimentos dos direitos] Ignorância! Má informação. Isso tem a ver com a educação. “... a solução é ter influência, uma pessoa influente é uma pessoa que ela chega longe...” [Sobre o problema do uso das drogas] “É um problema gravíssimo, isso também é assim, eu acredito que é o resultado da influência negativa que a gente tem de informação, a ignorância...” “...eu acredito que atualmente o jovem se sente muito auto suficiente é um teórico sem prática.”	Desconfiança em relação à juventude Direito e justiça Reconhecimento Perfil da juventude (acomodação e insatisfação) (uso de drogas) Ausência de políticas públicas Falta de interesse Rede de influências
9 – “Então, mas as pessoas que estão manifestando elas não tão taxadas de vândalos porque... a grande maioria...eles diferenciam bastante as pessoas...” [Sobre e a acomodação e insatisfação juvenil] “Acho que isso depende do meio que o jovem convive.” (...) “se você for comparar os jovens de hoje e os jovens de alguns anos atrás acho que a gente é bem mais ativo do que as pessoas que eram antigamente...” “Por exemplo, se você tem incentivo dos pais pra você estudar, você vai estudar, se os seus pais falam que ensinam pra você desde criança que roubar é errado, quando você crescer, você não vai roubar...” [sobre os problemas] “Seria aceitação no mercado de trabalho. Porque o mercado de trabalho impõe muitas sanções em relação ao jovem, entendeu? Porque quando a gente tá procurando emprego a primeira coisa que a gente vê lá é que precisa de experiência, mas como a gente vai ter experiência...” [Sobre o uso de drogas] “Seria mais como comodismo, por exemplo, um grupo de amigos... os seus amigos começam a usar	Desconfiança em relação à juventude Perfil da juventude (influência social) (ativo) (influência familiar) (uso de drogas) Ausência de políticas públicas

<p>e aí começa a pressionar você pra usar também, então, se você não tiver uma boa base pra resistir aquilo vai junto, é o que a gente chama de cabeça fraca...”</p>	
<p>7 – [citando a fala de um participante das mobilizações] “A gente também é patrimônio público e eles tacaram gás de pimenta na nossa cara!” Então a partir do momento que eles podem agir contra o patrimônio público que eu sou, eu também posso agir contra o patrimônio público, que é mais viável agir contra o patrimônio público físico do que a mim que sou um ser humano?”</p>	<p>Desvalorização da juventude Desconfiança em relação à juventude Perfil da juventude (falta de perspectiva)</p>
<p>(...) “é o negócio que o brasileiro como a música diz “o jovem no Brasil não é levado a sério”, o brasileiro não é levado a sério pelos seus governantes e o brasileiro não se leva a sério...”</p>	
<p>“Não confiam no jovem.”</p>	
<p>“Hoje a gente não sabe o que fazer, não sabe como proceder... o jovem em geral, hoje em dia, ele tá mais desligado, tá mais desligado, prá...hoje em dia o contexto pra ser jovem é: você beber, ir pra festa e ficar no <i>face book</i>. Esse é o contexto geral pra ser jovem...”</p>	
<p>10 – “Eu acho que o jovem ele é forte. E muitas vezes nós não sabemos usar nossa força.”</p>	<p>Reconhecimento Perfil da juventude (acomodação)</p>
<p>[Problemas enfrentados pela juventude] “O comodismo... E aceitar tudo nas mãos... a mão de obra que não tá qualificada...”</p>	<p>Ausência de políticas públicas</p>
<p>6 – [Comentário sobre uma fala anterior] “É quando você citou que o jovem de antigamente é diferente do jovem de hoje, é na minha família eu sou a primeira a estar cursando o Ensino Superior...”</p>	<p>Perfil da juventude (maiores oportunidades) (influência familiar) (influência social) (ativo)</p>
<p>“...minha mãe trabalhava o dia inteiro e nós íamos pra escola todos os dias, não faltávamos nenhum dia, só que é...exatamente, a convivência e a índole de cada um.”</p>	
<p>5 – [sobre os problemas encontrados pela juventude] “Falta de conhecimento dos seus direitos... Acho que muita violência também.”</p>	<p>Falta de informação Perfil da juventude (influência familiar)</p>
<p>(...) “a gente vê no geral é a influência da família na criação, mas existe exceções.”</p>	
<p>1 – [Sobre a delinquência juvenil] “Então, assim, essa falta de oportunidade pra alguns... mas acho que tem que ser dado, depois ali já é com o jovem, a oportunidade tem que ser dada.”</p>	<p>Ausência de Políticas públicas voltadas para o jovem (Oportunidade)</p>
<p>[sobre os problemas encontrados pela juventude] “A falta de qualificação profissional.”</p>	
<p>8- “...as famílias estão deixando a responsabilidade de educar, de criar de somente pra escola.”</p>	<p>Perfil da juventude (influência familiar) (formação escolar)</p>

<p>10: - "...não sei se estou falando besteira, mas ao meu ver é o único problema ou um dos poucos que atinge todas as classes sociais, porque problema de educação, a elite tá fora de disso; problema de saúde, a elite tá fora disso... problema profissional, a elite tá fora disso; a elite sempre fica com o melhor, mas em questão de droga... atinge desde o pobre até a elite."</p> <p>"O jovem pobre ele usa, por exemplo, muitos usam a droga pra fugir da realidade, pra esquecer a fome, pra esquecer os problemas dentro de casa, pra...sei lá, fugir daquilo que o atormenta e o rico também é assim, usa as drogas pra curtir, "ah eu não tenho...", ele tem tantas outras formas de se divertir, mas ele, não sei se é algo familiar, se é ausência da presença da família que faz também ele querer fugir da realidade..."</p>	Diferenças de comportamento (classes sociais)
--	---

Categoria 3 – Participação juvenil na Sociedade [Sobre a participação em manifestações populares]	Subcategorias
<p>2 – (...) houve manifestações sobre a PEC 37*, houve coisas, assim, extremamente assustadoras atos de vandalismo.</p> <p>"quando se fala de governo a gente tem que parar pra pensar em relação aos nossos representantes, porque eles estão ali pra nos res... nos representar... representando dessa forma?"</p>	Fatores de participação (mobilização midiática) Liberdade de expressão Ação reflexiva Participação legítima Fatores de negação (falta de credibilidade)
<p>[Referência a imagens veiculadas em um jornal televisivo] "Olha só um pouquinho de gente ali, bando de vândalos! Ele mesmo apontou [o apresentador], pode ser que tem um pouco de pessoas sim, mas só que algumas ali estão com uma causa justa... outras estão lá só querendo participar pra ganhar um prestígio pessoal."</p> <p>"E não só os jovens...eu acredito assim que existe uma manipulação em massa pela mídia..."</p> <p>"Eu acho que a gente perdeu a credibilidade em... quem for ser eleito pra representar a gente."</p>	
<p>3 – "É...assim, eu acredito que numa manifestação pode sim trazer benefícios pra sociedade..."</p> <p>"algumas manifestações como o HR já falou são feitas em vão, tipo as pessoas vão só pra...sei lá, tirar uma foto e mostrar que foi: "Ah! Eu fui, eu participei, eu tou mudando o Brasil, mas na verdade não é assim, é a minha opinião".</p>	Participação legítima Liberdade de expressão
<p>6- "É...em Tocantins, lá na minha cidade quando nós morávamos lá, nós íamos sempre, a reunião-se umas setenta, oitenta pessoas e a gente ia na casa dos vizinhos, sempre desde os meus quinze anos, nós íamos nas casas dos vizinhos fazia, tipo, aquelas listas, né? um monte de assinados...abaixox-assinado, e...entregava pro prefeito reivindicando aquilo que a gente queria e, e... sempre...e aquilo se tornou um hábito."</p>	Participação legítima Fatores de participação (mobilização popular)
<p>7 – "o poder emana do povo, o que aconteceu nas manifestações"</p>	Participação legítima

também, mas nas manifestações é muita gente indo buscar o seu direito... a gente tem o poder de tirar nossos representantes da mesma forma...das mesmas formas que a gente coloca.”	
9- [Sobre a participação dos jovens e adultos nas manifestações] “foram influenciados pelos próprios políticos...”	Fatores de participação (mobilização política)
5 – “Além do voto é como você destacou [referência a uma fala anterior], eu acho que o mais importante é começar uma participação efetiva nas, na, na, no seu bairro, na sua cidade, você participar.”	Fatores de participação (mobilização popular)

Categoria 4 –Relevância da Formação superior	Subcategorias
4 – “Por que... minha mãe ela sempre disse que pra mim ter um bom emprego, uma boa vida eu tenho que estudar, era esse o pensamento dela, e ela sempre falou isso desde pequenininha, tou aqui pra poder ter um conhecimento melhor, ter uma vida profissional melhor, ter mais oportunidade...”	Ampliação de oportunidades (vida melhor) (bom emprego) (conhecimento)
1 – “Eu faço o curso superior pra mudar o lugar onde eu vivo, o convívio onde eu estou... estudei sempre em escola pública e eu estava estagnada (sic) de tantas coisas erradas que eu via no meu meio.” “Eu quero ser professora e também... Eu quero ser tradutora...”	Função da formação superior (formação para a cidadania) Ampliação de oportunidades (atuação profissional)
2 – “Então como as minhas irmãs já estavam fazendo faculdade, estava todo aquele negócio lá em casa, eu tenho duas irmãs, e assim meu pai e minha mãe me motivando a fazer alguma coisa na vida, eu tinha terminado o ensino médio, era novo, tinha que aproveitar pra conseguir logo me formar cedo. Tá ficando esquisito o sentido que a universidade UCB ela tá seguindo! Eu diria esquisito no ponto de...o objetivo que eles querem do aluno... a gente faz, por exemplo, um TCC em que você não vai trabalhar na área de pesquisa que você só tem licenciatura, então é um rumo estranho, porque uma pessoa que ele está sendo destinada pro mercado de trabalho e na verdade ela tá fazendo uma atividade de pesquisador...de pesquisador sendo que ela não vai atuar como pesquisador...”	Incentivo familiar Referência familiar Função do Ensino Superior (Confusão /desconhecimento)
10 – “Assim [sobre a escolha do curso] eu faço porque eu quero ir pra escola pública e fazer aquilo que meus professores não fizeram... eu gosto de lidar com jovens, eu gosto de falar, de ensinar e eu gosto de aprender a ser jovem e eu quero ir pra o ensino fundamental...” “Quero mostrar pra eles que o mundo é mais do que aquela sala de aula, que aquilo ali vai servir pra eles em algum momento da vida deles, entende? Principalmente a questão da língua e da escrita que é extremamente importante, independente da área que você for seguir...”	Desejo de estudar Perfil proativo do estudante Função do Ensino Superior (formação pra cidadania) Consciência da função docente (Conhecimento para além da escola)
9: - “...eu sou a única aqui que não quero ser professora, né? Eu mesma, meu primeiro curso, o curso que eu sonho até hoje, eu queria fazer Relações Internacionais porque eu quero ser	Ampliação de oportunidades (atuação profissional)

<p>diplomata, eu mesma, o meu sonho, o meu sonho é trabalhar na ONU e trabalhar na África, ajudar as pessoas que... estão, realmente, precisando de ajuda, então, esse é realmente o meu sonho, mas é...eu tentei muito..."</p> <p>"...pra chegar ao meu objetivo, então, depois que eu cursar Letras eu vou fazer Relações Internacionais, mas eu já vou poder fazer concurso público..."</p> <p>"...se você for um bom professor você está em constante pesquisa..."</p> <p>"Então, isso leva a uma das dificuldades do jovem também de conseguir emprego, porque o mercado ele quer pessoa qualificada..."</p> <p>"não basta você ter um diploma qualquer, você tem que ter um diploma, entendeu? Você tem que provar que você realmente tá apto..."</p>	<p>Desejo de estudar Função da formação superior (formação para a pesquisa) (formação para o trabalho)</p>
<p>6 – “Quero ser professora e algo mais, né?”</p>	<p>Ampliação de oportunidades (atuação profissional)</p>
<p>3 – “O meu sonho é ser astronauta, é viajar lá pra Lua, pra Marte se possível, aí...é...eu tou fazendo Letras-Inglês agora, eu sou professora de Inglês, mas eu, no meio do caminho, né? é...eu percebi que eu adoro ensinar e desde pequenininha eu era sempre que ensinava, ajudava as minhas colegas, brincava de professora, e eu adoro ensinar, então eu quero ser também tradutora, quem sabe ser é...astronauta também e também continuar sendo professora porque eu amo ser professora e é muito bom ensinar algo que você sabe pra alguém.”</p>	<p>Ampliação de oportunidades (atuação profissional) Desejo de estudar</p>
<p>8: - “Então eu acho que são os dois. Acho que é a junção, acredito que é a junção dos dois, não é à toa que uma universidade que se preste tem que trabalhar naquela linha de pesquisa, ensino e extensão.”</p>	<p>Função da formação superior (formação para a cidadania) (formação para a pesquisa)</p>
<p>7: - “Concordo! Aliás é o discurso da Católica. Tem que ter os dois.”</p> <p>“... E a Católica, não sei se...deve todo mundo tá a par, que a Católica já tá com problemas e o que acontece? Ela é uma universidade mais voltada para cidadania, vivência do mundo etc, extensão, pesquisa; agora ela tá sendo obrigada a ser voltada mais pro trabalho, por ser uma coisa mais objetiva tá formando...”</p>	<p>Função da formação superior (formação para a cidadania) (formação para a pesquisa) (formação para o trabalho)</p>

Categoria 5 – Oferta da disciplina em Direitos Humanos	Subcategorias
<p>9: - “Mas acho que aqui já é feito isso, a gente não percebe, por exemplo, com as aulas de ética e de antropologia da religião, a gente aprende, mais ou menos, o que é Direito Humano... a gente aprende a conviver com os diferentes, por exemplo, a diferença religiosa...”</p>	Analogia a outras disciplinas (ética, antropologia da religião, IES) Caráter transdisciplinar Perfil do professor (metodologia adotada)
<p>“Eu também tive sorte de pegar um professor de antropologia que era maravilhoso! E ele sempre falava aquilo pra você respeitar outra pessoa...”</p>	
<p>“Nosso professor mesmo da antropologia da religião ele soube passar isso pra turma tanto que, nosso professor soube passar de um jeito que a maioria da turma ainda continua na sala.”</p>	
<p>“Então, que ele soube fazer a aula ficar interessante, ele despertou a curiosidade...”</p>	
<p>10: - [sobre a metodologia] “...fica interessante quando ele trás de forma lúdica... ...porque o lúdico sempre atrai todo mundo, mas tem professor que vai lá pra frente e fica falando, falando... Por mais que o assunto seja interessante, a forma que ele traz pra gente, faz a aula ser chata.”</p>	Dinâmica diferente Caráter transdisciplinar
<p>2- “...ensinar ao aluno a gostar daquilo que ele não gosta, você dar aula, por exemplo, pra o aluno que não gosta de matemática, a questão não é você forçar e criar atividades lúdicas e dinâmicas pra fazer com que ele se interesse pela matemática, não, mas você tem que pegar esse aluno e você tem que ensiná-lo a gostar daquilo, é o maior desafio de um docente...”</p>	Dinâmica diferente Perfil do professor (metodologia adotada)
<p>8- “é... se basear, aproveitar essas concepções prévias dos alunos, né? que vem pra escola, e inserir ali aproveitar, vê naquelas concepções o ponto de entrada pra inserir novos conhecimentos...”</p>	Perfil do professor (metodologia adotada)
<p>7 – “...na hora que a gente vai ensinar alguma coisa a gente tem que lembrar que tem que contextualizar... porque que o aluno tá aprendendo tal coisa, mas outra sobre IES, antropologia da religião e outras matérias é que o aluno fala: “Cara, pra que que eu vou aprender isso?”. Mas tem muito sentido, você é um universitário, tem muito sentido só que a maioria dos professores não sabem passar isso, não sabem mostrar a importância do contexto de você aprender isso.”</p>	Perfil do professor (metodologia adotada) Analogia a outras disciplinas (ética, antropologia da religião, IES)
<p>1: - “...conseguir colocar a curiosidade, a dúvida, porque se você tem curiosidade, você vai atrás, você vai saber sobre aquilo e a importância que aquilo tem...”</p>	Perfil do professor (metodologia adotada)

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa da Universidade Católica de Brasília, do Programa Stricto Senso em Educação: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, sobre a formação de Direitos Humanos. Este estudo terá como coordenadores os professores: PhD Geraldo Caliman e pelo PhD Carlos Ângelo, e contará com a participação de doutorandos e mestrandos do Programa Stricto Senso em Educação.

A sua participação é voluntária e será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado. Você também receberá uma via assinada deste termo de consentimento. Não participarão desta pesquisa pessoas sem participação voluntária, menores de idade e indivíduos que não atendam aos critérios técnicos estipulados pelos pesquisadores.

Assim, você pode escolher não fazer parte desta pesquisa, ou desistir a qualquer momento. Se você concordar em participar desta pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Pedimos o seu nome durante a pesquisa apenas para facilitar a transcrição e análise dos dados, contudo, somente os pesquisadores terão acesso às informações prestadas para verificar dados do estudo.

Vale ressaltar que todas as informações colhidas não terão utilidade para processos e fins judiciais. O objetivo deste estudo é investigar a percepção dos Direitos Humanos por parte de estudantes do ensino superior e sua educação em Direitos Humanos. A metodologia utiliza a técnica de grupos focais.

As perguntas ou os problemas referentes ao estudo poderão ser questionados aos pesquisadores. Quaisquer outros questionamentos relativos a este estudo podem ser respondidos pelos coordenadores da pesquisa.

“Declaro que li e entendi o formulário de consentimento, sendo minhas dúvidas esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo”.

Brasília, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – Roteiro de questões para o Grupo Focal

OBJETIVOS	TEMAS	ROTEIROS DE GRUPO FOCAL
GERAL - Indagar opiniões, percepções e atitudes que se destacam na fala de alunos da educação superior a respeito dos direitos humanos.	Variáveis de Status Perfil do Estudante	Antes de iniciar a gravação: coletar informações abaixo (preencher o modelo “perfil”); construir com eles o “crachá de mesa” (dobrar folha de papel A4 em quatro partes para criar um triângulo e escrever o nome); explicar objetivo e papéis a serem desempenhados. 1. Idade 2. Sexo 3. Trabalha, além de estudar? Se sim, qual o trabalho? O trabalho é suficiente para manter-se? 4. Reside com quem? Constitui família? Pedir licença para gravar e lançar a seguinte pergunta: façam um comentário geral sobre direitos humanos... (aproveita e pega palavras que deem o gancho para iniciar as perguntas a seguir)
ESPECIFICO 1 - Investigar as opiniões, percepções e atitudes de estudantes universitários a respeito dos direitos humanos.	Percepção sobre conceitos.	5. Vivenciam a democracia? Em que espaços? Como? 6. Vivenciam a justiça? Em que espaços? Como? 7. Que são direitos humanos?
	Percepção sobre o respeito aos DDHH	8. Destacam alguns desses direitos humanos? 9. Os direitos humanos são respeitados? Como?
ESPECIFICO 2 - Indagar sobre a percepção e disposição dos jovens universitários em participar das soluções para os problemas sociais que identificam na sociedade.	Juventude: Pertença e problemas Participação Social	10. Quais as características da juventude? 11. Sentem-se parte da juventude? Sim? Não? Por quê? 12. Quais os principais problemas da juventude? 13. A juventude tem ideias e propostas comuns para solucionar os seus problemas e os da sociedade? Sim? Quais? Não? Por que não tem? 14. Que soluções apontam para esses problemas? 15. Participam ou já participaram de manifestações e atividades humanitárias, ambientais, religiosas ou políticas? 16. Como se sentiram? 17. Tendo oportunidades, gostariam de participar?
ESPECIFICO 3 - Verificar, através de análise documental e das opiniões dos estudantes, a existência e pertinência dos conteúdos viabilizados para a informação e educação em direitos humanos na UCB.	Educação e Educação em DDHH	18. Porque cursam a educação superior? 19. Para que haja uma educação de qualidade na Universidade, deve prevalecer a formação para o mercado (profissional, voltada a competitividade, racionalidade, técnica) ou uma formação para a vida (humana, voltada para a cidadania, emoção, valores, subjetividade)? 20. Que formação prevalece na UCB? A formação para o mercado ou para a vida? Por quê? 21. A legislação brasileira determina a educação de direitos humanos na educação superior . Vocês concordam? Por quê? 22. Que sugestões vocês daríam para que a educação de direitos humanos ao nível universitário seja valiosa e não seja maçante?



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo!
Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 1 97
LV-103 9 Riga, Latvia
Telefax: +371 68620455

info@omnascriptum.com
www.omnascriptum.com

OMNI**S**criptum 

