



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Nível Doutorado

Gisela Pelegrinelli

PACTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
seus antecedentes institucionais, implementação e impactos em IES privadas

Brasília - DF

2021



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Nível Doutorado

Gisela Pelegrinelli

PACTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
seus antecedentes institucionais, implementação e impactos em IES privadas

Projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNISINOS, como requisito para a defesa – Turma Especial. Linha de pesquisa: Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Orientadora: Profa. Monika Dowbor

Brasília - DF

2021

Pelegrielli, Gisela.

Pacto universitário de educação em direitos humanos: seus antecedentes institucionais, implementação e impactos em IES privadas /. -- Brasília, 2021. 228 f.

Orientadora: Profa. Monika Dowbor.

Tese de doutorado (Pós-graduação – Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Brasília, DF, 2021.

1. Educação em direitos humanos. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Pacto universitário. 4. Desinstitucionalização . 5. IES privadas. I. Título.

CDU 342.7

Catálogo na publicação: Bibliotecário Alessandro Meneses da Silva – CRB1/2777

Gisela Pelegrinelli

PACTO UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS:
seus antecedentes institucionais, implementação e impactos em IES privadas

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Monika Weronika Dowbor - Orientadora – PPGCS da UNISINOS.

Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré Tavares Zenaide – PPG Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola –

Prof. Dr. Carlos Alfredo Gadea Castro – PPGCS da UNISINOS.

Prof. Dr. Aloísio Ruscheinsky – PPGCS da UNISINOS.

Dedico este trabalho aos meus pais, Carlos e Irma (*in memoriam*), pilares da minha formação. Amados, zelosos e grandes educadores, foram cruciais para meu desenvolvimento pessoal e intelectual. Exemplos de vida!

AGRADECIMENTOS

Talvez esta tese seja o resultado mais visível desse processo de construção em meio a uma conjuração de afetos e amizades. Dessa forma, dando continuidade à história, dedico algumas palavras àqueles que dela fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem agradeço por este projeto de vida, pois se o desafio era enorme, as motivações eram grandiosas. Embora o processo solitário a que qualquer investigador está destinado seja intenso, assim como eu, foi possível reunir contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Monika Dowbor, por me receber como sua orientanda após turbulências na trajetória desta tese. Gratidão pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, por me ensinar, pela compreensão e pelos sábios conselhos sempre que a procurei para conversar, desabafar e solicitar encontros.

Aos meus co-orientadores, Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola, que com sua inteligência aguda e precisa, desafia e me encoraja desde o mestrado. Seu bom humor me encanta. Minha admiração e gratidão também ao Prof Dr. Aloísio Ruscheinsky pelos ensinamentos direcionados às políticas públicas, desigualdades e conflito social.

Aos professores da banca de qualificação, Prof Dr. Carlos Gadea e Profa. Dra. Monika Dowbor, pelas preciosas considerações ao presente trabalho e generosas sugestões de aprimoramento.

Aos professores e funcionários do PPGCS por serem solícitos e prestativos. Um agradecimento especial a Maristela Simon e Hamoniely Felix da Silva Rocha (UniProjeção).

Aos colegas do PPGCS, pelos trabalhos e disciplinas realizados em conjunto e, principalmente, pela preocupação e apoio. A todos os demais amigos e amigas da UNISINOS pelo convívio, amizade, boas prosas e boas gargalhadas.

Às professoras do Comitê Nacional de EDH, coordenadores gestores das IES e servidores da extinta SECADI, cujas entrevistas, ideias, reflexões, sugestões, depoimentos, críticas, experiências de vida e luta ou colaboração em pesquisas influenciaram o andar das minhas ideias que deram corpo a esta tese.

A todos os profissionais que direta ou indiretamente me auxiliaram na elaboração desta pesquisa ao disponibilizar tempo e material para aprofundar meu estudo.

Aos amigos, que tiveram envolvimento (direto e indireto) e colaboraram com a construção desta investigação. Os muitos momentos “sozinha” em frente ao computador foram compensados pelos muitos momentos nos quais o processo coletivizou-se.

À querida Profa. Dra. Elizete Cristina de Souza, pela carinhosa amizade, pelo trabalho primoroso na leitura, preciosas correções ortográficas, ajuda no reler, corrigir, propor, questionar, criticar e sugerir.

Ao Alessandro Meneses da Silva, pela paciência, compreensão e minuciosa revisão da ABNT em todo o texto aqui apresentado.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff, Reitora do Centro Universitário UDF. O incentivo e as palavras de alento, me despertaram fôlego e entusiasmo na reta final, possibilitando avanços essenciais para a finalização deste trabalho investigativo. Eu a considero uma referência, como pessoa e como profissional.

À minha família, pelo apoio e compreensão em momentos pessoais difíceis nesta trajetória. Em especial à Ana Luiza, ao Mateus e ao Lucas, meus amados sobrinhos.

A Deus, que colocou na minha vida todas essas pessoas maravilhosas junto com a oportunidade de progredir, dando-me força e discernimento em todos os momentos. “Tudo posso naquele que me fortalece.”

Finalmente agradeço aos meus pais, que decerto, teriam ficado felizes e orgulhosos por este momento.

A todos, meu sincero e profundo Muito Obrigada!

“A miçanga, todos as veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as miçangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo. De que vale ter voz se só quando não falo é que me entendem? De que vale acordar se o que vivo é menos do que o que sonhei? Onde está a igualdade e o respeito às diferenças?”

Mia Couto

RESUMO

Intitulado “Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos: seus antecedentes institucionais, implementação e impactos em IES privadas”, o presente trabalho de tese visa explicitar a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, com especial atenção à mais recente política denominada Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, seus desmembramentos a partir da implementação do Pacto Universitário em duas Instituições de Educação Superior. Por força de acontecimentos políticos, o trabalho da tese incorporou também o desmonte dos órgãos voltados para a EDH e a desinstitucionalização do Pacto Universitário. Com a finalidade de cumprir com os objetivos propostos, utilizou-se de dois estudos de casos para atender ao processo de institucionalização e desinstitucionalização de políticas públicas em duas Instituições de Educação Superior - IES privada do DF. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa a partir de uma análise documental, somada a entrevista semiestruturada orientada e questionário aplicado com os alunos concluintes de duas IES privadas de maneira online. Assim, realizou-se uma reconstrução das instituições e atores que contribuíram para a constituição do Pacto Universitário, buscando iluminar a trajetória das políticas públicas voltadas para a EDH. Mostra a elaboração e implementação de planos e programas nacionais em EDH e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que, de caráter obrigatório e vinculante, estabelece a EDH como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e designa a responsabilidade dos sistemas de ensino em sua efetivação, reforçando, assim, uma política educacional na área de direitos humanos. Fica evidenciada com isso uma ação estratégica do governo brasileiro para efetivar a EDH. A pesquisa apontou que o Pacto Universitário foi uma iniciativa que buscou corrigir lacunas do PNEDH e teve grande impacto no seu lançamento, com maciça adesão. Na sua institucionalização, enquanto política pública, trouxe avanços diante do cenário de concretização da EDH nas IES que aderiram ao termo de cooperação. Todavia, o desmonte da SECADI e automaticamente a desinstitucionalização do Pacto Universitário, significou menos política pública educacional em EDH. Nas duas IES pesquisadas, evidenciaram-se os avanços na implementação da EDH a partir do Pacto, tanto em termos de estruturação de ferramentas de gestão e ações efetivadas

quanto na percepção de alunos sobre DH. Ressalta-se que a instituição na qual já havia ações em EDH, o Pacto significou maior avanço, que foi comprometido com o fim dessa política pública.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; políticas públicas educacionais; pacto universitário; desinstitucionalização; IES privadas.

ABSTRACT

Entitled "University Pact on Human Rights Education: its institutional background, implementation and impacts on private IES", This thesis work aims to explain the trajectory of public policies aimed at Education in Human Rights, with special attention to the most recent policy called Pacto Universitario em EDH, its spin-off from the implementation of the Pacto Universitario in two Higher Education Institutions. Due to political events, the work of the thesis also incorporated the dismantling of bodies aimed at EDH and the deinstitutionalization of the University Pact. In order to fulfill the proposed objectives, two case studies were used to meet the implementation of the University Pact in two Higher Education Institutions - private HEIs in the DF and the process of institutionalization and deinstitutionalization of public policies. This is a qualitative research based on a documental analysis. The work carried out a reconstruction of the institutions and actors that contributed to the constitution of the University Pact, seeking to illuminate the trajectory of public policies aimed at EDH, in addition to the design and implementation of national EDH plans and programs. It showed the creation of state EDH committees, the institution of the National Guidelines for Education in Human Rights (DNEHD) in 2012 by the National Council of Education (CNE), which, of a mandatory and binding nature, establishes EDH as one of the "axes fundamentals of the right to education" and designates the responsibility of education systems in their implementation, thus reinforcing an educational policy in the area of human rights. This highlights a strategic action by the Brazilian government to implement EDH. The survey pointed out that the University Pact was an initiative that sought to correct gaps in the PNEHD and had a great impact on its launch, with massive adherence. In its institutionalization, as a public policy, it brought advances in view of the implementation scenario of the EDH in the HEIs that adhered to the cooperation agreement. However, the dismantling of SECADI and automatically the deinstitutionalization of the University Pact, meant less public educational policy in EDH. In the two HEIs surveyed, advances in the implementation of EDH from the Pact were evidenced, both in terms of structuring management tools and effective actions and in the perception of students about HD. It is noteworthy that the institution in which there were already actions in EDH, the Pact meant greater progress, which was committed to the end of this public policy.

Keywords: human rights education; educational public policies; university pact; deinstitutionalization; private IES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo de Políticas.....	72
Figura 2. Ciclo de Políticas (Pacto Universitário)	75
Figura 3. Adesão da IES	101
Figura 4. Plano de Trabalho no portal	101
Figura 5. Logomarca do pacto Universitário.....	143
Figura 6. Mapa do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução das IES para a EDH.	154
Gráfico 2. Alpha e Beta – Gênero	170
Gráfico 3. Alpha Cursos.....	171
Gráfico 4. Beta Cursos.....	172
Gráfico 5. Alpha e Beta – Faixa etária.....	172
Gráfico 6. Alpha e Beta.....	177
Gráfico 7. Alpha e Beta.....	178
Gráfico 8. Alpha e Beta.....	180
Gráfico 9. Alpha e Beta.....	181
Gráfico 10. Alpha e Beta.....	183
Gráfico 11. Alpha e Beta.....	184
Gráfico 12. Alpha e Beta.....	185
Gráfico 13. Alpha e Beta.....	187
Gráfico 14. Alpha e Beta.....	188
Gráfico 15. Alpha e Beta.....	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Consolidação de medidas	54
Quadro 2. Conceitos.....	69
Quadro 3. Etapa do ciclo de políticas de Secchi.	73
Quadro 4. Os Contextos e seus principais elementos de análise.	79
Quadro 5. Concepção dos gestores na adesão do Pacto Universitário – Alpha e Beta	152
Quadro 6. Consolidação das atividades - Alpha.....	155
Quadro 7. Consolidação das atividades - Alpha.....	155
Quadro 8. Consolidação das atividades - Alpha.....	156
Quadro 9. Consolidação das atividades - Alpha.....	156
Quadro 10. Consolidação das atividades - Alpha.	156
Quadro 11. Consolidação das atividades - Beta.	158
Quadro 12. Consolidação das atividades - Beta.	159
Quadro 13. Consolidação das atividades - Beta.	159
Quadro 14. Consolidação das atividades - Beta.	160
Quadro 15. Consolidação das atividades - Beta.	160
Quadro 16. Implementação das ações - Alpha.....	164
Quadro 17. Implementação das ações – Beta.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras da Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONTEE	Confederação Nacional Dos Trabalhadores Em Estabelecimentos De Ensino
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
EAS	Entidades Apoiadoras
EDH	Educação em Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EFAS	Escolas Famílias Agrícolas
IES	Instituições de Ensino Superior
IIDH	Instituto Interamericano de Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MJC	Ministério da Justiça e Cidadania
MOBRAL	Movimento Brasileiro pela Alfabetização
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Programas Pedagógicos de Curso
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USF	Universidade São Francisco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 HORIZONTES INVESTIGATIVOS	27
2.1 OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	27
2.2 METODOLOGIA	34
3 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL	41
3.1 A EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO NAS LENTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	42
3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ÓTICA DA TEORIA DOS DIREITOS	46
3.3 EDUCAÇÃO E A CULTURA DO INTERCULTURALISMO	50
3.4 INTERCULTURALISMO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS.....	56
4 COMO ANALISAR A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CICLO DE POLÍTICAS PUBLICAS	66
4.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	67
4.2 ABORDAGENS DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANALISAR O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	71
4.3 CONCEITOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESINSTITUCIONALIZAÇÃO 80	
5 CONTEXTUALIZAÇÃO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	82
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	82
5.2 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – DNEDH	87
6 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL	93
6.1 O PACTO UNIVERSITÁRIO EM DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ: INSTITUCIONALIZAÇÃO, SIGNIFICADOS E PRÁTICAS	96
6.2 O COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PACTO - CNEDH.....	107
6.3 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI: SURGIMENTO, CARACTERIZAÇÃO E AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO UNIVERSITÁRIO.	116

7 O PROCESSO DE DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS	129
7.1 A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS	133
8 O PACTO UNIVERSITÁRIO E AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	143
8.1 A SECADI E AS ADESÕES DAS IES.....	146
8.2 IMPLEMENTANDO O PACTO UNIVERSITÁRIO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	149
8.3 DESCREVENDO OS PLANOS DE TRABALHO DAS IES.....	150
8.3.1 <i>Plano de Trabalho Institucional - Alpha</i>	155
8.3.2 <i>Plano de Trabalho Institucional - Beta</i>	158
8.3.3 <i>As Reais Implementações das IES</i>	164
8.3.4 <i>População e Metodologia</i>	169
8.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA VISÃO DOS ALUNOS	173
8.4.1 <i>Metodologia das percepções das IES</i>	175
8.4.2 <i>Percepções diante dos eixos norteadores do Pacto Universitário</i>	175
8.4.2.1 Eixo Ensino.....	176
8.4.2.2 Eixo Pesquisa	179
8.4.2.3 Eixo Extensão	182
8.4.2.4 Eixo Gestão	185
8.4.2.5 Convivência universitária e comunitária	187
9 CONCLUSÃO	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
Apêndice A - QUESTIONÁRIO: Alunos das IES	214
Apêndice B - ENTREVISTA 1	217
Apêndice C - ENTREVISTA 2	218
Apêndice D - ENTREVISTA 3	219
ANEXO A – DOCUMENTO ORIENTADOR	221
ANEXO B - TERMO DE ADESÃO PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IES)	226
ANEXO C - TERMO DE ADESÃO PARA AS ENTIDADES APOIADORAS	229
ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012	231

1 INTRODUÇÃO

O Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos foi instituído em 2017 como mais uma tentativa de apoiar as instituições de ensino superior (IES) na implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH). Baseado nos planos anteriores e diretrizes junto à educação superior, o Pacto era mais uma expressão institucionalizada da inserção dos Direitos Humanos na educação brasileira.

Nesse sentido, tratava-se de mais uma importante política pública em EDH diante do aumento de situações de intolerância, *bullying* e diversos outros tipos de violência nos espaços educativos. A intenção do Pacto Universitário era fazer um movimento para congregar e organizar todas as iniciativas que já existiam e outras que poderiam surgir para que mudasse o quadro da intolerância, do preconceito, da discriminação e de todas as violências que surgem em ambientes universitários. O Pacto Universitário nasceu abraçando toda a normativa internacional e nacional existente em relação ao tema e ressaltando a cultura da paz por meio do diálogo e do debate acadêmico.

O Pacto Universitário era aberto à adesão de instituições de ensino superior (IES) de qualquer natureza — pública, privada, comunitária, federal, estadual, municipal ou de ensino profissional e tecnológico — e de Entidades Apoiadoras (EAs) — instituições, associações, organizações da sociedade civil, órgãos ou entidades da administração pública federal, estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, fundações ou empresas nacionais e internacionais que intencionem exercer atividades em parceria com os órgãos públicos e privados que fazem parte do Pacto (BRASIL, 2016).

Avaliou-se que o Pacto Universitário surgiu em face de lacunas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), conforme relatos de professoras do comitê de EDH e servidor da SECADI, entrevistados nesta tese. Esse desafio de efetivar a implementação da EDH na educação superior com um conjunto de instrumentos e diretrizes coloca a questão sobre os impactos dessa nova política na atuação das IES e na formação dos alunos.

Estruturado nos instrumentos como plano de trabalho e termo de cooperação, o Pacto previa um apoio que ocorreria por intermédio da formulação, implementação,

monitoramento e disseminação de medidas organizadas em cinco eixos – ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária. Em pouco tempo, houve uma intensa adesão a ele, totalizando 343 (trezentos e quarenta e três) IES quando, no governo de Presidente Jair Bolsonaro, ocorreu de forma repentina o desmonte das estruturas voltadas para a EDH em janeiro de 2019. Desde esse mês e ano, não há mais equipe responsável pela gestão do Pacto Universitário. O Ministério de Educação (MEC) deixou de produzir boletins de acompanhamento e compartilhamento das ações. Os endereços de e-mails não são mais acessados. Ademais, o MEC não avisou as instituições que realizaram adesão sobre a descontinuidade do programa. O esvaziamento é reflexo da reforma administrativa realizada no MEC pelo Governo Bolsonaro, que desmontou a secretaria responsável por ações de alfabetização, diversidade e inclusão, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e também responsável pelo Pacto.

Nessa tese de doutorado, fazemos uma reconstrução das instituições e atores que contribuíram para a constituição do Pacto, buscando iluminar a trajetória das políticas públicas voltadas para a EDH. O objetivo central deste estudo é analisar as ações e propostas que fizeram institucionalizar a educação em Direitos Humanos (DH) e seus desdobramentos até as entranhas das IES, bem como os desafios ocasionados com o desmonte dos órgãos voltados para a EDH e a desinstitucionalização do Pacto Universitário.

Com isso, a tese pretende ser uma contribuição para a compreensão da Educação em Direitos Humanos nas suas interfaces com as políticas públicas. Vale destacar que desde o período de construção da redemocratização no Brasil, que teve início em meados da década de 80, quando a população se engajou em movimentos sociais e reivindicava eleições diretas e fim da ditadura militar, a Educação em Direitos Humanos (EDH) vem se afirmando e se integrando de forma vacilante ou robusta à agenda governamental, em especial, a partir da segunda metade dos anos 1990 e com base na Constituição de 1988, na qual os Direitos Humanos se flexionam na concepção de um Estado recoberto pela

ótica da democracia, cujos requisitos podem resultar em efetividade prática de uma sociedade justa e solidária.

Viola (2007) diz que, no Brasil, o início da institucionalização do Direito Internacional dos Direitos Humanos deu-se no contexto da redemocratização, quando se ratificou a maioria dos instrumentos de proteção dos mesmos, que foram incorporados ao Direito brasileiro. Foi igualmente nesse contexto que as políticas educacionais se articularam às políticas de direitos humanos.

A Constituição Federal Brasileira e a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para a institucionalização da EDH, houve a elaboração e implementação de planos e programas nacionais e a criação de comitês estaduais de educação em direitos humanos, conformando uma ação estratégica do governo brasileiro para efetivar a Educação em Direitos Humanos (PNDEH, 2007). Assim, os Planos Nacionais e os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos são dois importantes mecanismos apontados para o processo de implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação em direitos humanos enquanto política pública. O campo normativo para a EDH tem também como base e para expandir o alcance desse quadro normativo-institucional, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), instituídas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento, de caráter obrigatório e vinculante, estabelece a EDH como um dos “eixos fundamentais do direito à educação” e designa a responsabilidade dos sistemas de ensino em sua efetivação, reforçando, assim, uma política educacional na área de direitos humanos.

A autora desta tese defende como fundamental que as Instituições de Educação Superior possam também incidir na esfera da formação para a cidadania dispendo de

estratégias políticas, teóricas e metodológicas para a inserção da Educação em Direitos Humanos nas atividades ordinárias destas instituições. As Instituições educativas recebem ano a ano alunos que refletem a diversidade e as desigualdades que marcam a sociedade brasileira. Cada um com as suas peculiaridades culturais, étnicas, religiosas e sociais e inserido na teia de preconceitos e discriminações.

De forma mais ampla, torna-se fundamental aplicar a Educação em Direitos Humanos mediante a inserção de atividades específicas fortalecendo as possibilidades de aproximação entre instituições educacionais e comunidade. Importantíssima essa inserção de informações, conhecimentos, debates, valores, reconhecimento e práticas convergentes aos Direitos Humanos nos espaços educativos. Há, assim, o desafio de efetivar práticas educativas que respeitem as diversas culturas e que possam promover o diálogo entre os sujeitos no sentido de construir, expandir e aprofundar e se possível perpetuar a cultura dos Direitos Humanos.

Para melhor desdobrar os passos desta pesquisa, faz-se necessário apresentar algumas especificidades por meio dos objetivos específicos. Assim, o objetivo geral definido pode ser subdividido nos seguintes objetivos específicos: i) Compreender os conceitos de DH e de políticas públicas em conformidade com as perspectivas da Educação em Direitos Humanos e a Interculturalidade bem como o conceito de ciclo de políticas públicas; ii) Reconstruir a trajetória das instituições e políticas que levaram ao Pacto Universitário; iii) analisar a implementação do Pacto em duas IES, sob a perspectiva dos gestores e na percepção de alunos ; iv) Relatar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI no âmbito das questões sociais dentro das IES privadas e seus impactos na visão dos atores envolvidos com a EDH.

A delimitação teórica para este estudo está centrada nas teorias e conceitos acerca da Educação como processo social com base em Mannheim (1967, 1974 e 1976), Bobbio (1992) que teoriza o direito sobre critérios formais, materiais, de sujeição à norma, bem como sobre o direito à educação; Viola (2007 e 2010), que nos apresenta a

construção histórica dos direitos humanos e o período de redemocratização de movimentos sociais no Brasil; Piovesan (2006 e 2017) com sua trajetória na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, Zenaide (2003 e 2014) que traz um perfil teórico voltado para as ações de educação em direitos humanos na educação superior; Candau (2000, 2002, 2005, 2008 e 2009) com sua trajetória teórica nas abordagens do multiculturalismo e suas relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação em direitos humanos, Ball (1994) e Secchi (2010) com Políticas Públicas e a abordagem das etapas do ciclo de políticas e o processo de desinstitucionalização com as perspectivas teóricas de Almeida e Dowbor, 2021.

Face aos objetivos definidos, foi delineado uma metodologia mista de investigação, fazendo recurso do questionário, da entrevista, da análise documental e de conteúdo como técnicas de recolha de dados. Em concreto, foi construído, validado e aplicado um questionário para averiguar as percepções dos alunos acerca da EDH nas IES. Sobre as entrevistas semiestruturadas, elas aconteceram com os atores de referência da implementação e a desinstitucionalização do Pacto Universitário. Quanto à análise documental e de conteúdo, incidiu sobre um corpus de documentos normativos, assim como sobre a amostra desta pesquisa.

Acompanhando o contexto, a presente pesquisa trata de uma relação com a autora e a temática contida no tempo presente, seguindo estudos da dissertação de Mestrado. Desta forma, compartilho uma experiência pedagógica vivenciada em meu ambiente de trabalho (IES privada no Distrito Federal) por meio do projeto de extensão “Olhar Acadêmico Sobre os Direitos Humanos” realizado desde 2015 anualmente no âmbito geral dos cursos de graduação. Esse se configurou em realizar um catálogo de fotografias acerca da temática dos direitos humanos na comunidade acadêmica e envolveu professores, colaboradores técnico-administrativos e alunos dos cursos de graduação.

Nesse sentido, causou espanto à autora as ações de implementação e adesão ao Pacto Universitário perdendo continuidade, pois sem nenhuma explicação, as IES não tiveram mais contato e monitoramento sobre o plano de trabalho apresentado na

SECADI. Isso causou incerteza a respeito da consolidação e fluxo dos trabalhos na Secretaria, principalmente em relação às iniciativas das IES e Sociedade civil.

Para o desenvolvimento do objetivo proposto, organiza-se o presente estudo em capítulos, além da introdução e a metodologia aplicada, a saber: **I)** Educação Como Processo Social, que apresenta o porquê a educação é um processo que se constrói no individual e no coletivo, constituindo-se, deste modo, parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, ou seja, uma abordagem sobre a problemática geral da sociologia do sistema de ensino; **II)** Como analisar a Institucionalização da Educação em Direitos Humanos: Conceitos de Delimitações de Políticas Públicas e Ciclo de Políticas Públicas. Este capítulo faz uma análise acerca da reconstrução das políticas públicas educacionais em Direitos Humanos, foco do objeto de estudo. Antes de chegar à fase na implementação nas IES, a política de EDH atravessou o processo da institucionalização do qual participaram diversos atores sociais e que resultou na construção de marcos e órgãos públicos; **III)** Contextualização de Institucionalização de Políticas Públicas Educacionais e de Educação em Direitos Humanos, neste capítulo, é contextualizado o surgimento do Pacto Universitário e retrata os principais marcos institucionais da EDH no país levando em consideração o PNEDH e as Diretrizes Curriculares para a EDH. **IV)** O Processo de Institucionalização da EDH como Política Pública no Brasil, que apresenta a análise realizada à luz do conceito do ciclo de políticas, que evidencia a estruturação e formulação de temas dos direitos humanos na agenda pública; as etapas de tomada de decisões e de implementação de políticas de EDH, apresentando avanços e desafios; **V)** O Processo de Desinstitucionalização dos Direitos Humanos, que trata no campo da sociologia organizacional, a definição do termo de desinstitucionalização no que se refere às situações em que as instituições se enfraquecem, mudam ou desaparecem e, a partir disso, o que explicaria a mudança seria a perda de legitimidade ou/e mudanças incrementais promovidas pelos atores contrários às instituições existentes, por último, o **VI)** Pacto Universitário e as Instituições de Educação Superior, no qual são apresentados

os resultados nas duas IES pesquisadas, com os avanços na implementação da EDH a partir do Pacto, tanto em termos de estruturação de ferramentas de gestão e ações efetivadas quanto na percepção de alunos sobre Direitos Humanos.

Ademais, apresenta-se ao final a Conclusão como resultado dos principais pontos de investigação. Trata-se de algumas considerações sobre o tema, entretanto não se esgota a investigação.

Cabe ressaltar ainda que, embora sejam subdivididos, os capítulos inter-relacionam-se, pois desde a primeira etapa, utilizaram-se leituras acadêmicas para construir as ideias preliminares da composição deles. Contudo, na fase de execução, para além das visitas nas IES pesquisadas, foram necessárias várias visitas a órgãos (públicos ou civis) e conversas com os atores participantes a fim de sanar questionamentos que momentaneamente iam surgindo, conforme os capítulos iam sendo redigidos.

Por fim, em especial para este estudo, destaca-se a minha preocupação, como pesquisadora, com a promoção da cultura da paz nas instituições de educação superior, tendo como parâmetro as práticas aplicadas nas mesmas.

2 HORIZONTES INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, apresentamos o objeto de estudo, a justificativa da relevância social e os caminhos metodológicos utilizados com a finalidade de atingir os objetivos antes elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas e permitindo a replicação do estudo. Neste primeiro momento, procuramos deixar alguns contributos para a delimitação daquilo que são as metodologias qualitativas, elucidando quais são as suas potencialidades e limitações, bem como esboçando possibilidades de utilização em processos investigativos, tendo em conta os objetivos do estudo.

Posteriormente, passa-se a descrever de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para o presente trabalho, nomeadamente no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos de tratamento/análise de dados, e aos procedimentos de amostragem.

2.1 OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A denominação Educação em Direitos Humanos é uma área ainda nova nas práticas sociais e nas investigações sobre a realidade da educação brasileira. O propósito é que a educação em direitos humanos apareça com reais possibilidades de conhecimento e transformação acerca do contexto sócio histórico e cultural em que os indivíduos se inserem. Assim, é fundamental compreender que o desenvolvimento, nesse ínterim, requer a construção de uma cultura para a democracia ou que considere efetivamente os direitos como base dessa. Nesse tipo de educação, todos os indivíduos de uma nação precisam ser vistos como sujeitos de direitos e como tal cidadãos em construção. Para isso, além de tentar pautar o cotidiano como relações democráticas, também está posto o tempo para novas aprendizagens visando aprofundar a ótica da democracia.

Ao aprender a viver e a cooperar com os outros, os indivíduos se reportam a circunstâncias em que não escolhem ou selecionam com quem conviver, porquanto também não foram escolhidos para essa convivência. Inicialmente, ao tratar do objeto, cabe uma justificativa para eleger IES e seus nexos com os direitos humanos como campo de pesquisa e o fazemos de forma ampla com a contribuição de Ruiz (2013).

Outro aspecto importante para o que Bobbio chama atenção e que o desenvolvimento dos direitos, se bem depende do acontecer histórico de cada sociedade, ele não ocorre de forma isolada senão que efetiva numa espécie de interação entre os diversos direitos ao ponto de que a problemática dos direitos está essencialmente vinculada ao projeto econômico-político pelo qual se organizam as sociedades. A questão dos direitos e, principalmente, uma questão política e não uma mera questão de princípios. O reconhecimento ou implementação dos mesmos e correlativa as práticas políticas e aos modelos econômicos imperantes. O que afeta aos direitos são as estruturas econômico-políticas de miséria, exploração, exclusão, guerras, desigualdade, autoritarismo, etc. Só nesse contexto e que podemos nos aproximar do problema dos direitos com senso de realismo. Não podemos ser pessimistas a ponto de nos abandonarmos ao desespero, mas também não devemos ser tão otimistas que nos tornemos presunçosos. (BOBBIO, 1992, p. 45).

Diante do exposto, consideram-se as práticas das políticas internas às IES de suma importância para o que são os desígnios dos Direitos Humanos na sociedade. É inegável a importância do sistema formal da educação, como fator de socialização e transmissão do sentimento de pertencimento a uma determinada cultura. Assim como é inegável que o aumento da escolaridade incide, também, sobre a capacidade de participação, de organização social e de disposição para a reivindicação de direitos (SCALON, 2011). Então, a priori, o processo educativo não possui uma ótica de reprodução ou de inovação social e tecnológica.

No entanto, a escolaridade vem sendo apresentada muitas vezes como solução para a “ampliação das oportunidades e a criação de uma sociedade mais igualitária, reificando a noção de um mercado de trabalho com oportunidades iguais, cujo determinante é o valor meritocrático” (SCALON, 2011, p. 57). Infelizmente, essa é uma condição difícil de ser alcançada num contexto de extrema desigualdade, em que os

atores sociais se conflitam, em que a elite tende a acionar mecanismos de distinção. Estes passam, invariavelmente, pela educação e pela cultura, razão pela qual o acesso às condições de cidadania também padece das mesmas desigualdades.

Deste modo, este estudo se relaciona com a linha de pesquisa “Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania” em função dos estudos sociológicos serem fundamentais para a definição de soluções no campo das políticas públicas para efetivação e prática em prol da cultura dos Direitos Humanos. No centro de debates, conflitos e contradições, há que se encontrar afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos que contemple as práticas sociais e, sobretudo, que favoreça processos de democratização no sentido de articular a afirmação dos direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Diante do exposto, são os Direitos Humanos uma ideia política com base moral, associada aos conceitos de liberdade, igualdade, justiça, solidariedade e democracia. Não é uma permissão da sociedade política, mas uma conquista dos sujeitos individuais ou coletivos com o dever de aplicar e garantir isso.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a educação em Direitos Humanos é um instrumento valioso de empoderamento. Transforma-se em um mecanismo de afirmação de direitos, por intermédio do qual os indivíduos se tornam verdadeiramente protagonistas de suas vidas, usufruindo da autonomia para efetuar suas próprias escolhas. (PIOVESAN; FACHIN, 2017, p. 26)

Para a UNESCO (2015, p. 28), a educação em Direitos Humanos pode ser definida como “esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de Direitos Humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades”. No mesmo documento da UNESCO (2015) é apontado a formação de atitudes dirigidas:

- a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais;
- b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade;

c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero entre todas as nações, povos e grupos étnicos, religiosos ou linguísticos;

d) à possibilidade de todos participarem efetivamente de uma sociedade livre;

Piovesan e Fachin (2017) comungam da ideia de que a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros Direitos Humanos. A educação em Direitos Humanos deve promover o desenvolvimento da personalidade humana e o senso de dignidade, permitindo às pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre, justa e democrática.

Seguindo as normas de avaliação externa de cursos do INEP/MEC, as IES oferecem serviço de advocacia à população no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ). A prática jurídica é disciplina curricular obrigatória para os futuros bacharéis em Direito e equivale ao estágio supervisionado. No NPJ a comunidade externa é normalmente atendida para aqueles com renda mensal inferior a três salários mínimos, sendo que as causas cíveis e relacionadas a pagamento de pensões alimentícias estão entre as ações mais requisitadas. Todavia, há causas de intolerância religiosa, bullying, racismo, homofobia entre outras e, em termos gerais, todas de alguma forma atinentes à temática dos direitos humanos. Isso resulta em aplicações de valor quanto ao capital social junto à comunidade. Ademais, as práticas jurídicas mencionadas contribuem para a construção de um referencial pedagógico entre professores e discentes.

Nesta experiência os discentes se familiarizam com a linguagem das narrativas, a visão de mundo de quem se encontra em boa medida alienado dos direitos humanos, servindo como um ponto de mediação entre a elaboração do conhecimento na vida acadêmica e aquela realidade das camadas populares em suas lutas cotidianas de sobrevivência e construção de direitos.

Nesta prática social, cuidam de temáticas basilares para que, como segmentos universitários, tornem-se pertinentes ou partícipes da Educação em Direitos Humanos. E tornem essa como um eixo estratégico para a elaboração de uma (cons)ciência cujo

patamar diz respeito à dignidade intrínseca de todas as pessoas (universalidade). Dessa forma, é uma iniciativa em que discentes são situados numa cultura de direitos humanos (BOBBIO, 1992), onde as múltiplas possibilidades de ações são admitidas para a ampliação ou a melhoria das condições de vida. Essa percepção, assim se espera, consolida avanços nas práticas sociais em sentido inverso à defesa das desigualdades.

Desta forma, Piovesan e Fachin (2017) apontam a educação em Direitos Humanos como condição essencial para o exercício dos direitos, da democracia e do desenvolvimento, vocacionada à liberdade como uma relação com o outro e à expansão das potencialidades humanas. Conseqüentemente, na educação universitária parece fundamental despertar capacidades para a identificação das causas políticas de violação de direitos humanos, bem como reconhecer um leque de meios legais disponíveis para fomentar a sua proteção. Assim, surgem questões norteadoras, quais sejam:

Como trabalhar a pluralidade de direitos quanto a valores, a culturas e a etnias nas IES de forma que essa não seja uma produtora discriminatória de diferenças? De que forma tratar igualmente os diferentes nos ambientes acadêmicos?

A partir dessas inquietudes, este estudo segue a linha de pesquisa “Atores Sociais, Políticas Públicas e Cidadania” e apresenta o seguinte problema de pesquisa:

Em que medida a educação em direitos humanos nas IES ganhou relevância com a Institucionalização do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, contudo, como efetivar estas práticas educativas na promoção do diálogo para construir, expandir e perpetuar a cultura dos Direitos Humanos nas IES com a desinstitucionalização do Pacto Universitário?

Das respostas obtidas para a resolução desse problema e questionamento, espera-se que as mesmas possam auxiliar fornecendo indicativos claros para alcançar os objetivos propostos. De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedoras da Educação Superior (2017):

Práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos, na organização curricular, no modelo de gestão, nas práticas de avaliação, extensão, pesquisa, formação inicial e continuada, nas relações cotidianas, enfim, no conjunto geral da vivência universitária.

Sem dúvida, são diversas as possibilidades de atuação da IES privadas no Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência. Espera-se de uma IES que ela possa abranger os direitos humanos como princípios e como parte do processo educativo. Tão importante quanto a parte cognitiva conceitual acerca de todos os aspectos da formação profissional, é a vivência com as devidas práticas que demonstram a acolhida da agenda dos direitos na formação superior. Isso remete ao processo de atualização que passa também pela formação dos docentes. Ademais, o documento orientador do Pacto Universitário/MEC (BRASIL, 2017a, p. 3-4) ressalta que:

Exercitar o respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade são referências que precisam ser objeto de compreensão, estudos, debate e de ação pela comunidade acadêmica, impregnando a cultura das IES, em suas práticas pedagógicas, de estudos e pesquisas, bem como nos procedimentos de gestão e convivência.

Na prática, ressalta-se que por meio do Pacto existe uma ambição de visibilizar ações nas instituições de ensino no intuito de otimizar a convergência de esforços em Educação em Direitos Humanos. Difunde-se a concepção de que o acúmulo de experiências singulares se torne propulsor para uma qualificação neste campo, bem como a sua legitimação social. Assim sendo, as atividades das unidades parceiras na conformação do Pacto Universitário podem ganhar a devida escala para então incidir num território em disputa ou em conflito de maneira articulada e efetiva para a legitimação.

O exercício da tolerância, da solidariedade, da promoção e valorização das diversidades para serem referências efetivas precisam ser objeto de compreensão, debate e de ação pela comunidade acadêmica. Contudo, ainda na compreensão do objeto da investigação, é preciso mencionar que o Governo atual que assumiu em 2019,

abandonou o Projeto do Pacto Universitário, lançado no governo anterior. A equipe responsável pela gestão do Projeto não atua mais no acompanhamento e compartilhamento”, segundo a Folha.UOL (SALDAÑA, 2019). Isto aconteceu por que foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que realizava a gestão do referido Pacto Universitário. No seu lugar foi instituída a subpasta – Modalidades Especializadas.

A SECADI incorporava modalidades e temáticas educacionais constituídas para lidar com populações tradicionalmente marcadas por processos de exclusão social e escolar, como as pessoas com deficiência, os povos camponeses, indígenas e quilombolas; e as temáticas da educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. (RAHME; FERREIRA; NEVES, 2019, p. 7)

Especialistas viram esse ato da extinção como uma estratégia governamental para eliminar as temáticas de Direitos Humanos e a noção de Diversidade do MEC, entre outros propósitos. Além da SECADI, o governo também tomou iniciativas de eliminar todos os conselhos e colegiados participativos, entre eles o Comitê Nacional de Educação Direitos Humanos, constituído em 2002.

Assim, diante desta realidade de mudanças recentes esta pesquisa também vai averiguar o processo da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Entretanto, para além das investigações acima, o presente estudo abrange a análise do processo da constituição do Pacto Universitário, sua desinstitucionalização bem como sua implementação em duas IES.

Quanto à abrangência geopolítica o presente trabalho está sendo proposto para a Região Administrativa de Taguatinga-DF, conhecida como RA- III, cuja população estimada é 221 (duzentos e vinte um) mil habitantes, conforme últimos dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) de 2015. A RA-III foi fundada em 05 de junho de 1958. (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, 2015).

De acordo com o exposto, o desenvolvimento dessa pesquisa consiste, principalmente, em observar como se desenvolve a sistematização de procedimentos e as estratégias para uma ação efetiva visando a introduzir de forma expressa nas IES a implementação da perspectiva de EDH diante da extinção da SECADI e a desinstitucionalização do Pacto Universitário. Para conformar isso, fica evidenciada a meta de coletar dados empíricos seguindo a trajetória do planejamento e das práticas que comprovem possíveis êxitos, caminhos, obstáculos ou fracassos.

Desta forma, o elenco de objetivos, parece aproximar esta pesquisa da perspectiva de Bobbio quando, em seu entendimento, certamente é mais legítimo de fundamentos dos direitos no plural, pois se trata de legitimar socialmente os direitos humanos: “de diversos fundamentos conforme o direito cujas boas razões se deseja defender” (BOBBIO, 1992, p. 50). Ou seja, para além da afirmação de pluralidade de direitos na Constituição Federal, cabe destacar a dimensão social, política e cultural que perpassa as práticas sociais em face dos direitos na sociedade brasileira.

Por fim, associa-se de alguma forma, o debate dos direitos humanos com o pensamento: “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político.” (BOBBIO, 1992, p. 67)

2.2 METODOLOGIA

No que se refere aos aspectos metodológicos, utilizou-se o método de estudo de caso na medida em que as questões da pesquisa demandavam uma abordagem mais qualitativa de dados. Ao comparar o método do estudo de caso com outros métodos, Yin (2005) afirma que para se definir o método a ser usado é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação. O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia fortemente no trabalho de campo. Foca-se uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo

o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefatos (YIN, 2005).

O autor diz ainda que este método é utilizado com diferentes propósitos no âmbito das pesquisas qualitativas, destacando o viés de explorar situações da vida real, cujos limites ou contornos não estão claramente percebidos. É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (figura 1).

Figura 1- A investigação de estudo de caso



Fonte: Baseado em Yin (2005).

Nesta pesquisa, as estratégias investigativas do estudo de caso se desdobraram em dois flancos. Um centrado na investigação da construção institucional de EDH e buscou como técnicas as entrevistas com atores sociais e a análise de documentos. O segundo, abrangeu o levantamento de dados sobre a

adesão ao Pacto Universitário pelas IES, especificamente objeto deste estudo, IES privadas, aplicação de questionários e entrevistas com os coordenadores do comitê gestor do Pacto Universitário das duas IES em estudo.

Sobre as IES pesquisadas, a investigação será feita nas IES privadas do Distrito Federal, especificamente na Região Administrativa de Taguatinga – RA III. Isso porque ela possui um universo bastante representativo na educação superior com dados estimativos do conjunto de elementos do estudo estar em aproximados 14 elementos dispersos.

A seleção das IES ocorreu, primeiramente, mediante consulta ao portal do Pacto Universitário. Objetivou-se, desse modo, verificar quais IES do Distrito Federal e da Região Administrativa de Taguatinga aderiram ao Pacto Universitário por meio do Termo de Adesão para Instituições de Ensino Superior.

Foram convidadas quatro IES de grande porte para compor esta pesquisa, contudo, apenas duas aceitaram participar ativamente, e mais, elas ratificaram a importância de destacarmos o grande prejuízo que a extinção da SECADI, o Pacto Universitário e do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos trouxeram para a promoção e efetivação da EDH nas IES privadas.

Para além destas ações, houve análise de documentos acerca das principais políticas públicas educacionais com a temática de Educação em Direitos Humanos e entrevistas com alguns membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) tratando principalmente da extinção do referido comitê e a desinstitucionalização do Pacto universitário. Ademais, sobre o ponto de vista governamental, foi possível uma entrevista semiestruturada com servidores da extinta SECADI/MEC.

Destaca-se que outras ações foram utilizadas no intuito de colher informações secundárias, por meio de publicações, diagnósticos e documentos governamentais. As fontes de informações permitem fundamentar a construção do objeto proposto nesta pesquisa, abrangendo a compreensão do que se refere às Políticas Públicas em EDH.

Esta pesquisa se propõe a ser qualitativa e conforme Gil (2008), a maioria das pesquisas envolve: Levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão do tema. Para realizar a análise ao final da investigação, foram utilizadas cinco etapas distintas, seguindo o pensamento de Gil (2008): Levantamento amplo e refinamento de dados; Estabelecimento de contato; Questionários e Entrevistas; Transcrição e exploração sistemática de dados e Interpretação dos dados.

A investigação qualitativa é a que se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, segundo Minayo (1994), com seus grupos específicos e universos simbólicos. Por sua vez, Bauer e Gaskell (2000, p.57) afirmam:

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema (...). As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas.

A base empírica de análise foram documentos produzidos por sujeitos participantes do Comitê Gestor da IES e as ações do Plano de Trabalho abrangendo os eixos de atuação. Essas ações serão analisadas sobre o impacto da extinção da SECADI.

A respeito dos instrumentos de coleta de informações, a pesquisa foi realizada sob quatro dimensões: i) por meio de questionário para a caracterização dos sujeitos da pesquisa (alunos concluintes de duas IES que fizeram adesão ao Pacto Universitário); ii) por meio de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do comitê gestor das IES analisadas que integravam o Pacto; iii) por meio de entrevistas semiestruturadas com atores que participaram no cenário de pré e pós institucionalização do Pacto Universitário

(membros do CNEDH) e iv) por meio de entrevistas com servidores da extinta SECADI/MEC.

Ressalta-se que foi aplicado o questionário aos concluintes em virtude de já terem vivência na formação, ao longo da vida acadêmica, na IES, com forte embasamento no ensino, pesquisa e extensão.

Visando êxito na investigação foi utilizada análise de conteúdo com os seguintes indicadores, conforme os eixos de atuação do Pacto Universitário: a) Ensino: cursos que possuem nas suas matrizes curriculares, disciplinas voltadas para a temática dos Direitos Humanos; b) Pesquisa: programas/projetos e grupos de pesquisa incentivadores para realização de pesquisas científicas relacionadas aos Direitos Humanos e Cultura da Paz; c) Gestão: programas de gestão voltados aos Direitos Humanos; d) Extensão: projetos/programas de extensão voltados para a temática dos Direitos Humanos; e) Convivência: projetos/programas voltados para a convivência na comunidade acadêmica alicerçados na promoção do respeito à diversidade, cultura de paz e Direitos Humanos.

Dentre as ações prioritárias investigadas, o documento norteador do Pacto Universitário priorizou atividades que envolvem os eixos de atuação supracitados. Dessa forma, em consonância com os eixos, destacam-se as seguintes atividades elencadas no Pacto Universitário (BRASIL, 2017a, p. 1):

a) a realização de campanhas continuadas para a sensibilização dos corpos docente, discente, de funcionários e de colaboradores; b) a criação de canais institucionais para o recebimento e a apuração de denúncias de violações de direitos; c) a inclusão da educação em Direitos Humanos nos currículos das universidades; d) a implementação de medidas que valorizem melhores práticas na promoção e na defesa de direitos; e e) o estabelecimento de mecanismos institucionais dentro de cada universidade para coordenar, fomentar e monitorar o cumprimento das medidas adotadas mediante a criação de Comitês Gestores e de um Comitê Nacional.

Para compor o alcance dos objetivos, as entrevistas foram semiestruturadas individuais via Skype ou e-mail. Foram entrevistados dois coordenadores do Comitê Gestor, sujeitos da pesquisa, duas professoras membros do Comitê Nacional de

Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e um entrevistado membro da extinta SECADI. As entrevistas foram fundamentais para realizar a ponte entre os agentes que atuaram de maneira articulada e em parceria, propiciando as condições necessárias para a implementação deste instrumento, do qual fazem parte ações elencadas em um Plano de Trabalho, aprovado e operacionalizado pelos partícipes, que propiciaram a efetiva implementação e execução.

Sobre quantas entrevistas realizar, Bauer e Gaskell (2000, p. 71) afirmam que “há um número limitado de interpretações ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais”; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais mais amplos.

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador segue um roteiro de perguntas previamente estabelecidas. Contudo, não precisa segui-las rigorosamente, isto é, a entrevista semiestruturada combina perguntas definidas e às vezes podem surgir perguntas espontâneas. O processo desse tipo de entrevista se assemelha ao contexto de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para direcionar a discussão para o assunto que interessa à pesquisa. Para isso, pode fazer perguntas adicionais, além das questões que haviam sido definidas no roteiro.

A grande vantagem da entrevista semiestruturada é a chance de maior proximidade e de maior interação entre o entrevistador e a pessoa entrevistada. A partir de então, abrem-se possibilidades de tocar em assuntos mais complexos, referente aos significados pessoais da pessoa entrevistada.

E mais que isso, a pessoa entrevistada pode dirigir o rumo da pesquisa de maneira espontânea, produzindo a melhor amostra da população de interesse. O tempo de duração da entrevista também é flexibilizado, permitindo uma cobertura mais profunda sobre o assunto. Ocorreu exatamente assim com os entrevistados.

Inicialmente, foi realizado um contato por telefone com cada um dos entrevistados e chamadas por vídeo no *smartphone* pelo aplicativo *WhatsApp*, que facilitou a

proximidade. A conversa fluiu informalmente, mas por unanimidade, todos optaram em responder via e-mail, o que possibilitou mais informações detalhadas. A partir do proposto, as perguntas semiestruturadas foram enviadas por e-mail entre o período de 01 a 10 de julho/2020. As respostas chegaram à data pré-estabelecida, que era até 30 de julho/2020.

Os dois coordenadores do comitê gestor das IES receberam as mesmas perguntas, bem como os professores que eram membros do Comitê nacional de educação em Direitos Humanos. A mesma ação aconteceu com os servidores da extinta SECADI, contudo, conforme dito anteriormente, apenas um servidor aceitou participar da pesquisa.

Para o tratamento dos dados da entrevista, aplicou-se a análise de conteúdo visando ao melhor entendimento na comunicação entre pesquisador e pesquisados.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Importante ressaltar que foi assegurado a todos os entrevistados que o anonimato seria mantido. Assim, optamos em classificar as entrevistas em: Professora A - CNEDH, Professora B - CNEDH, Coordenador C - Alpha, Coordenador D - Beta e Servidor E – SECADI.

É possível dizer ainda, conforme Bauer e Gaskell (2000, p. 71), que as representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas de um meio social específico, são, em parte, compartilhadas. A análise de conteúdo foi realizada segundo orientação de Bardin (1998), para quem a pesquisa qualitativa consiste num processo de organização de forma sistematizada dos materiais acumulados. Conforme a autora, essa organização tem como objetivo auxiliar a compreensão e interpretação das informações.

3 A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL

Neste capítulo, apresento porque a educação é um processo que se constrói no individual e no coletivo, constituindo-se, deste modo, parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. A educação é uma prática humana existente desde o surgimento da própria espécie e que contribui para a construção do sujeito social. Assim, abordaremos a problemática geral da sociologia do sistema de ensino.

Segundo Brandão (2003, p. 73), a educação é uma prática social. Sua finalidade é desenvolver no sujeito a capacidade de aprender entre os distintos tipos de saberes apresentados em uma determinada cultura, para a formação de tipos de sujeito, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em determinado momento da história, em um determinado contexto.

O sociólogo francês Émile Durkheim (2001) diz que nos diferenciamos dos demais animais porque vivemos em sociedade. Tal sociedade nos reclama diversas aptidões que, muitas vezes, não são instintivas, ou seja, não são inatas ao homem. Durkheim denomina esse conjunto de aptidões como “ser social”. Assim, para Émile Durkheim a educação por apresentar estas características possibilitaria o estreitamento das relações sociais que culminariam em um consenso da sociedade.

Cada grupo social possui um tipo de moral vigente a qual os indivíduos desse grupo devem se moldar para o equilíbrio da convivência. É necessário, portanto, que esses indivíduos adquiram uma consciência coletiva. Logo, para o sociólogo francês, a educação tem um papel social muito importante: a de transmitir os conceitos necessários à manutenção da ordem social.

A partir dos conceitos de Durkheim (2001), entende-se a educação como um processo para socializar os indivíduos de acordo com o contexto em que vivem, ou seja, ela “cria” indivíduos socialmente aptos a cooperar, respeitar e construir uma sociedade cada vez melhor. A educação é, desse modo, um instrumento vigoroso capaz de modelar

os indivíduos de uma sociedade, não apenas por meios das instituições educativas, mas principalmente por ser uma prática social presente na vida cotidiana que colabora para a ampliação dos valores de grupos diversos.

Para Tura (2002, p. 51):

Os fins da educação variam com os estados sociais, com as diversas espécies de sociedade, com os diferentes tempos e situações históricas. Eles estão diretamente relacionados com as necessidades sociais de um tempo e lugar. [...] Os fins da educação, então, estão fortemente relacionados com a manutenção do que é comum à coletividade e com a constituição de mecanismos que possibilitem garantir a continuidade societária e a manutenção de estruturas sociais que representem as formas de assegurar as condições sociais de existência da própria sociedade.

Importante ressaltar que de acordo com o olhar de Durkheim (2001), o indivíduo diminui sua autonomia (o indivíduo deixa de ser um ser psicológico apenas) e se torna parte de algo maior que é a Nação (o indivíduo se torna um ser social). Caso esse indivíduo se negue a seguir tais normas determinadas pelo coletivo, será visto como possuidor de um comportamento desviante. Assim, torna-se relevante conhecermos a sociologia no contexto educacional, tema que será abordado no próximo item.

3.1 A EDUCAÇÃO E O CONHECIMENTO NAS LENTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Nessa perspectiva, este item vai abordar a problemática geral da sociologia do sistema de ensino que inclui aspectos importantes, baseada numa sociologia histórica rigorosa e muito original.

Os estudos clássicos e neoclássicos da sociologia da educação apontam as problemáticas da escola na questão geral da sociologia da educação e da cultura. A sociologia da educação é ponto fundamental em Durkheim, além disso, a sua sociologia do sistema de ensino inclui aspectos importantes, baseada numa sociologia histórica rigorosa e muito original, uma sociologia da reforma do ensino secundário e uma

sociologia do currículo plenamente atual. Mannheim aborda de forma sistemática, a problemática geral da sociologia do sistema de ensino. (SANTANA, 2016)

Ainda de acordo com Mannheim, um enfoque e um aglomerado de conceitos apresentam melhor seu significado por estarem ligados e surgirem de uma determinada circunstância social. Afinal, o pensamento humano surge e se disponibiliza não em uma lacuna social, mas em um meio social definido, não devendo "se encarar como fonte de erro o fato de todo o pensamento se achar enraizado desta forma", e de submetê-lo "à posição do observador" (MANNHEIM, 1976, p. 105-106).

Aplicando os conceitos nas esferas educacionais, Mannheim tentou enfrentar a validade do conhecimento histórico-social, cuja particularidade atribuía ao fato de que:

[...] há determinadas esferas de pensamento nas quais é impossível conceber a verdade absoluta existindo independentemente dos valores do sujeito e do contexto social. Nem mesmo um deus poderia formular uma proposição sobre questões históricas semelhantes a $2 \times 2 = 4$, pois o que é inteligível na história somente pode ser formulado com referência a problemas e construções conceituais que emergem no fluxo da experiência histórica e educacional. (MANNHEIM, 1974, p. 105)

Dessa forma, Mannheim diz que o principal da teoria moderna do conhecimento que considere o seu caráter relacional é mostrar como certos suportes intelectuais acham-se vinculados a certas formas de experiência. Ele delinea, dessa forma, a íntima interação entre as duas no curso da mudança intelectual e social. (MANNHEIM, 1976, p. 107) .

O mesmo autor diz ainda, que a sociologia do conhecimento surgiu na cultura moderna como produto final da interação de quatro fatores:

- a) a auto-relativização do pensamento e do conhecimento relacionados à educação;
- b) o surgimento de uma nova forma de relativização introduzida pela mudança de mentalidade "desmascaradora";
- c) a emergência de um novo sistema de referência, o da esfera do social, a respeito do qual o pensamento poderia ser concebido como relativo;

d) a aspiração de tornar essa relativização total, relacionando não um pensamento ou ideia, mas todo um sistema de ideias a uma realidade social subjacente (MANNHEIM, 1967, p. 25-26).

Percebe-se, então, as alternativas de produção do conhecimento nas ciências sociais que visam a examinar “como as várias posições intelectuais e estilos de pensamento estão enraizados numa realidade histórico-social subjacente.” (MANNHEIM, 1967, p. 70).

A sociologia do conhecimento é estabelecida pelo autor como um ramo disciplinar da sociologia, dividindo-a em duas partes: 1) como teoria, sua tarefa é a de analisar a relação entre conhecimento e existência; 2) como método de pesquisa, o seu objetivo é descrever as formas que este relacionamento assumiu no desenvolvimento intelectual da humanidade.

Para Mannheim (1976, p. 81-82), os intelectuais, como profissionais da reflexão, estabelecem um fenômeno social moderno:

[...] os intelectuais não constituem um estrato elevado sobre as classes e não são de modo algum mais dotados que outros grupos para superar seus próprios engajamentos de classe. Em análise anterior desse estrato, usei o termo *intelligentsia* relativamente descomprometida, que aceitei de Alfred Weber, sem pretender sugerir um grupo completamente desligado e livre das relações de classe. O epíteto relativo não é uma palavra vazia. A expressão simplesmente alude ao fato reconhecido de que os intelectuais não reagem diante de determinadas situações de modo tão coeso como por exemplo os empregados ou os operários.

Nas sociedades ocidentais, a inteligência e o conhecimento foram gradualmente sendo concentrados num tipo particular de experiência socializadora: a educação escolar. Segundo Mannheim, essa experiência foi determinante para o desenvolvimento de várias formas de conhecimento. Segundo Mannheim (1974, p. 94)

As vantagens da educação, como as possibilitadas pela época moderna, são inequívocas. Consistem na expansão do eu através da participação de uma cultura multipolar. Um indivíduo pode viver mais que sua própria vida e pensar

mais que seus próprios pensamentos. Pode elevar-se sobre o fatalismo e o fanatismo de existências solitárias, sejam de indivíduos, vocações ou nações. O preço dessa vantagem é a disposição de manter o eu em recesso, quando necessário, de repensar suas premissas e colocar um ponto de interrogação no fim dos absolutos. Não se pode apreciar a mente educada sem dar-se conta do aspecto positivo que reveste os atos exploratórios do ceticismo - compreendido este não sob a forma congelada de sistema filosófico, mas como estado de incerteza fértil.

Mannheim faz uma observação quanto às formas democráticas de construções de conhecimento. Para ele:

[...] o ideal democrático de conhecimento é caracterizado pela acessibilidade ilimitada e pela comunicabilidade. Grande parte do conhecimento só é acessível a especialistas e conhecedores e só entre eles circula." (MANNHEIM, 1974, p. 153).

De fato, as convicções, os pensamentos, as críticas científicas são diretas, objetivas, formalizadas, não dando lugar a experiências particulares e subjetivas. Em princípio, os estudos, pesquisas ou teoria científica pode ser apreendida e reproduzida por qualquer indivíduo. Todavia, compreende-se que o não especialista pode não conseguir acompanhar o cientista. Isso acontece não em função das ações e experiências que estejam além do alcance do primeiro e sim porque o leigo pode se perder na complexidade resultante da repetição e combinação de operações mentais básicas simples em si.

Entende-se, portanto, que as práticas, os estudos, o conhecimento científico pode ser formalizado e objetivado sendo passível de transmissão por meio do ensino, fortalecendo o pensamento que o torna democrático. Importante observar que embora Mannheim não tivesse pensado em submeter às ciências "duras" ao crivo da análise sociológica, seus pensamentos e reflexões sobre os intelectuais nos fazem pensar os fatos científicos como fatos sociais. Sem dúvida, é uma contribuição importante que torna a investigação da forma específica de socialização do intelectual uma peça fundamental para a análise sociológica da ciência como uma forma e estilo de pensamento.

Acompanhando o contexto, educação é aqui entendida, como a formação do ser humano para instigar suas forças de conhecimento, de julgamento e de escolha para viver conscientemente em grupo, em sociedade. Isso faz pensar que inclui também a questão de que as etapas do processo educacional, em si, contribuem tanto para manter o tradicional quanto para mudar crenças, valores, mentalidades, práticas e costumes.

Neste sentido, Benevides (1996) diz que o filósofo americano John Dewey afirmava que uma sociedade democrática possibilitava a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados (DEWEY, 1928, *apud* PUTNAM, 1994). O filósofo americano estava falando, sem dúvida, em educação para a democracia. Para complementar, o próximo item trata do direito à educação, onde na Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU), deixa claro que todo ser humano tem direito à instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.

3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ÓTICA DA TEORIA DOS DIREITOS

Nesta seção, a abordagem está relacionada à teoria do direito à educação, já partindo do pressuposto de que a educação é necessária, inclusive para a liberdade de cada um, aliado ao seu exercício da cidadania, trabalho, além da própria felicidade. O direito à educação é hoje reconhecido mundialmente, todavia sua conquista somente é válida se for promovido o acesso, a permanência e sua conclusão.

Acompanhando contexto, no atual cenário contemporâneo, praticamente não existe país no mundo que não garanta em suas leis, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Sem dúvida, a educação escolar é uma dimensão pioneira da cidadania e tal princípio é extremamente fundamental para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos. Outro fator relevante é a reinserção no mundo profissional.

Pelo exposto, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e para isso a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. Certamente, cada país, dentro de sua situação histórica, conhecerá peculiaridades próprias que não o reduzem ao caminho de um outro.

Esse procedimento indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, ou seja, regras. Regras sempre causam impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nessa medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Pode-se afirmar, com Bobbio (1987), que a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito de uma opção se torna mais livre. Mas a liberdade tem como pré-condição eliminar discriminações capazes de impedir o caráter igual de todos enquanto seres humanos e a igualdade de oportunidades também para todos. A eliminação de uma discriminação libera. E tal liberação é condição desta forma de igualdade. E é esse jogo entre eliminar, liberar e igualizar que compatibiliza a liberdade com a igualdade. A liberdade enquanto um direito civil, expurgada das discriminações, não se opõe à igualdade como direito social.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Segundo Bobbio (1992, p. 79-80):

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto

o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

É preciso ressaltar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito e que aparece com grande notoriedade a partir da era moderna. Bobbio, em sua obra “A Era dos Direitos” (1992, p. 75), afirma:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

É importante apresentar o contexto histórico dos Direitos Humanos, todavia, não se pode contextualizar sem estabelecer as dimensões entre os direitos fundamentais e os direitos humanos. Eles afastam-se no que tange ao plano de sua positivação, sendo os primeiros normas exigíveis no plano do direito internacional, enquanto que os direitos fundamentais nada mais são do que direitos humanos positivados nas Constituições. Contudo, para alguns estudiosos, Direitos Humanos e direitos fundamentais estão em momentos e em níveis diferentes; para outros, são sinônimos.

Dessa forma, contemporaneamente, Direitos Humanos são relacionados como sinônimos de Direitos Fundamentais. Essa é a posição de um dos estudiosos e constitucionalistas mais respeitados do País, Paulo Bonavides (1998) e de José Luiz Quadros de Magalhães (2000), dedicado pesquisador. Esse último entende Direitos Humanos como Direitos Fundamentais que devem ser garantidos a todos os seres humanos, mundialmente, portanto, direitos que devem ser impostos a todos os Estados.

Na sua dimensão natural, são como os direitos absolutos, imutáveis e intemporais, inerentes ao ser humano.

Magalhães (2000) aponta como direitos fundamentais: os direitos individuais fundamentais (relativos à liberdade, igualdade, propriedade, segurança e vida); os direitos sociais (relativos à saúde, educação, trabalho, lazer, previdência e assistência social, segurança e transporte); os direitos econômicos (relativos ao pleno emprego, transporte integrado à produção, direito ambiental e direito do consumidor), normas que protegem interesses individuais, coletivos e difusos; e direitos políticos (relativos à participação popular no Poder do Estado, que resguarda a vontade manifestada por cada eleitor – direito de votar e ser votado, do referendo, plebiscito e iniciativa popular das leis).

Deste modo, com a evolução dos tempos, os Direitos Humanos são uma construção histórica feita pelos povos e não necessariamente um universo de declarações, ou universo de leis. Ainda que essas declarações ou leis sejam importantes, é crucial ter em mente que os direitos humanos foram conquistados, ou melhor, construídos no transcorrer dos anos pela humanidade. (VIOLA, 2007)

É certo que, sem um mínimo de equidade social, não será possível retirar todos os efeitos positivos do direito à educação. No momento em que países se associam em comunidades e passam a pensar a vida coletiva em termos federativos mais amplos, é necessário se reinventar e ter direito à educação nestes novos tempos quanto superar situações em que este direito ainda não se efetivou. Tal reinvenção implica tanto um repensar da própria escola quanto uma renovação inclusive do direito internacional. Assim o direito à educação é um direito ao saber polivalente imprescindível ao enfrentamento da pluralidade, da diversidade e da própria subjetividade face aos contínuos desafios que o novo milênio nos anuncia.

Neste sentido, Viola (2007) afirma que os Direitos Humanos são uma construção histórica feita pelos povos e não necessariamente um universo de declarações, ou universo de leis. Ainda que essas declarações ou leis possuem ou consolidem um marco

histórico, parece importante ter em mente que os Direitos Humanos foram conquistados, ou melhor, construídos no transcorrer dos anos ou de percalços e tropeços especialmente na sociedade ocidental. Segundo Palma Filho (2004, p. 87), “[...] os anos 1990 ganham dimensões gigantescas, com a aceleração do fenômeno da globalização e as transformações no setor produtivo, nunca vistas antes”.

É necessário, em conjunto, entender que a escola exerce um papel fundamental na formação do sujeito. Com isso, a relação social é uma relação entre sujeitos e os espaços educativos que se constituem como um espaço de formação, onde a relação da alteridade com a educação torna-se indispensável. No próximo item, vamos abordar a interculturalidade nos diversos cenários, além dos conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas que focalizam estas questões.

3.3 EDUCAÇÃO E A CULTURA DO INTERCULTURALISMO

Aqui, trataremos sobre a educação e o interculturalismo, que tem tido nos últimos anos um amplo desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais quanto das políticas públicas e da produção acadêmica.

Dessa forma, os documentos norteadores acerca das práxis da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) apresentam temas para uma educação humanizadora. Abordam preservação ambiental, igualdade, direitos humanos, comprometimento social, entre outras temáticas das ciências humanas, no intuito de ser abordadas na prática pedagógica, pois são temáticas essenciais para a formação integral do cidadão.

A instituição do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) pelo decreto 1.904/96 em 13 de maio de 1996 foi um importante passo para as políticas de promoção aos direitos humanos no Brasil. Contudo, foi apenas um pontapé e um espaço estabelecido no jogo de forças. A pequenos passos, o país vem desenvolvendo e aprimorando ações na temática envolvendo os direitos humanos. O PNDH está em sua

terceira edição e defende que “o desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos direitos humanos e da paz”. (BRASIL, 2009, p. 23).

A temática dos direitos humanos no âmbito educacional é relativamente recente no Brasil. Segundo Viola (2010), em meados da década de 1980, educadores brasileiros iniciaram relações com o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) e com a Comissão de justiça e paz do Uruguai resultando em seminários com a participação de vários educadores brasileiros. A partir de discussões e debates na década de 1990, a Secretaria Especial de Direitos Humanos cria em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, composto por representantes do Estado e por estudiosos da educação em direitos humanos, com o intuito principal de elaborar o PNEDH. Para Viola (2010, p. 27), “foi possível construir uma política pública mais do que estatal, para avançar no processo de democratização da sociedade brasileira a partir da construção de uma cultura de direitos humanos, o que pressupõe um movimento em busca da emancipação”.

O PNEDH surge como documento relevante para a legitimação da Educação em Direitos Humanos, ou seja, no referido documento estão as diretrizes para o desenvolvimento de uma educação capaz de promover uma cultura de respeito à dignidade humana. Abrange os níveis de educação desde a educação básica à superior, além da educação não-formal e dos profissionais do sistema de justiça e segurança.

A educação em direitos humanos para Benevides (2003, p. 46) parte de três pontos: “o primeiro é uma educação permanente, continuada e global; o segundo está voltado para a mudança cultural; o terceiro é educação em torno de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução”.

Para além dos documentos supracitados, há o Manual de Referência da UNESCO acerca da Cultura da Paz, que se apresenta “intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta de conflitos” e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo (BENEVIDES, 2003, p. 13). A construção de uma visão de mundo - que contempla a solidariedade, a

cooperação e a paz como base das relações sociais - começa a partir de uma atitude pessoal que pode se refletir depois em diversos segmentos da vida, na sociedade, na saúde coletiva, nos ambientes escolares entre outros. Essa discussão se fortalece a partir da crescente visão da interdependência global e da responsabilidade universal pela construção de um novo mundo e coloca este tema como uma das principais ações educativas, que promovem fontes efetivas de paz no mundo. De acordo com David Adams (2016), a cultura da paz tem como base oito pilares: 1) Educação para uma cultura de paz; 2) Tolerância e solidariedade; 3). Participação democrática; 4) Fluxo de informações; 5) Desarmamento; 6) Direitos humanos; 7) Desenvolvimento sustentável; 8) Igualdade de gênero.

No entanto, para que esses pilares se sustentem, pode-se chamar para o debate a complexidade ou um emaranhado de direitos, em cujo direcionamento Bobbio (1992) apresenta algumas contribuições: os direitos humanos são históricos; forjam-se a partir da modernidade, juntamente com a concepção individualista; esses se tornam um dos principais identificadores do progresso humano. Ora, afirmar a historicidade erradica a possibilidade de encontrar um fundamento absoluto dos direitos humanos.

Em outros termos, o significado deriva das redes consolidadas de atribuição de significados e da construção de valores democráticos de cada sociedade e sua respectiva cultura em cujas condições são desenhadas. O ponto crucial para tratar dos direitos encontra-se, portanto, nos peculiares fatos históricos e suas potencialidades democratizantes. A condição histórica dos direitos, de acordo com Bobbio (1992) lhes confere a características de serem relativos, tanto quanto relacionais.

A construção de relações sociais, como tendência pacífica e atinente à igualdade, numa sociedade fundamenta-se tanto em cada indivíduo fazer a sua parte por meio de uma mudança de atitudes, valores e comportamentos que visem à construção de um mundo mais justo. Além do mais, consolidar mecanismos sociais deliberados coletivamente que atestem a compreensão do outro como um agente de direitos.

O atual cenário brasileiro desafia docentes e discentes para o desenvolvimento de estratégias inovadoras adaptadas aos dilemas em curso e relacionadas à educação de cidadãos comprometidos com os direitos humanos, a democracia e o desenvolvimento sustentável. Para tal perspectiva, faz-se necessário aplicar medidas de avaliação acurada das estratégias adotadas na formação profissional. Nesse contexto, as estratégias de ação atentam às condições históricas e culturais específicas, bem como ao jogo das forças políticas no cenário nacional e os respectivos planos de ação no âmbito das instituições universitárias.

A UNESCO, em sua Assembleia Geral de 6 de outubro de 1999, aprova Resolução constituindo a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz expressando profunda preocupação pela persistência e a proliferação da violência e dos conflitos em diversas partes do mundo. Ademais, reconhece a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e intolerância, inclusive aquelas baseadas em raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, na origem nacional, etnia ou condição social, na propriedade, no nascimento ou outra condição.

Reconhecendo a importante função que segue desempenhando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na promoção de uma Cultura de Paz, proclama a Declaração sobre uma Cultura de Paz, com o objetivo que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil possam orientar suas atividades, a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz. Dentre os artigos e medidas que constam na Resolução nº A/RES/53/243 de 06/10/1999 (NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999), destaca-se, para fins de cumprimento do objeto desta pesquisa, a consolidação das medidas para promover uma Cultura da Paz por meio da educação, conforme quadro 1.

Quadro 1. Consolidação de medidas

Medidas para promover uma Cultura da Paz por meio da educação	Revitalizar as atividades nacionais e internacionais destinadas a promover os objetivos da educação com vistas para o desenvolvimento humano, social e econômico e promover uma Cultura de Paz.
	Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação.
	Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz.
	Zelar para que haja igualdade de acesso às mulheres, especialmente as meninas, à educação.
	Promover a revisão dos planos de estudo, inclusive dos livros didáticos, levando em conta a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia de 1995, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
	Promover e reforçar as atividades dos agentes destacados na Declaração, em particular a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, destinadas a desenvolver valores e aptidões que beneficiem uma Cultura de Paz, inclusive a educação e a capacitação na promoção do diálogo e do consenso.
	Estimular as atividades em curso das entidades ligadas ao sistema das Nações Unidas a capacitar e educar, quando for o caso, nas esferas da prevenção dos conflitos e gestão de crises, resolução pacífica das controvérsias e na consolidação da paz após os conflitos.
	Ampliar as iniciativas em prol de uma Cultura de Paz empreendidas por instituições de ensino superior de diversas partes do mundo, inclusive a Universidade das Nações Unidas, a Universidade para a Paz e o projeto relativo ao Programa de universidades gêmeas e de Cátedras da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Fonte: Adaptado de NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (1999).

De acordo com documentos da UNESCO, estabelecer uma Cultura de Paz não significa conviver com a ausência total de conflitos, uma vez que esses são inerentes ao ser humano. O objetivo principal é apresentar a utilização de estratégias não violentas para a resolução dos mesmos. Segundo Jares (2002, p. 55), as principais características da educação para a paz são:

A concepção do processo educacional como atividade política, a concepção global do mundo, a ênfase em métodos socio afetivos e na participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, a busca de coerência entre fins e meios, e entre a forma de educar e a forma de viver; a relação orgânica entre a pesquisa, a ação e a educação para a paz e a orientação à ação, baseadas nos princípios educativos: educar para a paz é uma forma particular de educação em valores, educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação, educar para a paz é um processo contínuo e permanente e educar para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas.

Portanto, a educação deve desenvolver a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta. Deve, com isso, promover também o desenvolvimento da paz interior na mente dos estudantes, de forma que eles possam estabelecer, de forma mais sólida, as qualidades da tolerância, da compaixão, do dividir e do cuidar. (NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999)

Espera-se de uma Instituição de Educação Superior que ela possa abranger os direitos humanos e a cultura da paz como princípios e como parte do processo educativo. Tão importante quanto a parte cognitiva conceitual acerca de todos os aspectos é a vivência deles na formação superior, passando também pela formação dos docentes (PELEGRINELLI, 2017).

Acompanhando o contexto, a sociedade se apresenta heterogênea quanto a gênero, raça, religião, padrões culturais dentre outros e se apresenta como profundamente desigual e reprodutora das desigualdades. Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores, diferenças, particularidades considerando os conflitos e relações de poder que essas diferenças historicamente construídas e

transformadas em opressões produz. O próximo capítulo vai retratar acerca dos desafios gerados dessa pluralidade cultural.

3.4 INTERCULTURALISMO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Neste item, pretende-se salientar que antes de serem introduzidas no campo educacional, expressões do inter e multiculturalismo se fazem presentes nas artes, nos movimentos sociais, em políticas. Ou seja, consiste numa abordagem democrática que valoriza a diversidade enquanto uma forma de interação entre culturas diferentes e operacionalização dos direitos humanos por meio de políticas públicas de reconhecimento da diferença. Atentar para a diversidade é respeitar os direitos humanos e um elemento de democracia que nos espaços educacionais, deve ser levada para discussões dentro de sala de aula para criar um ambiente que aceite melhor as diferenças.

O Interculturalismo é um tema atual e pertinente, tanto na sociedade mesmo que seja por razões de polêmicas diversas, bem como no contexto escolar ou na pesquisa acadêmica. Na dinâmica social, apresenta-se um termo que tem sido empregado, contudo, com frequência, com diferentes significados. Em suas múltiplas formas de expressão (questões de gênero, direitos, sexualidade, etnia, identidade etc.) vem, aos poucos, ocupando lugar privilegiado nas discussões educacionais.

Seguindo o pensamento de Fleury (2003, p.17), as premissas de interculturalidade estão sendo utilizadas para aferir realidades e perspectivas divergentes. A interculturalidade relaciona-se, contudo, à possibilidade de promoção da sincronia entre distintas culturas, dificultando e apaziguando conflitos. Procura compatibilidade de igualdade entre as culturas e não a supremacia de uma sobre a outra, incentivando relacionamentos cooperativos e respeitando as identidades culturais de cada uma. Ou, como enfatiza Vieira (1999, p.118), “a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade”. Considerando que a educação faz parte do arcabouço

dos direitos humanos, a visão universalista impõe que ela seja oferecida indistintamente. Tal intenção parece louvável, mas implica na disponibilização de uma educação a todos e a todas. Para Candau (2008, p.50),

“No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente”

Diante do exposto, percebe-se espaços se abrindo, em diversos ambientes e tempos para as discussões vinculadas à diversidade cultural, como resposta aos tensionamentos socioculturais e aos diferentes movimentos sociais que representam vozes em busca de direitos e legitimidade. Ao mesmo tempo representa o reconhecimento, por parte dos governos, da obrigação de conter os inúmeros conflitos provenientes dessas questões devido às relações sociais assimétricas. Dessa forma, Canen (2007, p. 70) afirma:

Críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Sob o aspecto da interculturalidade e dos Direitos Humanos, portanto, vislumbra-se que a educação deve promover a igualdade com respeito às diferenças. Para além disso, as dificuldades de promover uma educação intercultural não deve ficar limitado a alguns grupos e níveis da educação, mas tornar-se uma referência para todas as culturas.

Nessa perspectiva, a educação intercultural permite incluir a superação com as atitudes de medo e de intolerância frente aos diferentes contextos existentes, facilitando uma pluralidade social e cultural. Portanto, evidencia-se uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento às diferenças.

Em meio a debates sobre multiculturalismo e direitos humanos, Donnelly (2007, p. 296) afirma ter um alicerce básico de relativização da universalidade dos direitos humanos. “Tanto a fundamentação quanto o conteúdo dos direitos humanos precisam ser contextualizados com as pretensões culturais locais dos indivíduos e das comunidades para as quais esses direitos se destinam”.

O multiculturalismo se refere às culturas distintas, à expansão dos direitos humanos em circunstâncias não homogêneas. Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica (SANTOS, 2001). Sobre o multiculturalismo, Bauman (2013, p. 46) dialoga com o seguinte,

O multiculturalismo age como uma força socialmente conservadora. Seu empreendimento é a transformação da desigualdade social, fenômeno cuja aprovação geral é altamente improvável, sob o disfarce da diversidade cultural, ou seja, um fenômeno merecedor do respeito universal e do cultivo cuidadoso.

Acompanhando o pensamento de Santos (2003), é possível observar no Brasil com sua riqueza de cultura e raízes diversas, tradições e costumes bem variados, diversas formas de se vestir, de se comunicar, de se alimentar, enfim, culturas múltiplas. Ademais, está em curso uma diversidade de compreensões quanto ao uso dos bens naturais, da distribuição ou concentração dos resultados sociais das atividades laborativas, ou mesmo quanto ao Estado de bem-estar social ou do significado de um regime democrático. Tudo isso é cultura e as diferenças precisam ser respeitadas para que haja um convívio digno e saudável na sociedade. O reconhecimento dos direitos dos diferentes não é uma questão instrumental, mas ao contrário, diz respeito aos direitos fundamentais. Por isso, afirma Montero (2012, p. 94):

A questão que nos colocamos, pois, neste texto, foi a de explicitarmos as condições particulares do campo político brasileiro de modo a compreendermos os mecanismos simbólicos e pragmáticos que justificaram o reconhecimento de algumas identidades étnicas específicas e lhe conferiram validade legal. O modo particular como desigualdades sociais e diferenças culturais se articularam nesses casos é bastante interessante.

Candau (2000) entende o multiculturalismo como uma realidade social e cultural, ou seja: a presença de diferentes grupos culturais, etnias e classes numa mesma sociedade. A seleção de informações, em circunstâncias de conflitos sociais, em face desta realidade sempre possui como motivações fatos concretos ou percepções equivocadas que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Em relação à Globalização e multiculturalidade:

Os (as) educadores (as) não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho, que na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição da escolarização, no que significa ensinar e na forma como as (os) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diversos do que em qualquer outra época da escola. (CANDAU, 2002, p. 47)

As questões multiculturais estão mais ou menos presentes e se assentam como desafios em todas as sociedades e podem, na perspectiva ocidental, adquirir uma dimensão planetária. O cenário, apesar de secular regime democrático e de ensaios quanto ao Estado de direito, está marcado por antagonismos, tensões e conflitos, tanto no âmbito internacional, como nacional e local, permeando os mais variados campos: política, economia, arte, religião, tecnologia e educação.

Conforme Candau (2005), não se trata nem de maximizar a dimensão cultural desvinculando-as, das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão persistente no mundo atual, nem tão pouco considerá-la um mero produto desta realidade.

Em uma nação com tantas desmedidas culturais e desigualdades múltiplas, essas constatações causam inquietações, porquanto permanece a intolerância às políticas de ações afirmativas. De um lado, o pensamento ou abordagem liberal da vigência de igualdade de oportunidades; de outro, o preconceito de raça e classe social são contrapontos à questão dos direitos humanos. Deste ponto de vista, cabe ressaltar que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. Na realidade, são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania, os movimentos sociais; especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, aqueles relacionados às identidades negras que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAUI, 2008). A autora enfatiza que se pode distinguir duas abordagens fundamentais no multiculturalismo: uma descritiva e outra prescritiva (CANDAUI, 2009, p. 58):

A primeira (descritiva) afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais, ou seja, as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Entretanto, fazem-se presentes muitos dilemas e contrapontos na elaboração ou conformação de um estado de coisas que consagrem direitos a todos os cidadãos.

Levando-se em conta que a controvérsia em torno do multiculturalismo interpela de várias maneiras o pluralismo, voltemos ao caso brasileiro, de modo a compreender como algumas das “soluções políticas” propostas no bojo do novo paradigma filosófico-político do pluralismo étnico enfrentaram, na prática, o dilema colocado pelo multiculturalismo que opõe a defesa da igualdade social à defesa da desigualdade étnica e de direitos. (MONTERO, 2012, p. 90)

Em um período recente, podemos constatar um forte desejo de reconstrução de instituições democráticas dentro da nação brasileira, ao mesmo tempo a dimensão republicana de igualdade civil do ponto de vista formal parece cúmplice da perpetuação de desigualdades na medida em que pode menosprezar as diferenças de raça, sexo, classe e cultura. Estas também consolidam dimensões que se perpetuam como mecanismos de exclusão.

Uma sociedade inter e multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros. Sobre isso, Candau (2008) afirma que é preciso relacionar a interculturalidade que diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e das desigualdades presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano nacional e regional, quanto nas atividades cotidianas de cada sociedade. A perspectiva intercultural afirma essa relação que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

O reconhecimento do direito à diferença cultural estipula alguns direitos individuais e coletivos. Nessa formulação, Montero (2012) vai atribuir à palavra pluriétnica uma dimensão descritiva que remete ao pluralismo político até conformar a convivência entre culturas que adotam maneiras diferentes ou visões de mundo distintas. A perspectiva intercultural para Candau (2008, p. 52):

Promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para o ajuste cultural, que encara os conflitos provocados pela discordância de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de contribuir na elaboração de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam claras e integradas. Ademais, a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

As demandas culturais de um ponto de vista atendem a uma grande quantidade de pautas com as suas manifestações peculiares, que “vão do desejo de transformações nos sistemas social, cultural e político a demandas por institucionalização de novos direitos humanos e por políticas públicas mais ampliadas” (SCHERER-WARREN, 2014).

Nesse horizonte, podem ser abordados os compartilhamentos de propósitos em prol de direitos e as articulações entre atores sociais que produzem alguma identificação política. Na conexão entre educação em Direitos Humanos e multiculturalismo, as lutas sociais e os protestos relacionam-se ao campo institucional da formulação política, sempre considerando que a percepção de carências no campo dos direitos humanos é relevante para uma subjetivação. Acompanhando o raciocínio em destaque, Walsh (2001, p. 10-11) diz que interculturalidade é:

- ✓ Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- ✓ Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- ✓ Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- ✓ Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- ✓ Uma meta a alcançar.

De que forma inserir estas perspectivas no âmbito educacional? Sem dúvida, são diversos desafios a enfrentar no intuito de promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação surgem no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que enuncia uma larga agenda de direitos, mas que parece não ter mais essa convicção como referência radical (CANDAU, 2008). Dessa forma, presume-se que a educação colabora e contribui para que as questões de EDH possam ser difundidas e questionadas de forma que possam refletir criticamente sobre a realidade sócio histórica e cultural em que estamos inseridos.

Assim, pode-se pensar em como administrar um conteúdo relacionado aos direitos humanos disponibilizado igualmente a todos os povos e respeitadas as diferenças

culturais. A resposta não é nada simples, contudo, o posicionamento de Santos (2003, p. 458) parece ser pertinente:

O multiculturalismo progressista pressupõe que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença. A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

O respeito à diversidade é um componente inerente à agenda dos direitos humanos, com manifesta adesão ao exercício da tolerância, da valorização da diversidade religiosa, de gênero, de orientação sexual e cultural, ou entre outros aspectos. Especialmente, num momento histórico onde há destaque ao consumismo, à intolerância do outro e à banalização do mal, uma outra agenda que consagra ou protagoniza direitos sofre impactos adversos. Daí que se destaca a importância de se trabalhar a sensibilização, a ciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos direitos humanos.

É preciso ter um trabalho também docente transversal, contínuo e vinculado às práticas ordinárias dos discentes. Diante destes fenômenos há que argumentar sobre a metodologia na construção de valores apropriados ou da educação em Direitos Humanos:

Não pode ser reduzida a uma série de conhecimentos ou a atividades isoladas. Trata-se de uma postura que deve penetrar as diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. Compromete nossos sentimentos, desejos e sonhos. (CANDAUI, 2009, p. 164)

É possível observar que as diferenças culturais invadem os espaços públicos e reivindicam seu reconhecimento e valorização. Todavia, o reconhecimento não é suficiente, precisa ser acompanhado de políticas e oportunidades tanto educacionais quanto de acesso ao mercado de trabalho, de adesão a práticas sociais concernentes

aos direitos humanos, de representação nos espaços de tomada de decisões, e da inclusão digital. Essas e outras parecem dimensões fundamentais para que, como sujeitos, possam conquistar uma cidadania social.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (CANEN, 2007, p. 54)

A autora diz ainda que a identidade é vista como essência pura, forte e acabada, ou seja, se o tratamento multicultural é elaborado sobre essa suposição, ainda que considere a pluralidade de identidades, essas aparecerão rotuladas: “a negra”, “o índio”, “o deficiente”, “a mulher” e muitos outros. Assim, o multiculturalismo, o objeto por excelência é o desafio constante da rejeição e preconceito das identidades e das diferenças e aos discursos que as constroem.

Nesse contexto, Santos (1997, p. 12) diz que “a crise que hoje afeta essas tensões assinala, melhor que qualquer outra coisa, os problemas que a modernidade ocidental atualmente defronta, ou seja, a política de direitos humanos deste final de século é um fator primordial para compreender tal crise”. Ora, se há uma tendência à guetização¹ nos espaços educativos, tais premissas apresentam entraves e desafios para a educação e, conseqüentemente, diálogos interculturais. Sobre essas questões interculturais, Santos (1997, p. 14) afirma:

Há um diálogo intercultural sobre a dignidade humana que pode levar, eventualmente, a uma concepção mestiça de direitos humanos, uma concepção que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e que se constitui em redes de referências normativas capacitantes.

¹ “Colocação ou isolamento em guetos como forma de afastar ou mesmo excluir do contacto social determinados setores da sociedade.” (INFOPÉDIA, 2021)

Trata-se de um enfoque global que se aproxima de todos os atores e todas as dimensões, principalmente envolvendo a globalização. Santos (1997, p. 16) aponta que “aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de fato, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização”. Quando se envolve o processo educativo, no que diz respeito às Instituições de Educação Superior, percebe-se que é diretamente ligado às questões acadêmicas, a saber: a) currículo; b) cultura organizacional das IES; c) as linguagens e as práticas didáticas de aprendizagem; d) as atividades extramuros; e) o corpo docente e f) a relação com a comunidade dentre outros.

Atualmente é possível perceber políticas públicas que apontam diretrizes legais e parâmetros curriculares que alicerçam a diversidade cultural dentro das escolas trazendo questões fundamentais para o multiculturalismo. No âmbito da educação brasileira, essas questões se avançam e se apresentam com mais evidência a partir da última década.

O próximo capítulo apresenta o conceito de políticas públicas

4 COMO ANALISAR A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS E DELIMITAÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CICLO DE POLÍTICAS PUBLICAS

No presente capítulo, apresentaremos a abordagem de políticas públicas que nos guiou na reconstrução das políticas públicas educacionais em Direitos Humanos, foco do objeto de estudo. Antes de chegar à fase na implementação nas IES, a política de EDH atravessou o processo da institucionalização do qual participaram diversos atores sociais e que resultou na construção de marcos e órgãos públicos.

Embora a política de Educação em Direitos Humanos tenha sido pensada e implementada tardiamente em nosso país, pode-se afirmar que no âmbito normativo ela apresenta avanços que se iniciaram com o PNEDH. No contexto brasileiro, essa política só ganhou impulso a partir da redemocratização. Na consolidação do processo democrático surgem novos atores e um novo processo participativo se instaura; esses ganham força a partir da criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, atual Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH), em 2003 (COSTA, 2014).

A EDH no ensino superior iniciou sua implementação a partir da PNEDH que foi consolidado em 2007, mas seus primeiros trabalhos para implementar o documento iniciaram em 2003, pela articulação da SDH, MEC, Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais. Ao longo dos anos, os principais atores que atuaram nas discussões evidenciaram as lacunas e as necessidades de minimizar os problemas. Dessa forma, por meio do desenvolvimento de ações e programas, objetivaram a participação de atores públicos e privados na formação da agenda. Com base na análise dos discursos das entrevistas dos membros do Comitê e o Servidor da SECADI, percebeu-se a ineficácia do PNEDH nas IES o que evidenciou a necessidade de expandir programas voltados à EDH. Assim, o Pacto Universitário

foi mais uma possibilidade de inserir a temática nos espaços educativos e aqui o foco no ensino superior.

A partir das evidências dos relatos das entrevistas acima descritas, foram apresentadas soluções e alternativas para suprir as lacunas do PNEDH, seguido do processo de tomada de decisão e a implementação da política, foco desta pesquisa, qual seja: Pacto Nacional Universitário em Educação em Direitos Humanos.

Desse modo, essa seção vai tratar do conceito e do ciclo de políticas públicas, entendendo a importância das organizações da sociedade civil e do Estado na sua Institucionalização.

4.1 CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção, apresentamos uma proposta de uma análise conceitual de política pública, como maneira de possibilitar possíveis transformações. Torna-se necessário ao atentar para interesses e valores que fazem parte de um processo de tomada de decisão, bem como de efetivação das ações de um aspecto que interessa necessariamente ao analista. Isso será importante para entendermos partes constituintes do processo de política pública, partindo do conceito e discussão, e seguindo formas de percepção das políticas públicas educacionais, foco da presente pesquisa.

Diante do contexto, entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. No campo da ciência política, há debates sociais contemporâneos que apontam por sua natureza bastante polêmica e discussões acerca dos conceitos e definições. Tais debates englobam a eficácia das políticas públicas como meio de fortalecer e promover possíveis avanços a partir das decisões tomadas, das possibilidades e dos destinos traçados, em relação às estratégias de intervenção realizadas.

Em tal contexto, as políticas públicas precisam ser entendidas e trabalhadas, em especial, na sua vertente social (políticas sociais) que remetem à ideia de Mead (1995) que a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Para Saravia (2006, p. 28-29):

Mas o que é uma política pública? Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política.

Peters (1986) apresenta um conceito de que políticas públicas é o somatório das atividades governamentais, que agem diretamente ou por meio de delegação e isso influencia na vida dos cidadãos. Dye (1984, p. 35) resume política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Outra definição importante é a de Secchi (2010, p. 1) que diz: “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões”.

São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas públicas (OLIVEIRA, 2007). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele que os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. Por último, segundo Souza (2006, p. 26):

Políticas públicas, após desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Souza (2006) fez uma apresentação sobre algumas das principais definições sobre políticas públicas, as quais podem ser apresentadas a seguir no quadro 2:

Quadro 2. Conceitos

Autor	Definição de Políticas Públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Secchi	Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões.	2010

Fonte: Souza (2006).

A autora apresenta o seu entendimento sobre as políticas públicas:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). (SOUZA, 2006, p. 26)

Outras definições apresentam o objetivo da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas embasam e argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas

definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais. (SOUZA, 2006)

Entretanto, os conceitos de políticas públicas, mesmo os minimalistas, levam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, predileção e ideias se desenvolvem, ou seja, os governos. Embora optem por abordagens diferentes, os conceitos de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, um cenário de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que instituições, indivíduos, interações, ideologia e interesses são importantes. Dessa forma, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social, especificamente, são campos multidisciplinares, e o enfoque está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. (SOUZA, 2006)

A autora diz ainda que uma teoria geral da política pública implica sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas ecoam na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos. (SOUZA, 2006)

Nesse sentido, para que as políticas públicas sejam formuladas e implementadas a fim de beneficiarem a sociedade, é preciso que haja participação ativa por parte dos cidadãos. É fundamental que o Estado apresente diversos mecanismos de participação social para que a população esteja cada vez mais próxima das etapas que compõem o ciclo de políticas públicas, ou seja, exercendo o destaque e o controle social. Nesse sentido, os conselhos, movimentos sociais e tantos outros têm sido fundamentais nas últimas décadas, promovendo uma significativa melhora qualitativa na relação Estado e

sociedade e, conseqüentemente, na efetivação das políticas públicas federais, estaduais e municipais.

Ressalta-se dizer que a relevância das políticas públicas no quesito social é fundamental para sua elaboração, implementação e possibilidades. Nesse sentido, optamos pelo conceito de Secchi (2010, p. 2) para estudar as políticas públicas em EDH. O autor afirma que “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Ao mesmo tempo em que se pode distinguir entre situação ideal e as circunstâncias reais. Ademais, Secchi enfatiza na definição de política pública a noção de problema público.

Este seria uma diferença entre o *status quo* problemático e uma situação ideal possível. Nas palavras do autor, “Para que um problema seja considerado público, este deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas” (SECCHI, 2010, p. 7). Ressalta ainda o autor que, para que um problema seja considerado público, os atores políticos devem considerá-lo um problema relevante de interesse geral.

Nesse sentido, a próxima seção vai abordar o processo do ciclo de políticas públicas, apresentando o esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes e será importante para o entendimento de implementação do Pacto Universitário.

4.2 ABORDAGENS DO CICLO DE POLÍTICAS PARA ANALISAR O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Apresentaremos nesta seção, uma reflexão sobre as possibilidades e análise de políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e essa visão facilita a trajetória de programas e políticas educacionais desde sua concepção inicial até a sua implementação no enquadramento da prática e seus efeitos. Foi aplicado, como referência, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Contudo, é a partir do

ciclo de políticas que entenderemos a implementação e a institucionalização do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, objeto desse estudo.

Para analisar o processo de produção das políticas, vários autores aludem à abordagem pela via do ciclo de políticas, entendendo a importância do Estado na produção destas políticas consolidando uma perspectiva teórico-metodológicas para a análise de políticas públicas. Todavia, nesse estudo, a ênfase será nos estudos de Secchi (2010), mas não deixando de citar Ball (1994), em função dos conceitos estarem em consonância com o proposto desta pesquisa.

O ciclo referido usualmente se compõe de passos sucessórios tais como: identificação do problema, montagem da agenda; formulação da política; tomada de decisão; implementação, monitoramento e avaliação. Segundo Secchi (2010), o ciclo de políticas públicas é uma forma de visualizar e interpretar a vida de uma política pública. Por meio do ciclo, é possível observar que as políticas públicas se desenvolvem em fases sequenciais e interdependentes.

Na Figura 1, a seguir, há uma representação com as informações sobre o ciclo de políticas públicas, que exemplifica os diferentes estágios (sete) do ciclo. Vale ressaltar que, apesar da ilustração induzir a uma sequência, as fases devem ser examinadas como um recurso analítico para distinguir os atores que permeiam os processos das políticas públicas, devendo-se evitar qualquer abordagem rígida acerca destas etapas.

Figura 1. Ciclo de Políticas



Fonte: aimg.gov.br

Secchi (2010, p. 45), discute algumas especificidades relacionadas à conformação de um problema público. O primeiro ponto destacado é a percepção do problema público, que possui um caráter intersubjetivo marcado pela percepção dos atores mais relevantes. Dessa forma, a visão de ciclo é muito difundida e considerando a proposta de Secchi, o ciclo possui sete fases principais: 1) identificação do problema; 2) formação de agenda; 3) formulação de alternativas; 4) tomada de decisão; 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção. Essas etapas estão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3. Etapa do ciclo de políticas de Secchi.

1- Identificação do problema	Um problema nem sempre é reflexo da deterioração de uma situação, mas, sim a melhora desta em outro contexto. Sua delimitação envolve definir quais são os seus elementos e sintetizar em uma frase a essência do mesmo.
------------------------------	--

2- Formação da agenda	Se um problema é identificado por um ator político, e esse ator tem interesse na solução deste, poderá lutar para que tal problema entre na lista de prioridades de atuação, ou seja, na agenda. Pode tomar a forma de um programa de governo, um planejamento orçamentário, entre outros.
3- Formulação de alternativas	A formulação de alternativas de solução é desenvolvida por meio de escrutínios formais ou informais das consequências do problema, de seus potenciais custos e benefícios de cada alternativa possível
4- Tomada de decisão	Representa momento que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento são explicitadas.
5- Implementação	São produzidos os resultados concretos da Política Pública. É onde as regras, processos sociais e rotinas se convertem em ação.
6- Avaliação	Fase em que o processo de implementação e desempenho são examinados com a intenção de conhecer melhor o estado da política e o grau de redução do problema que a gerou. Pode levar a: continuação (casos em que as adversidades são pequenas); reestruturação (adversidades de implementação existem, mas não são suficientemente graves para comprometer a política) ou extinção (casos em que o problema público foi resolvido, ou quando os problemas de implementação são insuperáveis, ou ainda, quando a política perde sua razão de existir).
7- Extinção	Pode ser extinta por três razões principais: Problema que originou a política foi resolvido; os programas ou ações que ativavam a política são entendidos como ineficazes; o problema, ainda não resolvido, perdeu sua importância e saiu das agendas políticas e formais

Fonte: Adaptado de SECCHI (2010, p. 33-53)

Acompanhando o contexto, é preciso considerar que estas etapas não se constituem num esquema rígido nem linear, mas atua como um marco referencial. Dessa forma, no intuito de apresentar o Pacto Universitário como Política Pública a partir dos processos decisórios que mobilizaram interesses da sociedade na busca de soluções para problemas coletivos, a figura 2 ilustra as etapas do Pacto Universitário, baseado em Secchi (2010).

Figura 2. Ciclo de Políticas (Pacto Universitário)



Fonte: Adaptado pela autora (2021).

Considerando a proposta de Secchi, o ciclo acima apresenta-se com as sete fases principais, iniciando com a identificação do problema (item 1). De acordo com relatos dos atores envolvidos, identificou-se que o PNEDEH não estava sendo eficaz com ações nas IES. Havia lacunas.

Já na etapa da agenda (item 2), os atores que identificaram os problemas precisam dar prioridade e atuarem com os temas relevantes para que sejam introduzidos na agenda. Assim, ativistas, comitês nacionais e estaduais de EDH, movimentos sociais e ONGs foram fundamentais nesta etapa, pois era necessário introduzir formulações de alternativas.

Assim, a etapa de formulação de alternativas (item 3), estabelece objetivos e estratégias das mesmas, bem como o estudo das respectivas potenciais consequências. Em resumo, consiste na elaboração de métodos, programas, estratégias ou ações para alcançar os objetivos traçados.

A tomada de decisão (item 4), é a quarta etapa e apresenta-se como o momento em que os interesses dos atores são equacionados e são explicitados os objetivos e

métodos para o enfrentamento do problema público. No caso do Pacto Universitário, vários foram os encontros dos atores com órgãos governamentais.

Avançando nas etapas, a implementação, é a fase seguinte. As regras, rotinas e processos sociais deixam de ser intenções e passam a ser ações. Secchi (2010) lembra que nela podem ocorrer não apenas problemas técnicos ou administrativos, mas também elementos políticos que frustram planejamentos. Podem surgir obstáculos e falhas, bem como serem visualizados erros anteriores à tomada de decisão, detectados problemas e objetivos mal formulados. Contudo, após a tomada de decisão, surgiu a implementação do Pacto Universitário como uma alternativa para suprir as lacunas identificadas anteriormente acerca das ações de EDH nas IES. Foi institucionalizado em vinte e quatro de novembro de 2016, quando formalizado o Acordo de Cooperação nº 01/2016 entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça e Cidadania.

A avaliação/monitoramento é a etapa seguinte (item 6), é aquela em que se identificam o sucesso ou as falhas dos projetos que foram colocados em prática, destaca Secchi (2010). O Pacto Universitário, até janeiro de 2019, tinha trezentos e quarenta e três adesões de IES com Plano de Trabalho em execução, número considerado um sucesso pelos servidores da SECADI.

A etapa seguinte, extinção (item 7), é a última e consiste no término ou extinção da política pública. O Pacto Universitário teve sua desinstitucionalização no exato momento em que a SECADI, Secretaria que realizava o monitoramento/avaliação, foi extinta pelo Governo Bolsonaro.

Ao acompanhar as etapas apresentadas, ressalta-se que a política pública deve ser vista como um fluxo contínuo de decisões e procedimentos, formado por uma complexa rede, em um ciclo de retroalimentação ao longo de todo o processo. Ao observar o ciclo do pacto Universitário, este foi interrompido

Para que o programa/política saia do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre os benefícios/serviços que se pretende

implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação. (RODRIGUES, 2011, p. 50).

Sendo assim, mais importante do que a sequência que o ciclo apresenta é o entendimento de que a política pública é composta por estágios que possuem características específicas. Vale ressaltar que ao iniciar a análise de uma política ou um texto não se pode abandonar outras políticas e textos que estão em circulação na mesma época e que a implementação de uma pode atrapalhar ou dificultar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos (BALL, 1994; TAYLOR, 1997). Pelo exposto, a análise dos documentos deve seguir o tempo e especialmente o contexto em que foram produzidos e também devem ser equiparados a outros do mesmo período e local (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Esses autores propõem um modelo de análise de política educacional que abrange três contextos: o contexto da influência, de produção de texto e o contexto da prática. Sobre o contexto de influência:

É no contexto de influência que uma política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 19-20).

Rezende e Baptista (2011) afirmam que tal compreensão, no exercício de análise de uma política pública, produz a necessidade de identificar os distintos grupos da sociedade envolvidos no processo político das políticas e suas institucionalidades; de considerar as diferentes formas de relação e interação existentes com estes grupos, apesar do enfoque na ação dos governos.

A noção de “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Embora haja diversidade, alguns discursos são dominantes em relação a outros,

construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder (BALL, 1994).

Ademais, os discursos atuam diretamente no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, as relações de poder com o discurso, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras. Faz com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (BALL, 1994).

Fica estabelecida, desta forma, uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, denominadas pelo autor de contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática.

Outro aspecto refere-se à base material da interpretação da política – verbas, infraestrutura etc. Tal interpretação envolve distribuição de recursos que interfere na tradução das políticas e nas relações estabelecidas. Um terceiro aspecto é o fato de as políticas serem produzidas para situações ideais, imaginárias, exigindo o esforço de relacionar as ‘fantasias’ das políticas às realidades institucionais.

Acompanhando o contexto, percebe-se muito claro o Pacto Universitário no ciclo de políticas. Desse modo, é necessário citar as articulações compostas por diversos atores, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil que acompanhavam a temática e atuavam com o objetivo de impulsionar e monitorar a implementação de políticas públicas para superação dos problemas estruturais que geravam vulnerabilidade de defensoras, defensores e demais grupos.

Para Secchi (2010), aos problemas incluídos na agenda do planejamento tendem ser atribuídas as soluções, por meio do conhecimento alargado e da afirmação de estratégias e objetivos dos quais decorrem as repercussões posteriores. Neste sentido, os gestores das IES possuíam significativa valoração, pois, por intermédio de sua ação no organismo, poderiam favorecer que a questão dos Direitos Humanos em específico

pudesse ser considerada entre as prioridades, ao lado do surgimento de novas questões e interrogações.

Existem também razões culturais e sociais para compreender uma crise no campo das políticas públicas, como no âmbito da educação, onde as garantias de acesso parecem estar em descenso. Para a compreensão da operacionalização do método e apontar os principais elementos constituintes de cada um dos contextos, foi elaborado o quadro 4 para ilustração e forma de síntese.

Quadro 4. Os Contextos e seus principais elementos de análise.

Contexto da Produção de Textos	Contexto da Influência	Contexto da Prática
Textos políticos relacionados com as políticas em questão	Grupos de interesse Redes sociais Ação política	Instituições envolvidas: - Ambiente institucional - Situações políticas - Propostas políticas - Seleção de problemas - Olhares sobre os problemas - Escolha de soluções - Tomada de decisões -Estratégias de ação

Fonte: Rezende e Baptista (2011, p.178).

Um ponto importante da análise do Ciclo de Políticas, destacado pelo autor, é que o objetivo de analisar uma política é entender como ela se move entre os distintos contextos e dentro de cada um deles, bem como a maneira como se transforma quando está se movendo ao longo de sua trajetória. Assim, o Pacto Universitário será analisado junto ao MEC para que se tenha uma melhor compreensão do que se trata e como foi instituído e desinstituído enquanto política pública. Os conceitos serão apresentados no próximo item.

4.3 CONCEITOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

As políticas públicas a favor da Educação em Direitos Humanos tiveram um desenvolvimento importante a partir da década de 1980, pois foi um marco histórico no Brasil. Os atores sociais enquanto forças, lutaram contra o autoritarismo e o regime militar, pelos direitos de moradia, reforma urbana, saúde coletiva, educação, participação social, dentre outras (Nazaré, 2018). As políticas públicas foram instituídas em parte em resposta às contestações e diante das propostas dos movimentos sociais. Pode-se considerar até que tiveram certa duração enquanto reduziam explosões sociais ou não competiam com os interesses nacionais.

Contudo, é necessário observar que essas políticas passaram por um retrocesso desde antes e até um verdadeiro início de desmonte, conforme aponta a autora:

Um retrocesso ocorreu na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que foi a retirada das questões de identidade de gênero e diversidade sexual do plano, a partir do fortalecimento de uma conjuntura autoritária e neoliberal. A abrangência territorial e multiétnica do país demanda a continuidade de projetos e programas de ações em Educação em Direitos Humanos (NAZARÉ, 2018, p. 158).

Almeida e Dowbor (2021) ressaltam que no bojo de mudanças políticas ocorrem processos de institucionalização e desinstitucionalização de práticas, atores e demandas.

Dessa forma, a institucionalização é um termo polissêmico que se aplica em distintos contextos. No campo das políticas públicas e das ciências sociais tem sido utilizado para indicar processos de incorporação de alguma concepção (por exemplo, uma crença, norma, papel social, valor ou modo particular de comportamento) dentro de uma organização ou sociedade como um todo (PAPI; DIAS; SANTOS: JOHANSSON, 2020).

Ainda conforme o autor, o termo é utilizado como sinônimo de oficialização de uma prática ou uma política que antes funcionava de maneira informal ou voluntária. Ouvimos

no cotidiano da execução de serviços públicos e/ou privados, o uso frequente do termo como um sinônimo de formalização de certas práticas e políticas.

A teoria institucional – sob o olhar das suas facetas sociológica e histórica - enfatizam autossuficiência das instituições frente à sociedade, pois presume que no âmbito sociopolítico, criadas pela própria sociedade historicamente, abrangem, induzem e constroem os comportamentos sociais. Assim, as instituições induzem as ações sociais, na medida em que atuam como modelo na interpretação dos atores sobre os problemas e suas possíveis soluções, assim como podem coagir as opções de ações racionais.

Desta forma, pode-se assegurar que o neoinstitucionalismo procura identificar as regras, normas, símbolos, esquemas cognitivos e rede de hábitos que afetam o comportamento político, organizacional e a configuração de instituições governamentais e das políticas públicas (PAPI; DIAS; SANTOS: JOHANSSON,2020).

Institucionalizar uma política pública, segundo (PAPI; DIAS; SANTOS: JOHANSSON,2020) pode ser entendido como o processo de representação das lutas que atuam em sua modelagem inicial, criam estruturas sólidas, com mínimas chances de rupturas e capazes de sobreviver de forma autônoma às mudanças do ambiente. Entretanto, apesar do avanço da teoria, o mesmo autor diz que na análise sociológica brasileira nos anos 1990 muitos trabalhos têm feito um uso tácito do conceito de institucionalização levando a um aumento conceitual com o risco de se perder a utilidade prática para estudos empíricos que desejem compreender ou mensurar a abrangência das políticas públicas, como nascem e como são desmontadas?

Considerando que as discussões acerca da grande relevância no cenário atual em que se observa um processo de tentativa de desmonte de políticas públicas, sobretudo de proteção social, importante entendermos a desinstitucionalização a que se refere este objeto de estudo. Almeida e Dowbor (2021) apontam que a desinstitucionalização não ocorre sem o concomitante processo de institucionalização, o que equivale dizer que a análise de mudança institucional nos impele a observar não só o que é desmontado ou

alterado, mas também o que vem a ser construído no lugar e por quem. Institucionalização e a Desinstitucionalização são conceitos importantes para analisarmos a EDH nas IES. Assim, apresentamos o Pacto Universitário para melhor compreensão de como foi instituído e desinstituído enquanto política pública. Desse modo, a educação se legitima quando promove a cidadania em relação ao indivíduo e a democracia em relação a sociedade. Diante desse contexto, trataremos no próximo item sobre as políticas públicas e a educação em Direitos Humanos.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Apresentaremos nesta seção, as Políticas Públicas Educacionais sob a ótica implementada no Brasil, com objetivos heterogêneos e a partir de múltiplas configurações políticas. Sem dúvida, faz construção de questões sociais, em busca de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que promova um resgate à construção da cidadania e que promova a cultura da paz.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A abordagem trata a questão sobre as políticas em direitos humanos, alvo dessa pesquisa, entendendo a importância das organizações da sociedade civil e do Estado. Deste modo, supõe-se ser adequado apresentar a trajetória das políticas educacionais brasileiras, pois, mesmo considerando que nesta pesquisa não se tratará do período integral de seu desenvolvimento, assume-se que a história da educação no Brasil, anterior a Constituição Federal Brasileira de 1988, é coadjuvante no processo de elaboração das políticas educacionais do século XXI.

O contexto da educação no limiar do século XXI se confrontou com o que se pode denominar de Era dos Direitos representada pelas dimensões de formação de sujeitos

para práticas sociais afeitas de reconhecimento da alteridade. Em especial, trata-se do acesso à universidade e da permanência em face de uma variedade de problemas de um público que historicamente possui a marca da exclusão.

Pensamos ser adequado contextualizarmos a trajetória das políticas educacionais brasileiras. Mesmo considerando que nesta pesquisa não se tratará do período integral de seu desenvolvimento, assume-se que a história da educação no Brasil, anterior à Constituição Federal Brasileira de 1988, é coadjuvante no processo de elaboração das políticas educacionais do século XXI.

Segundo Saviani (2013) e Barros e Martins (2014), acredita-se que o primeiro documento que tratou das políticas educacionais no Brasil, teve sua aparição nos Regimentos de Dom João III, publicados no ano de 1548. Ainda de acordo com eles, houve o intuito de orientar as intervenções do governador geral do Brasil, Tomé de Souza.

Entre os anos de 1930 e 1936 foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, desenhando então um plano nacional de organização da educação no Brasil, sendo corroborado pela Constituição Federal de 1934, que garantia a educação como direito de todos. Posteriormente, na República Nova, com a redemocratização do país, e a publicação da Constituição Federal de 1946, a educação passou não só a ser um direito, mas também um dever, na medida em que se instaurava a obrigatoriedade de minimamente se completar o ensino primário. (BARROS; MARTINS, 2014)

Diante do cenário, estabeleceu-se ainda, competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, atribuindo-se ao ministro da Educação e Saúde, foi o responsável por constituir uma comissão para a elaboração de um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (SAVIANI, 2013). O autor diz ainda que passados alguns anos, em 1961 aprovou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e que entre outras deliberações, contemplou a elaboração de um Plano Nacional de Educação, que deveria trazer em seu bojo, um caráter descentralizador e de orientação liberal, almejado pelos pioneiros da Escola Nova.

A partir deste contexto, criou-se um grupo de trabalho para a elaboração do projeto da reforma universitária que precisava ter maior autonomia das universidades. E foi sob esta ótica que as reformas educativas da lei universitária, das diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e a da criação do Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL) foram fundadas. (SAVIANI, 2013)

Em 1971, nasce a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação e embora a LDB tenha padecido de algumas críticas, ela se manteve presente estabelecendo padrões nas políticas educacionais até a Nova República iniciada no ano de 1985. Contudo, na chegada da década de 1980, o Brasil apresentava proporções altíssimas de índices de reprovação e evasão escolar, revelando o que já havia sido anunciado na década de 1930. (PATTO, 2015). No início dessa década, o país encontrava-se com a maioria das crianças matriculadas nas séries iniciais, sem perspectivas de avançar para as séries futuras, desse modo, o desejo de uma educação para todos que se esboçava neste período ainda representava somente uma promessa.

Nesse cenário, houve forte influência nos direcionamentos das políticas educacionais brasileira. Elas foram iniciadas no ano de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), com a identificação dos protagonistas e as ideologias que sustentaram a Declaração Mundial de Educação para Todos.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 9.394/1996, que regula o sistema educacional do país, ficou estabelecido que caberia a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade sobre o processo educacional. A aprovação da LDB deu início a um ciclo de reformas na educação brasileira por meio de regulamentações no âmbito estrutural conceitual da educação, que foram concretizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. (CIAVATTA, 2012; BARROS; MARTINS, 2014)

Conforme o art. 9º, inciso IV, da LDB de 1996, caberá a União,

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2017a, p. 12)

Com a necessidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essas assumiram como referência para a sistematização dos currículos de todas as escolas do país (SAVIANI, 2013). As DCN se caracterizam como um conjunto de,

Princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos. (DIRETRIZES..., 2001, p. 7)

As diretrizes estão comprometidas com resultados baseados na capacidade de aprendizagem, bem como no estabelecimento de competências que direcionem o aluno para uma autonomia e favoreça as condições necessárias para ele buscar um aprendizado contínuo ao longo de sua vida. Isso está fortemente evidenciado nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, assunto tratado na próxima seção. No que se referem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podem ser configurados como,

[...] referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. O nosso objetivo é contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar você, professor, como o principal agente nessa grande empreitada. (BRASIL, 1997, p. 7)

Vimos anteriormente, que Políticas Públicas são as construídas com efetiva participação política de amplos setores da sociedade; resultado do confronto, da interação e do consenso relativo, disputado no espaço político do Estado. Sendo assim, na configuração estrutural das políticas públicas estão em jogo, não só à vontade ou os

interesses governamentais, mas, também, formas de regulação que cada sociedade desenvolve e coloca em prática a partir do seu estágio de desenvolvimento e conscientização política. (PALMEIRA, 1996)

As políticas sociais caracterizam-se com um conjunto de medidas e programas que priorizam o atendimento às populações pobres, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais provocadas pelo mercado capitalista e sua política econômica. Visam, portanto, a resolver as necessidades vitais enquanto direitos básicos de cidadania. Em sua vertente assistencialista, tem caráter mais paliativo que corretivo. (PALMEIRA, 1996, p. 4-18)

Nesse sentido, a política educacional enquanto vertente da política social é um direito básico e vital de qualquer pessoa. Mais que isso, é aquela capaz de fomentar o saber pensar como instrumento necessário à participação dos cidadãos no confronto de interesses e de poder, para intervir e transformar a realidade. A educação é, em linhas gerais, um processo de reconstrução dinâmico e contínuo de saberes, experiências, que se traduzem como um ato de intervenção no mundo (FREIRE, 2003, p. 20-49).

Diante do exposto, para analisar o processo de produção das políticas públicas educacionais, Ball (1994) e Secchi (2010; 2016) abordam o ciclo de políticas, entendendo a importância do Estado na produção e ratificação. Ball se reporta a três contextos que influenciam a produção das políticas, a saber: contexto da influência, contexto da produção de textos e por último o contexto da prática. Estes formam o instrumental de análise prioritário sem minimizar outras fontes que explicita e implicitamente tomem parte neste estudo sobre o Pacto Nacional Universitário.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outros. Segundo Zenaide (2003, p. 11):

A educação em direitos humanos aflora diferentes conflitos e tensões provenientes dos dilemas que esta provoca ao relacionar e pôr em confronto a leitura entre necessidades pessoais e a realidade social e institucional. É, no entanto, da vivência das contradições sociais e institucionais que se torna possível potencializar uma atitude questionadora, capaz de gerar a vontade de mudanças, indispensável para a construção de uma cultura de direitos humanos.

. Na seção seguinte, será apresentado um resumo da literatura sobre a dimensão que a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Dessa forma, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação.

5.2 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – DNEDH

Nesta seção, vamos abordar a importância das Diretrizes que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, e reconhecem a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação. Para tanto, podemos e devemos nos apoiar em nossa atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CFRB/88), que reconhece em várias passagens a influência dos Direitos Humanos como Direitos Fundamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que educar em direitos humanos é fomentar uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Há a finalidade do pleno desenvolvimento do educando,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 2003, p. 11)

A LDB estabelece, em seu artigo 1º, que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p. 1). Pode-se visualizar do contexto acima a relevância de promover aos estudantes uma educação voltada para formação humana. Todavia, é conveniente que seja desmembrada e estimulada a educação em direitos humanos. Ora pela inserção de disciplinas curriculares acerca da temática ou pelo estímulo à realização de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema em discussão.

Para além dos mecanismos citados, outros instrumentos regulamentadores da educação em direitos humanos seguram e enfatizam as discussões do tema no contexto educacional ao tempo em que consolidam a política nacional de efetivação e promoção dos direitos humanos.

Como avanço significativo de políticas e regulamentações no que se refere aos direitos humanos, pode-se destacar o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007 e a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O PNDH, por meio do Eixo Orientador V que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos, resume que o aprofundamento da discussão sobre a Educação em Direitos Humanos é, portanto, um instrumento de preparo para o exercício da cidadania que se desenvolve para o entendimento pleno dos direitos e deveres. (BRASIL, 2010, p. 185).

Ao mesmo tempo, as perspectivas de avançar nesse campo, notadamente no âmbito da educação formal, ampliam-se com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica e Educação Superior, sob a

coordenação do Conselho Nacional de Educação e com a participação da SECADI/MEC, SDH e do Comitê Nacional de EDH.

A Educação em Direitos Humanos emerge como uma forte necessidade capaz de reposicionar os compromissos nacionais com a formação de sujeitos de direitos e de responsabilidades. Ela poderá influenciar na construção e na consolidação da democracia como um processo para o fortalecimento de comunidades e grupos tradicionalmente excluídos dos seus direitos (BRASIL, 2012). Essas abordagens foram ratificadas por meio da Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições considerando outros documentos nacionais e internacionais que tratam da temática.

Nessa Resolução, por meio do art.2º se estabelece que a Educação em Direitos Humanos, é considerada um dos eixos fundamentais do direito à educação, referindo-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2012, p.1)

A legislação citada ainda dispõe que a Educação em Direitos Humanos objetiva a formação para a vida e para a convivência para melhorar a organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. Dessa forma, deve ser implementada em todos os níveis de ensino conforme preconiza o art. 6º dessa Resolução. Expõe que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, p. 1)

Apresentadas essas diretrizes que orientam a EDH, é oportuno ressaltar que embora sejam importantes no processo de implantação e consolidação esses

documentos legais não são suficientes para garantir a plenitude dos Direitos Humanos. Assim, para readequar as relações em uma sociedade profundamente desigual, é necessário o cumprimento das metas de institucionalização propostas nessas orientações pela comunidade acadêmica de forma global.

Silva (2010) diz que incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática tem como finalidade alcançar maciçamente a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação. A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas.

A mesma autora afirma ainda que o que a EDH pretende, é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro. Esse processo deve pautar-se em três esferas principais: a) informação e conhecimento sobre direitos humanos e democracia; b) valores que sustentam os princípios e a normativa dos direitos humanos e atitudes coerentes com eles; c) capacidades para pôr em prática com eficácia os princípios dos direitos humanos e da democracia na vida diária.

Dessa forma, evidenciou-se que o foco na formação responde, assim, à necessidade de se estabelecer a EDH como política pública, cumprindo as determinações do Programa Mundial, do PNEDH e do Documento Final da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010. Recomenda, entre outras questões, a ampliação da formação continuada dos(as) profissionais da educação de acordo com as diretrizes do PNEDH. Contudo, Silva (2010) afirma que parte dos Planos apresentados quando na implementação do PNEDH e as DNEDH, apresenta a formação baseada em um modelo de palestras, oficinas e seminários sobre temas diversos, sugerindo uma ação mais pontual em lugar de um processo contínuo de formação.

Ressalta-se que a EDH é, em essência, uma educação política. Esses processos formativos, por sua vez, devem “incluir a construção de uma pedagogia como reflexão e teoria da educação que expresse uma perspectiva política” (SOUZA, 2007, p. 386) para adequar-se às exigências próprias dessa área.

Todavia, Silva (2010) em seus estudos, relata que há ausência de estrutura integralizada e de órgão específico para a realização das ações de EDH. Isso pode ter relação com o fato de que essa área é recente no trabalho das Secretarias de estado de Educação. Sobre o tempo em que ações na área de EDH vêm sendo desenvolvidas pelas Secretarias, metade dos planos de ação indica o mínimo de um ou dois anos (que corresponde à maioria dos casos) e o máximo de sete anos. A outra metade não cita o tempo de vigência dessa atividade no âmbito da Secretaria de Educação, o que podemos considerar como uma lacuna, confirma Silva (2010).

É importante destacar o trabalho que a SECADI/ MEC e a SDH/PR. Vinham desenvolvendo, notadamente por meio de reuniões, seminários, *workshops*, para incentivar as Secretarias de Educação dos Estados a executar políticas direcionadas ao desenvolvimento de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos, como política de Estado. Ademais, havia o comitê nacional que monitorava os comitês estaduais.

O Comitê Nacional realizou consultoria junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos (CGEDH) em 2013, 2015 e por último, 2018. A consultoria fazia parte das ações de monitoramento e apoio à implementação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos considerando o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos, objetivo estratégico I, ação programática e) incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de educação em Direitos Humanos (OIE, 2013).

A consultoria demonstrou a necessidade reiterada de apoio visto aos contextos políticos locais podendo ocasionar alterações na composição, funcionamento e nas ações dos referidos Comitês. A coordenação fazia parte da SECADI, e o relatório gerou documento técnico contendo análise sobre os Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos existentes e atuantes nos estados que compõem as Regiões do Brasil, com identificação dos atores, aspectos históricos normativos e estruturais, bem como proposta de estratégia para ampliação e integração desses espaços de participação e controle social. Segundo este relatório, foi possível perceber lacunas na consultoria, nas práticas e estratégias propostas, ações e atividades direcionadas à EDH (OIE, 2013).

De acordo com Sousa (2011), os comitês de educação em direitos humanos são “espaços públicos plurais para desenvolver atividades político-educativas, a fim de propor e promover políticas de educação em direitos humanos em sua área de abrangência”. São espaços de participação social, por meio de várias segmentações, principalmente movimentos sociais e como tal é elemento essencial para a democracia e para a política.

Importante ressaltar que a participação social brasileira na construção e monitoramento das políticas públicas se dá após o período ditatorial (década de 80). Naquela época, os movimentos sociais forjaram a abertura política do Brasil e buscavam contribuir com a construção de novas institucionalidades no Estado brasileiro. (CICONELLO, 2008)

Após o Comitê Nacional, alguns movimentos sociais, a SECADI/MEC e SDH/PR identificarem essas lacunas, principalmente nas Instituições de Educação Superior, foi necessário pensar na inserção da comunidade, articulações com órgãos governamentais, não governamentais, comunidade, as famílias e outros setores da sociedade, como conselhos, sindicatos e associações para fortalecer essas políticas.

6 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o surgimento do Pacto Universitário ao retratar os principais marcos institucionais da EDH no país levando em consideração o PNEDH. A análise realizada à luz do conceito do ciclo de políticas evidencia a estruturação e formulação de temas dos direitos humanos na agenda pública; as etapas de tomada de decisões e de implementação de políticas de Educação em Direitos Humanos, apresentando avanços e desafios.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, instituído em 2006 pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, demandam reflexões sobre o processo de formulação, revisão e implementação desse compromisso histórico construído ao longo do processo de transição, abertura e redemocratização do país (ZENAIDE, 2018).

O PNEDH foi a base para comprovação que havia lacunas na aplicação de uma cultura de DH nas Instituições de Educação Superior. Sua elaboração contou com a participação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, da UNESCO e de representantes da sociedade civil.

O PNEDH foi o documento norteador para a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. O texto e parecer foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação por meio da Resolução 1, de 30 de maio de 2012, e que tem validade nacional e federal acerca da temática específica. Contudo, com o passar dos anos, o próprio comitê e alguns movimentos sociais, perceberam que as ações não estavam sendo eficazes.

Assim, para fortalecer as diretrizes nacionais de EDH e buscar a implementação das ações programáticas contidas no PNEDH, foi criado o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos por meio da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Ministério da Justiça e Cidadania (MJ), em outubro de 2016. Falaremos neste capítulo sobre sua institucionalização, o que de fato significou para a promoção da EDH e suas práticas nas IES.

No processo político de elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, faz-se necessário resgatar fases distintas da construção. Conforme relato de Zenaide (2018), atendendo a recomendação da Década da ONU para a Educação em Direitos Humanos (1995-2003), o então Ministro de Direitos Humanos, Nilmário Miranda, institui a Portaria nº 98/2003, criando conforme Diretrizes da ONU, o Comitê de âmbito nacional para assessorar a SEDH na construção e monitoramento do PNEDH. Nesse sentido, o marco inicial parte do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) que dá seguimento e reúne pareceres e sugestões direcionadas a educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos.

A Assembleia Geral da ONU anunciou o PMEDH com três fases para promover a implementação de programas de educação sobre direitos humanos em todos os setores da sociedade. Primeira Fase (UNESCO, 2006) concentra suas ações em metodologias que contribuem para a inserção da educação em direitos humanos nos níveis de ensino fundamental e médio. A Segunda Fase (UNESCO, 2012) aborda a temática pelo prisma da educação superior e da formação de quadros do funcionalismo público, em particular docentes, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. A terceira etapa, por sua vez, é direcionada para a formação em direitos humanos dos profissionais da mídia e dos jornalistas, ressaltando o papel desempenhado por esse grupo na difusão de tradições culturais (NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). A conclusão aconteceu no ano de 2019.

O Comitê Nacional teve como ação inicial a elaboração de uma Minuta para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que foi discutida no âmbito nacional através da consulta pública realizada em todos os estados com exceção do Mato Grosso,

ação realizada entre a SEDH, o MEC, as Comissões de Direitos Humanos das Assembleias Legislativas e Universidades.

Pelo exposto, a ideia era institucionalizar uma cultura de educação em direitos humanos nos sistemas educacionais formais e não formais, em espaços educativos que facilitem a promoção de ações. No ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos), entende-se que os sistemas de ensino, gestores, professores e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, precisam juntar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Portanto, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos.

Insisto que a concretização da educação em direitos humanos nas escolas torna-se factível na medida em que este espaço possa estimular, propor, apoiar e elaborar propostas de natureza artístico-culturais que visem ao combate de toda forma de preconceito, de intolerância e de discriminação no espaço educacional. Valorizar as diversas manifestações culturais, de cunho artístico, religioso e desportivo dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira pode ser uma das formas da instituição educacional contribuir para a efetivação da cultura dos direitos humanos. (PROFESSORA “B” – CNEDH).

Durante as entrevistas com as professoras do Comitê – CNEDH, foi possível observar a preocupação de trazer as discussões nos variados espaços educativos, pois acreditavam ser lugares privilegiados para reflexões. Nesse contexto, Pelegrinelli (2017), diz, nos seus estudos, que as Instituições educativas se apresentam como forte promoção da cultura dos direitos humanos, porém, a IES necessita articular políticas de igualdade e de reconhecimento da diversidade. Sobre esta questão, as professoras entrevistadas do Comitê contribuíram:

Entendo que a escola, espaço acadêmico tem como função social sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados e compartilhados por uma determinada sociedade. Nos encontros do Comitê, os processos educativos em geral e, principalmente aqueles que ocorrem em seu interior, eram bastante discutidos por constituírem-se em dinâmicas de socialização da cultura, ou seja, a educação comporta processos socializadores, civilizatórios, de uma cultura em

Direitos Humanos com capacidade de formar os sujeitos na perspectiva de se tornarem agentes de defesa e de proteção dos direitos humanos. Era mais que urgente institucionalizar novas políticas educacionais. (PROFESSORA "A" – CNEDH)

Segundo a ONU (2004), a educação em direitos humanos tem como objetivo desenvolver o entendimento de que somos todos responsáveis por tornar os direitos humanos uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade de modo geral. A longo prazo, ela contribui para a prevenção de abusos aos direitos humanos e de conflitos violentos, para a promoção da igualdade e do desenvolvimento sustentável, e para o aprimoramento da participação em processos de tomada de decisões em um sistema democrático (PELEGRINELLI, 2017).

Neste contexto, as diretrizes que respaldam a educação em direitos humanos têm um caminho recente no cenário acadêmico, o que reforça a necessidade de se desenvolver estudos e discussões acerca dessa temática. Em meio a desafios e questionamentos, a Educação em Direitos Humanos pode proporcionar o desenvolvimento da identidade humana a partir das mudanças de atitudes frente às violações de direitos nas suas múltiplas formas.

Para a próxima seção, com base nesses pressupostos, a SECADI/MEC e o Ministério da Justiça e Cidadania, o lançamento do Pacto Universitário será apresentado.

6.1 O PACTO UNIVERSITÁRIO EM DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ: INSTITUCIONALIZAÇÃO, SIGNIFICADOS E PRÁTICAS

Conforme visto na seção anterior, o Comitê Nacional identificou juntamente com vários atores, lacunas nas implementações das atividades do PNEDH. Dessa forma, a abordagem nesta seção será focada nas ações que foram criadas para fortalecer as diretrizes nacionais de EDH e buscar, de fato, a implementação das ações programáticas contidas no PNEDH. Para tal, foi criado o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos por meio da parceria entre o

Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Ministério da Justiça e Cidadania (MJ), em outubro de 2016. Vamos apresentar todas as etapas envolvendo sua institucionalização e importância perante a sua efetividade na promoção da cultura da paz.

O Pacto Universitário foi um acordo de cooperação em que as universidades brasileiras, públicas e privadas, em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumiram o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica da EDH.

Entende-se acordo de cooperação como um Instrumento jurídico formalizado entre órgãos e entidades da Administração Pública ou entre estes e entidades privadas sem fins lucrativos, com o objetivo de firmar interesse de mútua cooperação técnica visando a execução de programas de trabalho, projetos/atividade ou evento de interesse recíproco, da qual não decorra obrigação de repasse de recursos entre os partícipes. Ou seja, não houve nenhum incentivo financeiro, tampouco fiscal.

Entre as razões precursoras para o surgimento do referido Pacto, destaca-se a falta de efetividade na aplicação dos princípios e objetivos previstos no PNEDH junto às instituições de ensino superior, bem como a falta de ações voltadas para analisar seu efetivo cumprimento, seguindo as normativas das Diretrizes Nacionais para educação Direitos Humanos.

Acompanhando o contexto, o marco inicial no combate à violência dentro do ambiente educacional de ensino superior se deu em 31 de agosto de 2015, quando a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) aprovou por unanimidade a criação de um documento com as diretrizes sobre o comportamento discente em casos que envolvem assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade; o documento serviu como guia institucional, objetivando a prevenção e o combate a todas as espécies de discriminação e intolerância para o combate aos estereótipos de raça, gênero, idade, cor,

origem, etnia, identidade de gênero, orientação sexual, situação econômica, social, e cultural, dentre outras. (BRASIL, 2018).

A proposta original foi apresentada pelo Grupo de Pesquisa Direito, Gênero e Igualdade da Faculdade de Direito da PUC, sob a inspiração da pioneira iniciativa da PUC-SP e no sentido de difundir as “boas práticas” em projetos voltados para os Direitos Humanos, em outubro de 2016. Dessa forma, o documento da PUC-SP foi importante para a retomada de discussões e análises envolvendo pautas com movimentos sociais e sociedade civil. Para a concepção do Pacto, foi elaborada primeiramente, a formação de uma Comissão Nacional, constituída por representantes de entidades como a SEDH, o Ministério da Educação pela SECADI, o Conselho Nacional de Educação e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2016a). Esta Comissão iria orientar, apoiar e monitorar a implementação do pacto pelas Universidades.

Com vários estudos na temática, Flavia Piovesan (professora de Direito da PUC-SP) e na época secretária Especial de Direitos Humanos, incentivou a implementação (BRASIL, 2017b):

Mirando essas dimensões, entendemos que é fundamental e essencial intensificar a cultura dos direitos humanos. Sabemos que a educação é um direito humano em si mesmo, mas é um direito de empoderamento que impacta o modo pelo qual os demais direitos são exercidos. O direito à educação não é qualquer direito. É um direito inspirado em valores, e que há de permitir o desenvolvimento da personalidade humana, iluminada por valores como a cidadania, o respeito, a diversidade, a tolerância e a paz.

Ademais, o Comitê de EDH já vinha se reunindo com as demandas apresentadas de movimentos sociais e órgãos governamentais em razão das diversas lacunas sobre a temática nos espaços educativos.

Ainda nas discussões para implementar o Pacto Universitário, O Reitor da Universidade São Francisco (USF) na época, Prof. Dr. Joel Alves de Sousa Júnior, representou o Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), como grande apoiador (CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES, 2020):

Temos de apoiar e incentivar. Essa é uma brilhante iniciativa dos dois Ministérios em prol do início de um grande e valoroso trabalho. A escolha do termo 'PACTO' usado no acordo de cooperação, assinala que essa escolha induz a um compromisso maior do que se propõe o termo assinado. Devemos transmitir a toda nossa comunidade acadêmica o compromisso de vida que este Pacto propõe e que transcende toda formalidade deste ato.

Em novembro 2016, o Presidente da Comissão dos Direitos Humanos e da Cidadania na Assembleia Legislativa em Curitiba, deputado Tadeu Veneri (partido - PT), foi um grande ativista para que o Estado do Paraná pudesse contribuir com identificações de problemas públicos e inclusão na agenda. Após o lançamento do pacto, o Paraná foi o primeiro Estado a fazer as adesões e multiplicar as ações e propósitos em face da importância das diretrizes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2017). O referido Pacto Universitário foi lançado na intenção de atender essas demandas apresentadas institucionalmente.

Dessa forma, seguindo o Ciclo de Políticas Públicas, os problemas foram identificados e aconteceram com olhar em conjunto da gestão pública e as demandas sociais. De acordo com as lacunas, formulou-se uma agenda com as prioridades que precisavam ser trabalhadas com urgência e prioridade pelo governo, atendendo às questões do PNEDH e as DNEDH.

Nesse sentido, a formulação de alternativas é fundamental para que os gestores identifiquem soluções possíveis e possam verificar a melhor tomada de decisão, a mais viável. Assim, o Pacto Universitário foi lançado e aberto à adesão das Instituições de Educação Superior (IES) e de entidades apoiadoras com o objetivo superar a violência, o preconceito e a discriminação e organizar atividades educativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos nas IES e para efetivar as ações contidas no PNEDH. Acerca destas necessidades e a criação do Pacto Universitário, o servidor da SECADI, diz:

O Pacto foi assinado em 24 de novembro de 2016. Foi uma grande vitória tanto para o MEC tanto para a SDH/PR, pois tratava de uma iniciativa importante diante do aumento de situações de intolerância, *bullying* e diversos outros tipos de

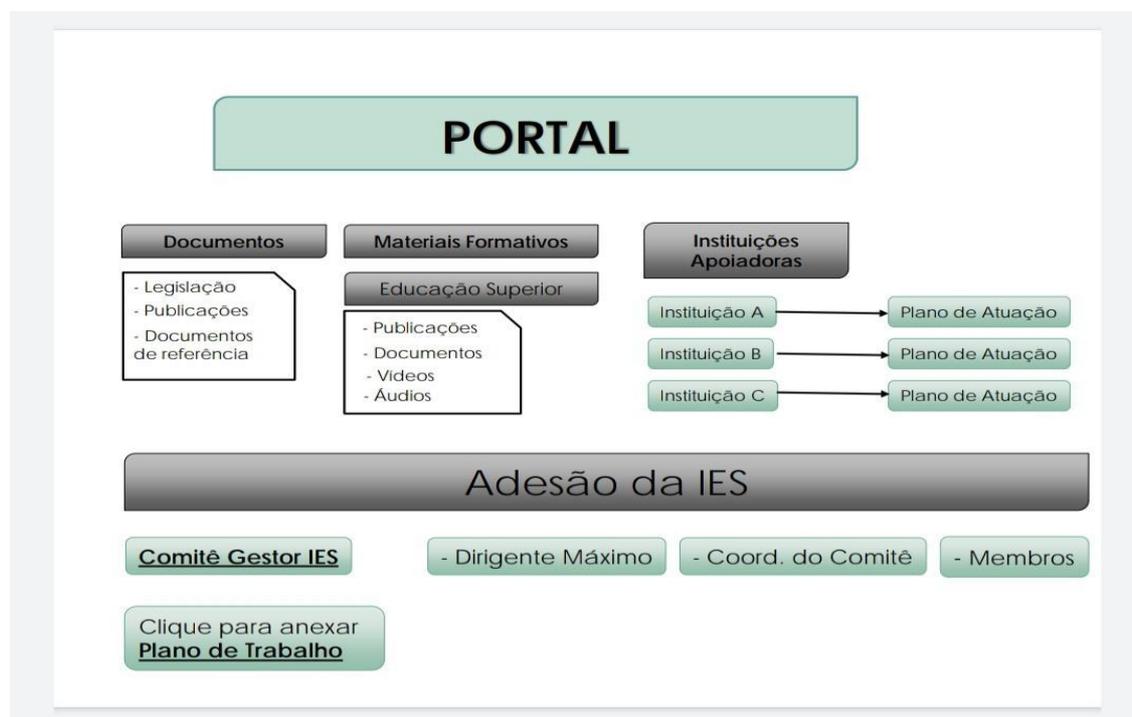
violência. Várias foram as reuniões com entidades e os comitês (nacional e estaduais) para implementarmos em definitivo. O Pacto Universitário teve um encontro em novembro de 2017 em Brasília, para celebrar um ano e teve como foco analisar, entender a promoção de atividades educativas para defesa dos direitos humanos nas instituições. Teve também o intuito de que as instituições pudessem apresentar suas iniciativas e trocar experiências. Na época tinham 320 instituições participando do Pacto e o total em 2019 eram 343 Instituições. Do total em 2017, 180 universidades, centros universitários, faculdades e institutos já tinham concluído a elaboração de seus planos de trabalho nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência comunitária. Outras 60, aproximadamente, estavam na fase de formação do comitê gestor e outras 80 na de elaboração do plano de trabalho. Várias Instituições participaram contribuindo ativamente para a promoção da Cultura dos DH, entre alguns presentes no encontro: a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e federais do Paraná (UFPR), Rio de Janeiro (UFRJ), Rio Grande do Sul (UFRGS), Ceará (UFC), São Paulo (Unifesp) e Paraíba (UFPB). Representantes do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), da Associação Nacional de Universidades Particulares (Anup) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) também estavam presentes (SERVIDOR “E” SECADI). “

A intenção do MEC era instigar os estabelecimentos para que desenvolvessem na educação superior atividades voltadas à inserção, proteção e promoção dos Direitos Humanos. No contexto, as instituições possuíam autonomia para planejar e executar as atividades, e tinham prazo de 90 (noventa) dias após a adesão para apresentarem seus planos de trabalho. As atividades de cada instituição de ensino superior deveriam ser pensadas levando-se em conta as diretrizes do referido Pacto Universitário.

O Pacto estava aberto para a adesão em fluxo contínuo no Portal do MEC (BRASIL, 2016a). Com o endereço ativo no portal, a instituição de ensino superior ou entidade apoiadora poderia assinar a adesão a qualquer momento. Depois da assinatura do Termo de Adesão, as instituições tinham 30 dias para apresentar a composição de um Comitê Gestor e até 90 dias para apresentar um Plano de Trabalho. Conforme dados da SECADI, em diversos casos, os Comitês Gestores do Pacto estavam ligados às próprias Reitorias, de maneira a representar e a coordenar a multiplicidade e a transversalidade das ações relativas às temáticas de educação em direitos humanos e

diversidade. Vejam como eram disponibilizadas no portal as diretrizes para adesão nas figuras 3 e 4 abaixo.

Figura 3. Adesão da IES



Fonte: BRASIL, 2016a.

Cada Instituição deveria seguir o formato disponibilizado do termo de cooperação e o portal institucional da SECADI.

Figura 4. Plano de Trabalho no portal

- Organização de Estados Ibero-americanos;
- Fundo de População das Nações Unidas;
- Grupo Dignidade;
- Comitê Brasileiro das Organizações Representativas de Pessoas com Deficiência;
- Federação Nacional das Associações Pestalozzi;
- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras;
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- Associação Nacional das Universidades Particulares;
- Associação Nacional dos Centros Universitários;
- Associação Brasileira das Universidades Comunitárias;
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

Conforme depoimento do servidor da SECADI, em 2019 eram 343 Instituições, e todas já tinham concluído a elaboração de seus planos de trabalho nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência comunitária.

A cerimônia contou com as presenças dos ministros da Justiça e Cidadania, Alexandre de Moraes, e da Educação, Mendonça Filho, da Secretária da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, Ivana de Siqueira, do embaixador da União Europeia no Brasil, João Gomes Cravinho, dos representantes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Maristela Baioni, do Escritório da ONU Mulheres no Brasil, Nadine Gasman, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Jaime Nadal, e representantes da UNICEF, da UNESCO, Natura, Instituto Patrícia Galvão e a PUC/SP. (BRASIL, 2016b).

No referido evento, a secretária especial de Direitos Humanos, Flávia Piovesan (BRASIL, 2016b), destacou o objetivo do pacto de impulsionar a política pública por

educação em direitos humanos no ensino superior no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da convivência universitária e comunitária. Explicou que o objetivo deve ser atingido por meio da realização de campanhas continuadas na sensibilização dos corpos docentes, funcionários e colaboradores; pela criação de canais institucionais para o recebimento e apuração de denúncias; pela inclusão de maneira transversal e interdisciplinar da educação em direitos humanos nos currículos das universidades; pela implementação de medidas que valorizem melhores práticas ou pelo estabelecimento de mecanismos institucionais dentro de cada universidade para coordenar, fomentar e monitorar as medidas adotadas (BRASIL, 2016b).

Cada universidade que adere ao nosso pacto tem o compromisso de assumir o plano de ação de criar uma institucionalidade própria por meio de um comitê gestor. O mantra da Secretaria Especial de Direitos Humanos reforça que o combate à cultura da discriminação e intolerância requer como resposta a cultura da promoção do respeito à diversidade, ao pluralismo e ao diálogo; que o combate à cultura da violência requer como resposta a cultura da paz; e que o combate à cultura da violação e da negação dos direitos humanos requer como resposta a cultura da promoção e afirmação dos direitos humanos. (Flávia Piovesan, 2016).

O ministro da Justiça, Alexandre de Moraes (BRASIL, 2016b), avaliou o pacto como um avanço na educação:

O pacto deve mostrar que qualquer forma de discriminação, mínima que seja, ou de não aceitação da diversidade, é crime e precisa ser combatida e afastada. Temos que tornar natural a aceitação da diversidade. Precisamos levar a educação em direitos humanos, cidadania e respeito à diversidade aos alunos mais jovens. É absolutamente inadmissível que um jovem aprenda na escola trigonometria e tabela periódica e não saiba os direitos básicos consagrados na Constituição.

Para o ministro da Educação, Mendonça filho (BRASIL, 2016b), o pacto expressa a mobilização do governo na direção do fortalecimento das políticas de direitos humanos do governo federal:

É necessário engajar a sociedade e consolidar uma atuação de pesquisa e proatividade de universidades brasileiras no combate à discriminação, na

reafirmação das políticas de inclusão e no respeito às minorias, além da integração efetiva de toda a sociedade sem discriminação e preconceito.

Acompanhando o contexto, A professora Silvia Pimentel (CORREIO BRAZILIENSE, 2016), integrante do Comitê Sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres, da Organização das Nações Unidas, uma das pioneiras, no Brasil, na luta contra a discriminação de gênero, foi enfática:

Quero louvar o pacto, mas é preciso fazer mais para tornar a educação não apenas um direito em termos quantitativos, mas qualitativos. Os direitos humanos precisam estar presentes na educação de jovens, mas também das crianças e na formação dos professores. Trabalhar com direitos humanos, ressaltou a especialista, significa lutar contra a exclusão e, no ambiente universitário, significa; respeitar a diversidade; e promover como objetivos acadêmicos as questões de gênero, raça, cor, etnia, religião, origem, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero.

A titular da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, Ivana de Siqueira, afirmou: “Direitos humanos somente são construídos quando podem ser vivenciados e colocados em prática. Por isso, falamos em convivência em um ambiente de paz”. (CORREIO BRAZILIENSE, 2016).

A divulgação e convite da Secretaria para as Instituições de Ensino Superior foi intenso. Sobre a divulgação, os coordenadores do comitê gestor afirmaram que receberam vários convites para conhecer e realizar a adesão. Vejam os relatos dos coordenadores gestores das duas IES objeto de estudo. O Coordenador C – Comitê Gestor Alpha afirma:

Recebemos três convites. Um pelo e-MEC, outro diretamente à Mantenedora e o último por meio de comunicado ao Procurador Institucional da nossa IES. De imediato entendemos que essa parceria seria uma ótima oportunidade de divulgarmos os trabalhos e incentivarmos a temática frente à Coordenadoria de Extensão e Assuntos Comunitários. A proposta do Pacto, tinha como objetivo superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES, seguindo as Diretrizes Curriculares.

Sabe-se da importância de realizar ampla divulgação para sucesso na implementação, e o que diz o Coordenador D – Comitê Gestor Beta consolida a eficácia da SECADI em sensibilizar as IES para a adesão:

Soubemos da Iniciativa do MEC e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência, por meio de um ofício direcionado ao nosso Reitor e pelo procurador Institucional. Imediatamente a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão foi acionada para dar prosseguimento e realizarmos a adesão ao Pacto Universitário. Era necessário consolidar o processo a partir de articulações e elaboração de propostas, diretrizes e ações, na perspectiva de construir uma política de educação em direitos humanos na instituição.

Diante do exposto, as IES empenhadas na promoção dos Direitos Humanos, para instigar o respeito às diferenças, à diversidade e enfrentar a discriminação e a violência no ambiente universitário, tinham a possibilidade de aderir ao Pacto Universitário pela promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos.

Realizar a adesão ao Pacto Universitário significava uma excelente oportunidade para identificar, conhecer, analisar, avaliar e aperfeiçoar os programas, projetos e ações voltados para a promoção e defesa dos Direitos Humanos no âmbito das IES. Havia um incentivo importante, o de melhorar os conceitos nos instrumentos de avaliação de cursos do MEC/INEP, qualidade avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que avalia três componentes principais: a instituição, os cursos e o desempenho dos estudantes.

Acompanhando o ciclo de Políticas Públicas, é importantíssimo que haja avaliação e monitoramento constante por parte dos gestores públicos e da sociedade civil. Só assim é possível observar se a política pública em questão conseguiu ser eficiente, eficaz e efetiva em relação ao problema identificado. A SECADI era o órgão responsável do governo que faria o processo de acompanhar e monitorar estas adesões via boletim mensal *on-line* e *feedback* via relatórios dos coordenadores do comitê gestor.

Em relação às adesões, a SECADI parecia estar satisfeita com o índice de adesão por parte das instituições particulares. O setor privado representa a maior parcela do universo da educação superior no país atualmente e, com esse envolvimento, o Pacto

Universitário iria alcançar resultados significativos. Esforços aconteciam em todo país para avançar em conjunto com as instituições particulares para a promoção dos objetivos que fundamentavam o projeto.

Esse envolvimento das IES particulares estava fortalecido e resultando em iniciativas, tal como o I *Seminário do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos do Centro-Oeste: Educação e Diversidade*, promovido por uma IES privada do DF. O evento também promoveu três simpósios temáticos: Educação e Direitos Humanos; Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais; e Direitos Humanos: LGBTQ.

O Seminário reuniu duas das maiores especialistas em direitos humanos do país: Profa. Dra. Nair Bicalho (UnB) e Profa. Dra. Nazaré Zenaide (UFPB). Ademais, promoveu a presença de servidores da SECADI/MEC, com abertura do Daniel Ximenes, diretor à época de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

Na ocasião, a IES promotora do evento, inaugurou o I Laboratório de Educação em Direitos Humanos do DF, prestigiado por convidados especiais da Educação Superior, dos Governos Federal e do Distrito Federal. Entre os presentes estavam as Profa. Dra. Nazaré Zenaide (Universidade Federal da Paraíba) e Profa. Dra. Nair Bicalho (Universidade de Brasília); o subsecretário de estado da Igualdade Racial do DF, Vitor Nunes e o gestor da coordenação dos Direitos Humanos do Ministério da Educação, José Guerra.

O Pacto foi fruto de atuação de dois outros importantes órgãos do Estado voltados para a defesa, difusão e implementação de políticas públicas de Direitos Humanos, a saber: O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o SECADI. A seguir, vamos retratar a trajetórias dessas duas instituições e de suas iniciativas para promoção da EDH.

6.2 O COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO PACTO - CNEDH

Nesta seção, torna-se importante evidenciar a relevância do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) que era a instância colegiada de natureza consultiva, vinculada à SDH/PR, e cumpria real importância junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos no que diz respeito à consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (DHNET, 2021). Dessa forma, procuramos pesquisar como surgiu o comitê, trajetórias dos membros, como surgiram as demandas, discussões, reuniões e quem eram os atores que participavam das reais necessidades em apontar novas diretrizes para a EDH. Todas essas etapas serão apresentadas nesta seção, além das conquistas e desafios que foram evidentes durante o caminho.

A institucionalização do CNEDH foi viabilizada pela Portaria n° 98, de 9 de julho de 2003 (BRASIL, 2018b). O referido Comitê, era composto por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais que, em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH)².

Dentre as principais finalidades atribuídas ao CNEDH naquele momento, destacava-se a proposição do texto para a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), com versões em 2003 e em 2007.

O relato de Zenaide (2016, p. 80-81) registra com primor este processo:

Em 2003, a SEDH instalou o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e criou a Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da qual participei como gestora coordenadora durante o período de 2004-2007. Para a elaboração do PNEDH foi realizada uma primeira versão pelo Comitê Nacional que foi amplamente construída numa Consulta Nacional promovida com encontros estaduais, seminários e consulta on-line, encerrando a versão final em 2006. Através de Convênio de Cooperação Internacional entre a SEDH e a UNESCO iniciou o processo de implementação do PNEDH. A instalação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos foi apoiada pela SEDH e SECAD-MEC com apoio de universidades públicas federais e estaduais. A formação dos

² Em 2003, a gestão Lula instituiu três Secretarias Especiais integrantes da estrutura da Presidência da República, cujos titulares ocupavam cargos de ministros de Estado, sendo elas a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SEPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção.

Comitês Estaduais ou intermunicipais foram incentivados a partir de editais públicos com o objetivo de fomentar a articulação nos estados com a sociedade civil e o poder público, realizar cursos e elaborar planos de ações com vistas à criação de planos estaduais de educação em direitos humanos, envolvendo governo e sociedade civil.

Assim, acompanhando o contexto, a Professora “B” – CNEDH diz:

O Comitê foi contemplado visando o esforço para promover o respeito aos direitos humanos por meio do ensino e da educação. Pensando nisso, os principais objetivos da criação do CNEDH foram: a) contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; b) promover a base comum em normativas internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos e c) assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e demais programas institucionais.

Pelo exposto, faz-se necessário citar as dificuldades enfrentadas pelo Comitê diante da Educação em DH:

Dentre as dificuldades enfrentadas a articulação e a participação nas discussões vinha se tornando desafiador. Posso dizer que as maiores queixas são pela quantidade excessiva de espaços de controle social, poucas pessoas participando e resultados ínfimos da atuação nesses espaços. Soma-se a esses fatores o desconhecimento do que é educação em direitos humanos. Percebemos que a apropriação sobre o tema ficava concentrada em um pequeno grupo, que por sua vez não conseguia disseminar. Diante dessa constatação, sugerimos à Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, na época, que concentrasse esforços na formação em educação em direitos humanos em alguns Estados críticos para que a mobilização em torno da criação dos Comitês Estaduais de EDH tivessem resultados efetivos e se consolidassem como espaços de controle e participação social nos Estados (PROFESSORA B, CNEDH).

Outra grande conquista do CNEDH foi sua atuação para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado pelo Ministério da Educação com a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 (DHNET, 2021).

As fortes contradições explícitas na sociedade brasileira indicam a existência de violações destes direitos em consequência da exclusão social, política, cultural e

econômica que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, ou seja, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Sobre a trajetória de desafios e lutas, as duas professoras que eram membros do Comitê, relatam:

Professora “A” - CNEDH:

Eu tenho muita honra em ter participado ativamente do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), que era uma instância colegiada de natureza consultiva, vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. Desde a sua criação em julho de 2003 até abril de 2019, o Comitê cumpria função relevante junto à Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos do MEC, sempre atento à consolidação da Política Nacional de Educação em Direitos Humanos. Eu atuo como professora universitária por mais de 32 anos, sou graduada em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em sociologia e sempre gostei de provocar atitudes em prol das diretrizes humanitárias. Na minha instituição de ensino, sou coordenadora de alguns projetos que envolve inclusão e cultura da paz. Tentamos manter a Cultura dos Direitos Humanos, mas sem apoio do MEC fica inviável, pois somos Universidade Federal. Dependemos de repasse público.

Diante do exposto, ficou evidente a necessidade de diretrizes, princípios e concepções para a implementação da EDH no Brasil, conforme relato da Professora “B” - CNEDH:

Tratar da Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas. Venho atuando incansavelmente, por meio da educação, nessa direção. Tenho licenciatura em filosofia, bacharelado em serviço social, mestrado e doutorado em educação. Atuo na docência por mais de 29 anos. Entendo que as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres. Nos últimos anos, o Brasil teve avanços nessa área, em termos normativos, principalmente com a Constituição de 1988, que é o grande marco para esses avanços, e de vários documentos balizadores que contribuem para fomentar políticas públicas de direitos humanos e de educação em direitos humanos no país.

Passados 12 anos desde a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Portaria nº 372, de 25 de agosto de 2015 reestruturou a composição e revisou as competências do CNEDH, culminando em um processo de seleção por meio de edital público, a fim de intensificar a participação social na Política Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A nova composição do Comitê divide-se em cinco categorias: órgãos públicos, organismos internacionais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil e especialistas. A revisão do PNEDH e a implementação das Diretrizes Nacionais para a EDH estão entre as principais competências do CNEDH.

Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça.

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação:

- ✓ Educação Básica;
- ✓ Educação Superior;
- ✓ Educação Não-Formal;
- ✓ Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública;
- ✓ Educação e Mídia.

A definição considerada para a Educação em Direitos Humanos é de um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- ✓ Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- ✓ Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- ✓ Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- ✓ Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- ✓ Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Dessa forma, o Estado Brasileiro, por meio do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, ao elaborar o Plano Nacional de Direitos Humanos, institui um instrumento orientador e fomentador de ações educativas. Estas ações implementam iniciativas com o propósito de gerar uma cultura de direitos e, conseqüentemente, o cenário internacional, contribuindo para uma sociedade sem desigualdades e preconceitos, ou seja, mais justa e igualitária (BRASIL, 2007).

Acompanhando o contexto, essas discussões/reflexões assumem a responsabilidade de gerar conhecimento para atender os desafios dos direitos humanos, como a redução da pobreza, do preconceito, da discriminação e da superação da violência na sociedade e no âmbito universitário, conforme relato da Professora B – CNEDH:

As ações do Comitê eram de profundo valor de sensibilização, movimento agregador e, acima de tudo, de conscientização para que as instituições pudessem agregar aos seus projetos educacionais não apenas conteúdos, mas, fundamentalmente, experiências e práticas que ajudasse a fomentar/fortalecer atitudes, condutas, valores e comportamentos orientados para o respeito, a cultura e a educação em direitos humanos. Enfim, foi triste e desanimador a extinção do comitê. Entendemos que a consecução da Educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço de articulação entre

gestores, professores, alunos e comunidade, em torno de uma ação integradora que vise a efetivar a cultura de paz e dos direitos humanos. Há a necessidade de políticas públicas para orientar e dar condições de atuação em conjunto.

Dessa forma, as iniciativas realizadas pelo referido Comitê, tinham o foco nas instituições de ensino, por serem o canal de impacto na vida dos alunos de algum modo, já que os próprios se mobilizam para implementar ações de ajuda ao próximo, resolvendo problemas do seu cotidiano e mostrando interesse e debatendo assuntos relevantes e atuais, como violência, preconceito, drogas, dentre outras.

A partir da criação do Comitê Nacional, aconteceram várias ações, monitoramento e apoio à implementação dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos considerando o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3), diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer a cultura de direitos, objetivo estratégico I, ação programática e) incentivar a criação e investir no fortalecimento dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos em todos os estados e no Distrito Federal, como órgãos consultivos e propositivos da política de educação em Direitos Humanos.

A ideia era consolidar os Comitês Estaduais para que as demandas trazidas por cada Estado e outros órgãos da sociedade civil, pudessem contribuir com as reais necessidades de acompanhar as ações, os programas, projetos e planos relacionados à promoção da Cultura da Paz buscando sempre a efetivação de parcerias com as IES e demais instituições da sociedade civil com atuação voltada para a defesa dos Direitos Humanos. Contudo, com o passar dos anos, os comitês analisaram a falta de efetividade na aplicação dos princípios e objetivos previstos no PNEDH junto às instituições de ensino superior, bem como a falta de ações voltadas para analisar seu efetivo cumprimento (DHNET, 2021).

Percebe-se que o cenário educacional em direitos humanos, vem avançando. Algumas instituições estão preocupadas em debater, pesquisar e oferecer palestras, oficinas, dentre outras ações em Direitos Humanos. Contudo, há muitas outras que ainda

não começaram a programar propostas para que a educação em Direitos Humanos seja uma realidade. Isso fica evidente por meio de eventos sobre a temática.

Diante das reais perspectivas apontadas pelo Comitê, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no ano de 2004, representou um importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional.

Fica evidente a importância do Comitê na SECADI e na criação do Pacto Universitário e, conseqüentemente, nas elaborações de Políticas Públicas na temática de EDH.

O Comitê foi bastante atuante na SECADI. Com o propósito de diminuir as desigualdades em educação e promover programas a populações historicamente discriminadas, a Secretaria permitiu que se desse maior apoio institucional e visibilidade política a essas modalidades. O Comitê contribuiu bastante com várias propostas e ações de sensibilização e promoção da cultura da paz, para além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Uma das grandes contribuições do Comitê foi a formação inicial e continuada de professoras (es) e o apoio ao desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados às exigências de cada modalidade atendendo as diretrizes da EDH. A SECADI também acompanhava e monitorava a assiduidade e o desempenho escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família, cujo auxílio de renda era condicionado à frequência escolar e com isso, inúmeras vezes o Comitê contribuiu para intervenção no sentido de minimizar a evasão escolar (Servidor “E” – SECADI).

Necessário citar os acontecimentos que precederam a institucionalização do Pacto Universitário em EDH, conforme relata o Servidor “E” – SECADI:

A SECADI sempre acompanhou a pressão dos movimentos sociais, que buscavam influenciar a política educacional, buscando que ela reconhecesse as discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional e no debate sobre qualidade educacional. Assim, o Pacto Universitário nasceu com o desafio de transversalizar várias das agendas, justamente agendas não reconhecidas no conjunto da política educacional. Esses precedentes foram fundamentais para fazer o acordo de cooperação que cada IES tinha que fazer a adesão. Foi uma estratégia em conjunto com a SDH/PR.

Para o CNEDH, a criação da SECADI foi extremamente fundamental para a promoção da EDH:

Identificamos ao longo dos anos, que era necessário combater atitudes e comportamentos intolerantes e de discriminação contra grupos e/ou pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social nos espaços educativos. Os ambientes escolares poderiam incluir, no seu currículo, temáticas que discutissem questões relativas à diversidade sociocultural (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras). Vimos o quanto era deficitário estas questões nas instituições, principalmente das Instituições de Ensino Superior. Em razão desta identificação, propomos à SECADI, em conjunto com outras associações e sociedade civil, a criação do Pacto Universitário envolvendo os 5 eixos temáticos norteadores (PROFESSORA “A” – CNEDH).

A justificativa da implementação do projeto, foi efetuada por mapeamento apontando a necessidade da criação destas ações que contemplam os eixos do Pacto, conforme relato da Professora “B” –CNEDH abaixo.

Durante vários anos fui percebendo a dificuldade dos alunos em sentir emoções relacionadas aos direitos humanos e suas violações. Nos projetos e programas que tentávamos implementar, via depoimentos, fotos, textos, filmes, etc., que poderiam de alguma forma fazer sentirem emoções por meio de sua identificação com as vítimas. Os projetos de alguma forma atingiam, faziam com que eles sentissem a raiva, a frustração e o desespero, para que pudessem entender o que sentem as vítimas das violações dos direitos humanos. Depois de informar e emocionar, a proposta era aproveitar estes elementos para que os alunos pudessem canalizar seus desejos de atuar. Este era um elemento fundamental, já que o objetivo da Educação para os Direitos Humanos não é que os alunos somente conheçam a situação dos direitos humanos nem que simplesmente se identifiquem com as vítimas. Seu verdadeiro objetivo é o de criar cidadãos ativos, participativos, defensores e seguidores dos direitos humanos. Desta forma, depois de vários dossiês apresentados à SECADI (hoje tristemente extinta), foi proposto em conjunto com órgãos da sociedade civil, a criação do Pacto Universitário contemplando os eixos temáticos norteadores (PROFESSORA B – CNEDH).

Acompanhando o contexto, na próxima seção será apresentada a criação, os propósitos e as ações da SECADI para implementar o Pacto Universitário.

6.3 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI: SURGIMENTO, CARACTERIZAÇÃO E AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO UNIVERSITÁRIO.

Outra instituição importante para a construção do PACTO foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), constituída em julho de 2004, que englobava o conjunto de dimensões ligadas à diversidade, com vistas a compor uma agenda ativa na melhoria da qualidade da educação para enfrentar as desigualdades.

Vale ressaltar desde já que no ano de 2019, o atual governo realizou medidas que além de retirar conquistas e direitos, sujeitou o país a um retrocesso nunca ocorrido anteriormente na nossa história educacional, como a perda de autonomia das universidades e, diríamos também, de liberdade, quando se tenta censurar e impedir que determinadas discussões sejam realizadas em ambientes universitários, sendo a suspensão da SECADI uma dessas medidas.

A SECADI foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Contudo, em 2011 é acrescentado a temática da “inclusão” à SECAD e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tendo as atribuições, ações e programas antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) incorporados à SECADI. (CARREIRA, 2019).

No entendimento de Carreira (2019) a criação da SECAD é fruto de lutas e tensionamentos advindos dos movimentos sociais que tinham como pauta a garantia de que as políticas educacionais passassem a reconhecer “discriminações, desigualdades, racismos, sexismos, que sempre foram bastante silenciados na política educacional e no debate sobre qualidade educacional”. No entendimento da autora, a SECAD tem já em sua gênese “o Segundo o Decreto 5.159 de 28 de julho de 2004 em seu artigo nº 29, eram competências e atribuições da secretaria, destacando-se a EJA”:

- Planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, a formulação e a implementação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo e educação em áreas remanescentes de quilombos;
- Assegurar o acesso aos programas de alfabetização e o direito à continuidade de estudos a todo cidadão excluído do sistema educacional, com especial atenção àqueles que jamais tiveram iniciação escolar;
- Subsidiar a formulação de programas para inclusão educacional e para alfabetização e educação de jovens e adultos, bem como a definição de estratégias e diretrizes técnico-pedagógicas a serem adotadas;
- Propor e coordenar ações de cooperação técnica com os diversos sistemas de ensino, visando o efetivo desenvolvimento das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio educacionais;
- Propor, apoiar, articular e definir critérios para parcerias com organizações governamentais e não-governamentais, visando fortalecer o desenvolvimento de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos e de inclusão sócio educacionais.

A SECAD já tinha como o desafio de transversalizar várias das agendas, justamente agendas não reconhecidas no conjunto da política educacional. Vale ressaltar que a SECADI não brota espontaneamente da vontade dos governantes. Taffarel e Carvalho (2019, p. 85) em suas teorizações sinalizam dois episódios de luta que teriam impulsionado a criação da SECAD sendo estes:

(1) O Massacre de Corumbiara, que ocorreu em 9 de agosto de 1995, em Corumbiara, Rondônia, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando 10 mortos e, (2) O Massacre de Eldorado de Carajás, que ocorreu em 17 de abril de 1996, nos municípios de Eldorado de Carajás, no Pará, e deixou 19 mortos.

Considerando as contradições, desigualdades e exclusões e a própria educação brasileira a SECADI é criada tendo como objetivo de “viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes” e “com redução das desigualdades educacionais”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a).

A partir de suas diretorias a SECADI tinha como competência o desenvolvimento de atividades em torno do planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais no de implementação de políticas voltadas para diferentes áreas de atuação abrangendo: a) alfabetização de jovens e adultos, b) educação do campo, c) educação escolar indígena, d) educação em áreas remanescentes de quilombos, e) educação nas relações étnico-raciais, f) educação em direitos humanos, e, g) educação especial.

As ações da SECADI também contemplavam a formação de professores (inicial e continuada), elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e iniciativas voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a).

A SECADI também se dedicava à formulação e aprovação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação voltadas para os públicos e temáticas da SECADI e foi responsável direta e/ou esteve envolvida em ações que foram responsáveis pelo registro de diretrizes curriculares específicas para os diferentes sujeitos/públicos, historicamente excluídos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a).

No período de sua existência (2004-2019), as ações, programas e documentos orientativos e normativos formulados pela SECADI fomentaram políticas educacionais democráticas, inclusivas e compensatórias. Foi o caso do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos descrito anteriormente. A seguir, vamos voltar nossa atenção para as razões arroladas pelos atores que participaram da construção do Pacto e de sua importância para a EDH.

A criação do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos em 2016 foi concebida para promover atividades educativas, incentivar pesquisas e formações nessas temáticas na universidade. Várias

situações foram identificadas no Comitê de EDH e outros órgãos e atores que influenciaram a criação do Pacto Universitário.

Visando a formação de alunos críticos e reflexivos, a ideia da ampliação dos debates foi surgindo a partir da proposta de formar uma ação no âmbito do ensino superior para promoção e defesa dos direitos humanos mediante a formulação, implementação e monitoramento de medidas para criar um clima cultural e formativo em defesa da paz, da diversidade e contra o preconceito. Com amplas discussões, o comitê apresentou a proposta de instigar a participação dos acadêmicos, docentes e agentes universitários no planejamento e execução de atividades multidisciplinares referentes às prevenções e violações dos Direitos Humanos no espaço universitário.

Dessa forma, em amplas reuniões e encontros, foi discutido como executar ações de respeito às diferenças e de enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência no ambiente universitário. A intenção era realizar mobilização nacional com as instituições de educação, em torno do combate à violência, ao preconceito e à discriminação no ambiente educacional.

O Pacto previa também a adesão de Entidades Apoiadoras que abrangem os órgãos e entidades da Administração Federal, Estadual, Distrital e Municipal, além de Organismos Internacionais, Organizações da Sociedade Civil e Entidades da Educação Superior. Cabia às Entidades Apoiadoras (EAs) escorar as IES no desenvolvimento das ações do Pacto, conforme sua natureza e vocação institucional. Tal apoio seria elencado nos Planos de Atuação das Entidades que poderiam constituir um Comitê, caso julgassem necessário. Como a natureza das Entidades Apoiadoras é diversa, os Planos de Atuação são constituídos customizados para cada Apoiador. (BRASIL, 2017^a)

Dessa forma, com o lançamento do Pacto Universitário, atores membros do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, pensaram que finalmente as discussões encaminhavam para avanços significativos, pois um dos grandes objetivos do comitê era provocar debates e reflexões no pensar, na afirmação dos Direitos Humanos a partir de numa concepção de igualdade que não incorporasse o tema do

reconhecimento das diferenças, o que supunha lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Uma das perguntas às professoras do Comitê foi um breve relato sobre os oponentes à EDH e ao Pacto Universitário. Vejam:

Realizamos vários estudos e muitos são os desafios. Foram anos e anos de discussões. Embora tenhamos elaborado um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e com isso assumido o compromisso oficial de elaborar políticas públicas educacionais para a efetiva consolidação de uma cultura de direitos humanos, este documento não possuía força. Havia problemas na fixação de conteúdos, vontade política, o desconhecimento do tema, falta de docentes preparados e outros. Na época de implantação do Pacto Universitário, havia pouquíssimos cursos de graduação com o tema como componente de estudo, ainda pior, mesmo nos cursos jurídicos, raros eram os que ofereciam a oportunidade de uma profunda e séria abordagem ao tema. Nosso parecer é que por sua excepcional importância tal tema não poderia ficar à mercê da vontade política dos governos ou a eventual interesse político dos Estados para sua implementação. Uma pena a extinção da SECADI, pois vinha realizando um ótimo trabalho com o Pacto Universitário (PROFESSORA A – CNEDH).

Acompanhando o contexto, a Professora B – CNEDH, afirma:

Posso afirmar que o princípio didático mais eficaz é viver os direitos humanos, pois ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Efetivamente, uma educação voltada aos direitos humanos não se cumpre unicamente em nível discursivo. Isto quer dizer que não se pode educar para o respeito àqueles a quem não respeitamos; não se pode falar de fraternidade aos que oprimimos; é hipocrisia pregar a participação àqueles a quem calamos. Em nossa história política, é possível observar a existência de uma forte bipolarização de ideias e são raros os momentos de consonância, exceto aqueles amplamente divulgados pela imprensa e que envergonham a sociedade. Nosso maior desejo era que os sujeitos, partícipes da trajetória, vissem as políticas implementadas e com ampla execução. Acreditávamos, de verdade, que com a implantação do Pacto Universitário, o cenário mudaria.

Destaca-se, então, a necessidade emergencial de consolidar o projeto do Pacto Universitário com forças políticas. Neste sentido, a Professora A – CNEDH contribui:

Houve reestruturação da composição (creio que em 2016) e também revisão das competências do CNEDH, culminando em um processo de seleção por meio de edital público, visando intensificar a participação social na Política Nacional de

Educação em Direitos Humanos. A nova composição do Comitê dividiu-se em cinco categorias: órgãos públicos, organismos internacionais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil e especialistas. Com toda essa equipe, entregamos vários dossiês (2016 e 2017) para a SECADI no intuito de ser instituído o Pacto Universitário como um reforço nas políticas públicas educacionais.

Foi nesse momento que a SECADI surgiu como articuladora do governo para fortalecer as ações, realizando uma série de atividades para a promoção das políticas públicas educacionais no campo dos direitos humanos. A principal consolidação veio com a criação do Pacto Universitário. Foi necessário fortalecer também outros órgãos, inclusive, o CNEDH, conforme afirma a Professora B – CNEDH:

Com as ações tomando corpo, foi necessário recompor o comitê. A composição do Comitê foi instituída em cinco categorias: órgãos públicos, organismos internacionais, Instituições de Ensino Superior, sociedade civil e especialistas. Essa base se constituiu em várias segmentações da sociedade e, posteriormente, elaboramos dossiês para a SECADI no intuito de dar um reforço nas políticas públicas educacionais.

Assim, o Pacto Universitário de EDH surge a partir dos marcos legais (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do Programa Mundial EDH e do PNEDH. Entendeu-se que as Instituições educacionais, no papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, poderiam incentivar, sobremaneira, as implementações das atividades seguindo o documento orientador do Pacto.

Dessa forma, o Pacto Nacional Universitário (BRASIL, 2017, p. 6), lançado por iniciativa da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Cidadania em parceria com o Ministério da Educação, tinha como propósito:

Fomentar a formulação, a implementação, o monitoramento e a disseminação de medidas que visem a assegurar a promoção e a defesa dos Direitos Humanos, fortalecendo a educação em Direitos Humanos nas instituições de ensino superior no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão e da convivência universitária e comunitária.

Conforme documento orientador (BRASIL, 2017), por livre adesão, as IES desenvolveriam atividades nos eixos de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão, Convivência, de acordo com a identidade e possibilidades de cada IES signatária. Poderia ser em apenas um eixo ou em todos. Para tanto, cada IES signatária constituiu um Comitê Interno e elaborou um Plano de Trabalho, sinalizando as ações já desenvolvidas e/ou em andamento ou a serem implementadas, categorizadas a partir dos eixos descritos. Caberia ao Comitê, constituído por gestores, professores, funcionários e estudantes, a elaboração e o acompanhamento das ações estabelecidas no Plano de Trabalho.

O Pacto Universitário era monitorado pela SECADI, que vinha representando um espaço fundamental com os princípios de cidadania, inclusão e combate a todas as formas de discriminação e para os quais se propõe políticas públicas.

A Professora “A” – CNEDH contextualiza:

Acreditamos que por meio da criação do Pacto Universitário, os objetivos pudessem desencadear um processo de disseminação da cultura dos direitos humanos, a partir de articulações e elaboração de propostas, diretrizes e ações, na perspectiva de construir uma política de educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior, que era o nosso alvo. Esse processo considerou e decorreu da experiência e de saberes construídos por diversos sujeitos e iniciativas existentes nas universidades ou na relação com a mesma; como também, pelas demandas apresentadas pela sociedade em geral. A SECADI, por sua vez, reconheceu a importância da existência de uma Política de Direitos Humanos nas IES, onde significava assumir uma concepção de universidade que esteja pautada pelos princípios e objetivos da educação em direitos humanos no ensino superior, conforme aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) 1.

E como foi a participação da IES nas atividades propostas pela SECADI? Um dos coordenadores afirmou:

O primeiro passo após a formalização da parceria da IES no Pacto, foi a criação do Comitê Gestor, formado por docentes de distintas áreas. Com a coordenação de Extensão e Assuntos Comunitários, o grupo desenvolveu um plano de trabalho propondo várias ações nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência, a serem implementadas ao longo de dois anos na Instituição. O Plano foi inserido no sistema e estabelecia, ao menos duas ações por eixos.

Tínhamos programado um Núcleo de Estudos e Programas em Educação e Direitos Humanos (COORDENADOR C – Alpha).

Assinalando a relevância deste momento, as instituições que aderiram ao Pacto, elaboraram os planos de trabalho no momento de sua adesão. E com isso, no primeiro ano de sua implementação, o MEC promoveu um encontro para que as IES discutissem e apresentassem as principais ações.

Aos poucos, foi se observando nos eventos e nos boletins de informação da SECADI, que a institucionalização do Pacto Universitário promovia diferenciais no intuito de se trabalhar a sensibilização, a consciência da dignidade de toda pessoa humana e a promoção de uma cultura dos direitos humanos nas Instituições de ensino superior. Um exemplo dessas ações positivas, foi o evento realizado em dezembro de 2017. O evento aconteceu no edifício sede da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em Brasília: Encontro de um ano do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. A iniciativa, contou com o apoio do Ministério dos Direitos Humanos (MDH) e registrou a participação de instituições de ensino superior de todo o país. Teve como objetivo proporcionar o aprofundamento das discussões e troca de experiências sobre a temática de educação em direitos humanos, contribuindo para o aprimoramento das ações no âmbito acadêmico. Para a secretária na época da SECADI do MEC, Ivana de Siqueira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021a), na perspectiva da educação em direitos humanos, é preciso conviver reconhecendo as diferenças e respeitando o outro. Diante de uma sociedade pluralista, é fundamental a formação dos educandos com ênfase no respeito à diversidade:

A nossa intenção é fazer um movimento para congregar e organizar todas essas iniciativas que já existem ou outras que possam surgir para que a gente possa dar resposta a esse quadro da intolerância, do preconceito, da discriminação e de todas as violências que a gente vê na nossa sociedade e no mundo”, afirmou a secretária, lembrando que, diante de uma sociedade pluralista, é fundamental a formação dos educandos com ênfase no respeito à diversidade.

Sobre estas atividades, o Coordenador D – Beta afirmou:

Foi muito importante logo de início na adesão, apresentarmos o Plano de trabalho. No encontro de um ano de implementação, foi possível apresentar de forma dinâmica e participativa, as iniciativas em educação em direitos humanos e troca de experiências relativas aos cinco eixos do Pacto. Com isto, o Encontro proporcionou o aprofundamento da temática de educação em direitos humanos no âmbito da educação superior, contribuindo para o aprimoramento das ações no âmbito do MEC e das IES. O propósito do encontro de aprendizagem e troca de experiências relativas às atividades em cada um dos cinco eixos do Pacto, foi apresentar suas ações relativas aos cinco eixos do Pacto. Foi maravilhoso essa iniciativa. Uma rica oportunidade de compartilhar experiências na temática de educação em direitos humanos, bem como dos processos de elaboração dos Planos de Trabalho.

Desde que o pacto foi lançado em final de 2016, o MEC vinha implementando ações importantes relacionadas ao tema. O primeiro foi o incentivo às universidades para propor cursos de aperfeiçoamento sobre diversidade e direitos humanos aos professores da educação básica, a fim de difundir o assunto em todas as áreas da educação. O segundo foi propor pesquisas em educação sobre direitos e humanos e diversidade, conforme relato da Professora B – CNEDH:

Percebemos que era imprescindível o aprofundamento da temática de Educação em Direitos Humanos e cultura de paz na organização da atividade acadêmica das IES, por meio da criação, desenvolvimento, apoio ou fortalecimento. Tratava-se de questões fundamentais para a promoção de ações afirmativas, atividades acadêmicas e de gestão para ampliar a temática. Primordial a necessidade de implementação da Educação em Direitos Humanos, mediante a aproximação entre instituições educacionais e comunidade, visando atender os desafios dos Direitos Humanos, como a redução da pobreza, do preconceito, da discriminação e da superação da violência na sociedade e no âmbito universitário. A SECADI vinha com ideias relevantes, como apoio às universidades para propor cursos de aperfeiçoamento abordando a temática da diversidade e direitos humanos com o foco na formação de professores (educação básica), a fim de difundir o assunto em todas as áreas da educação. Outra proposta fundamental foi incentivar pesquisas em educação sobre direitos e humanos e diversidade.

Pelo exposto, é possível observar que de fato a SECADI vinha com muita movimentação e apostando nas instituições. Para além das IES, outros órgãos apoiaram a iniciativa. Houve uma maciça divulgação do MEC para os órgãos parceiros e todas as IES credenciadas do e-MEC (sistema eletrônico do MEC). Em todos os cenários, foi

possível entender o Pacto Universitário em EDH perpetuaria uma Cultura dos DH no recinto das universidades e entre os universitários.

Nessa perspectiva, uma das razões do advento do citado Pacto pode ser explicitada com as contribuições de Bobbio (1992) quando se refere aos direitos formais como aqueles que se caracterizam por sua afirmação e reconhecimento pelo Estado, ao mesmo tempo estar desprovidos para um amplo leque de indivíduos de conteúdo material concreto. Então, seria uma iniciativa para qualificar referências na vida cotidiana, para além de uma definição histórica e seus fundamentos sobre princípios de dimensão universal.

A essência do Pacto citado é o aprofundamento da educação em Direitos Humanos nas Instituições de Educação Superior (IES). Como tal diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, mormente distinguidos como direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Ao mesmo tempo, sejam individuais ou coletivos, se referem à igualdade de direitos, defesa da dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Não por último, aludindo a Bobbio, a legitimação deste conjunto variado está vinculada a determinados tipos de ideologia, cultura democrática, tradição política, entre outros aspectos. “Direitos do homem são aqueles cujo reconhecimento e condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana, ou para o desenvolvimento da civilização, etc.” (BOBBIO, 1992, p. 17). Existe uma ambiguidade na universalidade como marco teórico que traça os fundamentos dos direitos e que não fica comprometida pelo endosso a que cada cidadão seja sujeito de direitos, como adesão a um pacto sustentado por relações sociais.

A complexidade dessa discussão evidencia que o discurso e a prática dos direitos humanos acompanham adversidades. Entende-se que igualdade entre as pessoas, fim da opressão e discriminação, justiça, garantia da dignidade, proteção e liberdade surge por meio de articulações e políticas públicas em prol da educação em direitos humanos.

Contudo, percebe-se que todos os avanços estão estagnados. Estudiosos afirmam até que se vive um retrocesso. É o que diz a Professora “A” – CNEDH:

Atualmente estamos num processo educativo que mostra um tremendo retrocesso. A EDH exige a adoção de práticas orientadas para a completa ressignificação da capacidade de pensar, agir, sentir, distribuir im pensamento crítico na direção da promoção da cultura dos direitos humanos. Para além disso, é necessário capacitar os educandos para denúncia de suas violações. Tirar os medos, as angústias. As metodologias de ensino a serem desenvolvidas, necessariamente, precisam levar em consideração o educando como o sujeito do processo educativo, contemplando uma pedagogia fundada no diálogo, na participação coletiva. Penso que deveria ter mais disseminação da temática na realização de oficinas pedagógicas, rodas de conversa, debates, criação de fóruns de discussão e de deliberação coletivas, para muitas outras.

A Professora “B” – CNEDH, complementa:

Identifico uma má qualificação no corpo docente para a educação em direitos humanos. Além do desconhecimento específico do tema, por não ser objeto de estudo nos cursos de formação de professores, nem sequer dos bacharéis em direito, há a questão do arquétipo. Destaco a importância da conduta e do exemplo dos professores na educação em direitos humanos. Agora, vamos observar o incansável comportamento dos professores em suas (justas) reivindicações. Debatem democraticamente? Aceitam as ideias opostas? Negociam de boa fé? Estes “professores” estão preparados para transmitir direitos humanos? Falar de democracia? De respeito às diferenças? De participação cidadã? Várias reflexões.

Em dezembro de 2018, haviam 343 instituições de educação superior com adesão ao Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, 69,4% são particulares. Esse número fica ainda mais expressivo quando analisamos que deste total, 120 IES são universidades, entre as quais 43 são universidade federais (mais de 75% das universidades federais aderiram ao Pacto). Cerca de 30% dos estudantes do ensino superior estavam matriculados em alguma IES que participa do Pacto. Estes dados foram divulgados no último relatório gerencial, (OLIVEIRA, 2018), do projeto que foi disponibilizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC).

Em relação aos dois anos desde seu lançamento, em novembro de 2016, observa-se que um dos resultados mais relevantes do Pacto Universitário foi contribuir para a institucionalização de uma gama de ações nas áreas de EDH e diversidade e para a conectividade dessas ações dentro das IES públicas e privadas, conforme relatório sintético de iniciativas de EDH e Diversidade, emitido pela SECADI em dezembro de 2018. (ESPECIALISTAS..., 2019).

Todavia, os coordenadores do Comitê Gestor dos Centros Universitários, relataram que apesar dos resultados positivos, as ações e atividades apresentavam dificuldades de execução:

Ao aderir ao Pacto, a IES se comprometeu a promover ações que contribuam para a promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social, e na consolidação de uma cultura de paz e não violência, enfrentando e combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades (superdotação), pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, população ribeirinha, varzanteiros, pescadores, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população em privação de liberdade, migrantes e refugiados, dentre outros, bem como promovendo o respeito à diferença e à diversidade. Fez um diferencial nossa adesão ao Pacto. Contudo, estamos perdendo força. Cada vez é mais necessário que as instituições de educação discutam e defendam a igualdade, a diversidade, a paz, os direitos humanos. Precisamos estar sempre em movimento, pois é essencial para construirmos um país justo, democrático e para transformarmos a lógica social e cultural do país que vivemos hoje (COORDENADOR "C" – ALPHA)

Pelo exposto, o Pacto dialoga diretamente com a história da universidade. O compromisso com os direitos humanos está no cotidiano acadêmico. Esse debate de respeito ao outro e tolerância é fundamental e precisa transpor os muros das universidades e alcançar a sociedade.

Participar ativamente do Pacto Universitário, permitiu debater o compromisso social da universidade sob a perspectiva da EDH e, a partir disso, identificar alguns entraves e desafios que dificultam a concretização da EDH nas instituições de ensino. A Educação em Direitos Humanos se apresenta enquanto uma prática educativa, bem como ressurgiu do processo de redemocratização ocorrido nos países latino-americanos. Os eixos que contemplam o Pacto

Universitário contribuíram, sobremaneira, para a promoção, reconhecimento, respeito, defesa e articulação de ações envolvendo os direitos humanos. Sem dúvida, favoreceu os elementos que poderiam torná-los bastante efetivos. Porém, sentimos algumas dificuldades aqui na IES. Precisamos de mais apoio na gestão. (COORDENADOR “D” – Beta).

Por meio de um Portal de Educação em Direitos Humanos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021b), para fomentar, apoiar e monitorar o andamento das atividades do Pacto, com foco nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência, a Comissão Nacional tinha como objetivos elaborar orientações, apoiar a implementação, e realizar o acompanhamento e monitoramento do Pacto Universitário.

Contudo, o caminho e essas perspectivas, assim como diretrizes que foram traçadas para a execução dessas políticas de EDH, foram desconstruídas a partir de transição do governo Temer. É sobre esse desmonte e seus impactos que iremos tratar na próxima seção.

7 O PROCESSO DE DESINSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

No capítulo anterior apresentamos a evolução das políticas públicas educacionais com a criação do PNEDH e as Diretrizes Nacionais de EDH. Evidenciamos que a falta de efetividade na aplicação dos princípios e objetivos previstos no PNEDH junto às instituições de ensino superior, foram as razões precursoras para o surgimento do Pacto Universitário, que foi lançado e aberto à adesão das Instituições de Educação Superior (IES) e de entidades apoiadoras com o objetivo superar a violência, o preconceito e a discriminação e organizar atividades educativas de promoção e defesa dos Direitos Humanos nas IES e para efetivar as ações contidas no PNEDH. Esse processo de institucionalização e implementação não se deu sem resistências e a partir de 2019 foi sujeito ao processo da desinstitucionalização.

Do ponto de vista teórico-analítico, trabalho aqui com o conceito de desinstitucionalização, conforme Almeida e Dowbor (2021) que apresentam no campo da sociologia organizacional, a definição do termo de desinstitucionalização que se refere às situações em que as instituições se enfraquecem, mudam ou desaparecem (SCOTT, 1995) e o que explicaria a mudança seria a perda de legitimidade ou/e mudanças incrementais promovidas pelos atores contrários às instituições existentes. Nesse sentido, vamos ao encontro dos relatos e constatações por meio dos comitês que as ações de EDH vinham perdendo espaço, caminhando a passos lentos, com várias lacunas de implementação. As políticas públicas não são neutras, mas marcadas por relações de poder e, portanto, produzindo efeitos contraditórios.

Percebe-se a importância em discutir esse processo de desinstitucionalização porque passou o Pacto Universitário em seu caráter dinâmico e operacional e para além das discussões, apresento no próximo item alguns sujeitos, atores que foram fundamentais no contexto de institucionalização do Pacto Universitário.

Apresentaremos aqui o caminho percorrido até chegar ao desmonte. A partir do momento em que as demandas surgiram e as políticas iam sendo implementadas, começam a surgir também resistências que foram relatadas pelos entrevistados. Entre elas destacam-se aquelas realizadas por alguns religiosos pertencentes à sociedade civil, à Câmara dos Deputados, bem como por funcionários/as do próprio MEC. Outra resistência se dava não só em relação à diversidade sexual e identidade de gênero, mas em relação à totalidade da agenda da SECADI quando esta dependia das parcerias com as Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino.

Outro fator relatado nas entrevistas foi a resistência de gestores à agenda da SECADI que se relacionavam ainda ao fato de que as questões abrigadas sob o guarda-chuva das questões de diversidades, explicitavam conflitos sociais candentes que demandavam o investimento de recursos na formação ou contratação de pessoal especializado para dar conta da diversidade de temas tratados. Estas questões iam sendo administradas com ajuda de movimentos sociais, comitês, pesquisadores, sociedade civil, dentre outros.

Todavia, em 2019, o atual governo realizou várias medidas que além de retirar conquistas e direitos, sujeitou o país a um retrocesso nunca ocorrido anteriormente na nossa história educacional, como a perda de autonomia das universidades e, diríamos também, de liberdade, quando se tenta censurar e impedir que determinadas discussões sejam realizadas em ambientes universitários. Trataremos sobre o desmonte e as implicações nos programas e ações do MEC nesta seção.

Tão logo assumiu o Ministério da Educação (MEC) (BOLSONARO..., 2019), o ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A medida foi anunciada pelo Presidente da República via rede social, no *twitter*. Em sua “mensagem”, o Presidente não manifesta nenhum constrangimento com a extinção da SECADI, e pelo contrário, evidencia claramente os preceitos de sua agenda neoliberal e em consonância com o Estado

Mínimo ao deixar claro o objetivo de “formar para o mercado de trabalho” e ao manifestar sua concepção de que o “foco” do governo anterior (pautado na garantia dos direitos humanos e para a diversidade) estaria associada à formação de “mentes escravas das ideias de dominação socialista”.

“Durante a corrida presidencial, Jair Bolsonaro - até então candidato à presidência -, já demonstrava ser contrário a políticas específicas a grupos vulneráveis, classificando esse tipo de ação como "coitadismo" (MINISTRO..., 2019). O coitadismo, mencionado pelo Presidente Jair Bolsonaro, estaria associado a um comportamento de autovitimização dos sujeitos. De acordo com o Presidente, tudo é coitadismo: “Coitado do negro, coitado da mulher, coitado do gay, coitado do nordestino, coitado do piauiense” e no entendimento do mesmo é preciso acabar com “isso” (CALEIRO, 2018).

A Secretaria possuía uma agenda de compromissos com diversas instituições, públicas e privadas, dentre outras e a extinção significou a diminuição de políticas públicas. Assim, essa suspensão pode dificultar muito mais a garantia de direitos e significar mais exclusão e mais negação do acesso à educação com a suspensão de programas educacionais.

A extinção da SECADI representa ataque à garantia dos direitos humanos e à diversidade uma vez que a garantia destes requer não apenas políticas públicas universalistas, mas sobretudo, políticas públicas “específicas, endereçadas a grupos vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requera universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade”, conforme (PIOVESAN, 2006, p. 24).

O silenciamento da diversidade, materializado por meio da extinção da SECADI, representa a invisibilização dos sujeitos historicamente excluídos e fundamenta a política de despolitização que “apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4).

No entendimento de Pontes (2019), a extinção da SECADI não se restringe apenas a uma mudança do ponto de vista formal “com pouco ou nenhum impacto na realidade objetiva da educação brasileira”. Pelo contrário:

A extinção da SECADI endereçou-se às populações vulneráveis, com as quais o Estado brasileiro tem uma inestimável dívida histórica. Isto, por consequência, ameaça o próprio direito à educação, uma vez que estas populações, ausentes de políticas públicas, tornam-se alvos preferenciais da evasão escolar e do baixo rendimento. (PONTES, 2019, p. 23).

Souza (2019) considera a extinção da SECADI um “um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”.

No entendimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e de suas federações e sindicatos filiados, a extinção da SECADI atinge três eixos fundamentais constitutivos para a garantia de uma educação de qualidade e para todos, quais sejam: “o reconhecimento da diversidade; a promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 2019).

Mesmo antes de sua dissolução, a SECADI já vinha, há alguns anos, enfrentando um processo de desmonte. Em junho de 2016, quando Michel Temer (MDB) ocupava interinamente o cargo de Presidente da República, 23 pessoas foram exoneradas do órgão. Entre elas, estavam chefes, coordenadores de áreas e técnicas(os) (EDUCAÇÃO..., 2019). Vale lembrar que no mesmo ano, em maio, havia sido extinto o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Tanto a exoneração em massa da SECADI, quanto a extinção do Ministério, foram avaliados por especialistas e organizações de defesa de direitos humanos como retrocessos para a superação de desigualdades historicamente estabelecidas no Brasil.

Com a extinção da SECADI e o fim do Pacto Universitário, foi automático porque o órgão era o responsável direto pelos programas, ações e políticas de Educação em Direitos Humanos e neste contexto, estava incluso o Pacto Universitário. Isso, reflete sobre a formulação das políticas pelos seus efeitos, dando ênfase ao modo como o processo de desinstitucionalização permite que evidenciemos as contradições e diferentes sentidos dados pelos atores a uma situação.

Para esta análise, foi necessário buscar entrevistas ao longo desta pesquisa, pelos atores governamentais, pelos comitês de estudo e dados levantados nas instituições por meio de entrevistas. Esses diferentes materiais ajudaram a entender o processo, porém, o resultado da participação intensa de uma das entrevistadas nas etapas iniciais do processo de desinstitucionalização e do acompanhamento das reuniões de trabalho na extinta SECADI foi fundamental para entender esse processo.

Desde a posse do novo governo, em 1º de janeiro de 2019, temos visto um fenômeno pelo qual a Ciência Política tem chamado por “desinstitucionalização” (ALMEIDA; DOWBOR, 2021). Assim, falar de desinstitucionalização, também implica pensar a rede complexa em que participam diferentes poderes, atores e seus impactos. A próxima seção evidencia que o desmonte trouxe impactos para várias segmentações educacionais e sociais.

7.1 A DESINSTITUCIONALIZAÇÃO E SEUS IMPACTOS

Nesta seção, abordaremos o fim da SECADI que fragilizou a garantia de uma série de preceitos constitucionais, sobretudo, a garantia dos objetivos fundamentais previstos pela Constituição Federal (CF) de 1988, os quais justamente visam a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III - erradicar a pobreza e

a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV -promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”(BRASIL, CF, 1988, art.3º)

O processo de extinção de SECADI impactou na consecução dos princípios previstos no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996:

I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IV -respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX -garantia de padrão de qualidade; XII -consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, LDBEN, 1996, Art. 3º).

A extinção da SECADI fragilizou também a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 –2024, em especial, o previsto nas diretrizes I, II, III e X:

I -erradicação do analfabetismo; II -universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] X -promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A discussão sobre políticas públicas, aqui em questão educacionais, costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Sem dúvida, os relevantes avanços oriundos da democratização da sociedade, muitas vezes alavancada pelos movimentos de direitos humanos, mostram a necessidade e emergência da construção de espaços sociais/educacionais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade.

Para que o Estado ofereça políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e a permanência dos alunos, é importante o reconhecimento das diferenças além de viabilizar assistência estudantil para o efetivo exercício do direito à educação, como assegura a Constituição Federal no art 205.

A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens e as mulheres tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, os espaços educativos não se constituem de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, as instituições de ensino sofrem pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Entende-se que uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (BRASIL, 2005).

Na busca desta perspectiva, foi possível observar ao longo da pesquisa, que se evidenciaram vários atores (estudantes, ativistas dos mais diversos movimentos sociais, órgãos governamentais, sociedade civil, comitês, pesquisadores e estudiosos, dentre outros) com inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, para a construção de apoio governamental. Neste sentido, inserir a SECADI no processo, foi bastante assertivo e proposital.

Pelo exposto, percebe-se que o contexto político de institucionalização e desinstitucionalização de novas práticas e atores demanda a renovação dos sentidos da participação, para além da incidência dos movimentos sociais no processo decisório de políticas públicas (ALMEIDA; DOWBOR, 2021). Entende-se que a desinstitucionalização pode implicar em transformações de conceitos e saberes próprios da lógica discriminatórias e na superação de preconceitos e estigmas historicamente reproduzidos

nas práticas sociais que compõem a vida em sociedade. Deve-se considerar a emergência de novos processos participativos para incidência política no Estado e fora dele a partir das distinções entre participação institucional e movimentos sociais.

Vale ressaltar que processos de desinstitucionalização desafiam e desconstruem paradigmas, não possuindo conotação necessariamente positiva ou negativa, ou seja, surgem processos a partir da ameaça ao princípio constitucional dos direitos sociais e da participação. Por um lado, esses processos podem ser acompanhados de inovações nas formas de se institucionalizar demandas de movimentos sociais conservadores, por outro, da emergência de novas formas de reivindicar a política no campo progressista (ALMEIDA; DOWBOR, 2021).

No caso da extinção da SECADI, toma-se como princípio os impasses para a educação em direitos humanos, que trouxe menos política pública social para as populações do campo brasileiro e mais do que isto, apresenta-se aqui medidas para destruir forças produtivas que já vinham ganhando espaço nas mais diversas segmentações.

Desse modo, acredita-se que a criação de mecanismos conjuntos entre as instituições educacionais e ações governamentais, possam criar e implementar políticas públicas e, efetivamente, contribuir para a configuração de uma nova cultura. Faz-se necessário a incorporação de uma cultura de valorização dos saberes e identidades dos sujeitos, tomando-os protagonistas das ações, explicitando as ideias de maneira que aconteça uma relação de troca, e por meio dela consigam expressar sentimentos, para agregar e compreender a relevância das relações como meio para o compartilhamento de saberes e crescimento pessoal.

De acordo com o portal eletrônico da Andifes (ANDIFES, 2019), a SECADI foi criada para “Contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças, e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.” Contudo, a descontinuidade das políticas públicas foi soberana com o atual governo.

Ao longo dos anos, a SECADI foi consolidando uma agenda de compromissos, a sua grande maioria pactuada com instituições públicas de ensino superior, com Universidades Federais e estaduais, com Institutos Federais, com Secretarias de Educação de Estados e Municípios, com Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), com instituições privadas de ensino superior, entre outras (BRASIL, 2013). Todavia, o desmonte simbolizou para muitos, um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostrava-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade, da cultura da paz e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Sem dúvida, o desmonte da SECADI e, conseqüentemente, conselhos e comitês vinculados à Secretaria, gerou várias intempéries e impactos.

Ninguém acreditou na época. Foi um choque. O governo de Jair Bolsonaro por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI. Os impactos deste Decreto ainda estão causando forte estagnação na temática de EDH. Está acontecendo um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. As medidas ultra neoliberais adotadas pelo Ministério da Educação no atual governo, vem apresentando descrença, ou seja, um verdadeiro caos se instalou no MEC (SERVIDOR E – SECADI).

Sobre essas adversidades e o desmonte, a Professora A – CNEDH diz:

Lamentável que os conselhos, comissões e órgãos afins que foram estruturados com o objetivo de manter o diálogo e uma parceria entre Estado e sociedade civil para defender direitos e garantias, especialmente da parcela da população mais vulnerável, acabe extinto. Várias políticas públicas foram implementadas com a ampla atuação participativa de todos. Sentimos uma tristeza... parece que tudo foi para o ralo. Anos de construção e sensibilização jogados no lixo. Inadmissível a demolição de uma política que deveria ser de Estado e não vulnerável a mudanças governamentais. Em razão do princípio da vedação do retrocesso social, realizamos vários encontros, contudo, todos em vão.

Ainda sobre os impactos, o Coordenador C – Alpha, relatou:

Vínhamos discutindo a importância do pacto universitário e os desafios para sua aplicação. A batalha dos Direitos Humanos jamais será totalmente vencida em qualquer lugar e em qualquer época. Na história dos direitos Humanos, isso talvez nunca tenha sido tão evidente quanto agora. As investidas contra os valores básicos que alicerçam os direitos humanos – e que reconhecem a dignidade e a igualdade de todas as pessoas tomaram proporções preocupantes. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promete não deixar ninguém para trás – e os direitos humanos devem ser o alicerce para todo progresso. Em tempos de desafios crescentes, o ódio, a discriminação e a violência permanecem vivos em todos os lugares. A Educação em Direitos Humanos tornou-se uma prioridade. É preciso compreender a importante contribuição da Educação em Direitos Humanos na capacitação das pessoas para que consigam defender os seus direitos e os de terceiros. A própria Educação em Direitos Humanos constitui em si mesmo um Direito. É preciso reconhecer a interdependência e indivisibilidade da educação em Direitos Humanos de maneira a incluir os direitos humanos de maneira a incluir os direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em nossas políticas. Além disso, extremamente importante as IES assumirem a responsabilidade de gerar conhecimento para atender aos desafios dos direitos humanos, como a redução da pobreza, do preconceito, da discriminação e da superação da violência na sociedade e no âmbito universitário. Infelizmente, com a extinção da SECADI, perdemos o incentivo total das políticas no atual governo. Isso impactou na diminuição das ações, atividades, programas, projetos e, principalmente, na gestão da IES.

O desmonte é apenas o prenúncio do retrocesso sem par na história da educação brasileira e início de uma política de exclusão de minorias. Ademais, entende-se que estas ações, fortalecem estratégias dos novos atores em face ao novo governo que se aproveitam de situações para introduzir alterações radicais.

Como disse anteriormente, é um verdadeiro retrocesso. Tudo que vínhamos construindo, segue sem gestão, sem força política nas ações, programas e projetos. Percebe-se as mudanças em várias segmentações, todos bastante preocupados com as medidas de viés neoliberal tomadas pelo novo governo. Acredita-se que os sistemas de ensino devem favorecer a promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e o pensamento crítico, como preconiza o ordenamento jurídico brasileiro, todavia, com o modelo neoliberal em curso podemos notar a ausência de diálogo com os princípios democráticos e com um ensino que leve em conta a diversidade e suas diferenças. O Pacto completou dois anos em novembro de 2018 e, desde seu lançamento, teve adesão de 343 Instituições de Educação Superior (IES), entre universidades, centros universitários, institutos federais e faculdades. O Pacto estava entre as ações relativas a Educação em Direitos Humanos desenvolvidas pela SECADI em articulação com Ministério de Direitos Humanos, e seu foco era a superação de preconceitos, a eliminação de atitudes discriminatórias no ambiente escolar e universitário e a construção de uma cultura de paz e da valorização da diversidade. Todos os Planos de trabalho que foram apresentados à SECADI, estavam sendo executados. As IES

perderam forças sem as políticas públicas institucionalizadas pelo Pacto Universitário. Infelizmente (SERVIDOR E – SECADI).

Almeida e Dowbor (2021), nos dizem que no campo da sociologia organizacional, a desinstitucionalização se refere às situações em que as instituições se enfraquecem, mudam ou desaparecem e o que explicaria a mudança seria a perda de legitimidade. Por que as instituições a perdem? Isso ocorre quando uma instituição não deu conta de algum desafio organizacional ou quando fracassou na reprodução de suas ações antes tidas como legítimas (OLIVER, 1992, p. 564). Oliver (1992) apresenta dimensões internas e externas que afetam a mudança institucional, tal qual a leitura institucionalista, porém considera pressões políticas, funcionais e sociais dentro e fora das instituições.

Em consonância com as autoras, é fato que a SECADI/MEC recebeu muitas críticas (vide entrevista com servidor do MEC) pela insuficiência de orçamento, pessoal, regulação, acompanhamento, participação e avaliação. Contudo, mesmo a passos lentos, vinha sobrevivendo sob monitoramento de movimentos de luta social, comitês, pressão das universidades e institutos federais para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas, inclusive, para a inclusão social.

De acordo com os relatos acima, é possível verificar que de fato, as ações do Pacto Universitário estavam deixando as IES comprometidas com a formação aliada à construção de valores da democracia, da paz, da defesa dos direitos humanos, assumindo a responsabilidade de gerar conhecimento para atender aos desafios dos direitos humanos na sociedade e no âmbito universitário. Dessa forma, os elementos metodológicos provenientes de documentos balizadores do MEC, como por exemplo os Planos de trabalho, foram capazes de apresentar-se satisfatório e essencial. Sobre os impactos para a EDH e para as IES do desmonte dos comitês e SECADI, as professoras apresentaram as contribuições. Vejam abaixo:

A SECADI foi uma grande aliada para a promoção, disseminação da EDH. Abraçou fortemente a implementação do Pacto Universitário, aberto à adesão

das Instituições de Educação Superior (IES) e de Entidades Apoiadoras (EAs), o principal objetivo do Pacto era superar a violência, o preconceito e a discriminação, e promover atividades educativas de promoção e defesa dos direitos humanos nas IES. Para nosso espanto, o MEC abandonou o projeto. Lançado no fim de 2016, o programa teve a adesão de 343 instituições de ensino superior, a maioria particular, que agora estão sem interlocução. Os planos de trabalho apresentados foram analisados com primor. Cada IES que fizeram a adesão, abraçaram a causa e estávamos bem engajados, com várias atividades acontecendo. Perdemos um avanço imensurável. O que temos de relatos hoje nas IES, é um abandono das temáticas, várias situações de desrespeito, alunos vulneráveis ainda em situação de desacolhimento e um total retrocesso nas políticas de EDH (Professora A – CNEDH).

O processo, portanto, sofreu com a perda. Todavia, sofreu muito mais com a ausência da legitimidade no momento de seu enfraquecimento ou extinção por outros atores. Assim, um conjunto de práticas pode estar associada frequentemente à chegada de novas práticas, dotadas de legitimidade (ALMEIDA; DOWBOR, 2021). Dessa forma, esse debate sobre a desinstitucionalização que merece destaque é que ela acontece em conjunto a um novo processo de institucionalização. Como as autoras bem assinalam, “a análise de mudança institucional nos impele a observar não só o que é desmontado ou alterado, mas também o que vem a ser construído no lugar e por quem” (ALMEIDA; DOWBOR, 2021, p. 16) ou em outras palavras, “onde há desinstitucionalização, há institucionalização” (ALMEIDA; DOWBOR, 2021, p. 19). Neste sentido, o governo atual criou a subpasta chamada Modalidades Especializadas. Além disso, foi anunciado à época, que um órgão específico seria criado para a alfabetização, não mais ligado a nichos sociais. A iniciativa seria uma forma de eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-raciais, eliminar a própria palavra diversidade e associar às ações à família brasileira.

Percebe-se que os processos de institucionalização ao longo das últimas décadas tiveram como protagonistas atores entre o espectro centro-direita e esquerda, os quais operaram dentro dos três marcos de relação Estado e sociedade apontados inicialmente. Pode-se considerar que os atores políticos foram mais ou menos abertos à participação e à linguagem dos direitos, além de receptivos à sua compreensão por parte

da academia (ALMEIDA; DOWBOR, 2021). Dessa forma, torna-se evidente que o processo de desinstitucionalização da SECADI se formou em um marco de crescente protagonismo de atores da direita e extrema-direita, que não apenas se colocam publicamente contra estas formas de interação, como operam na base da desconfiança de grande parte dos acadêmicos e das Instituições de Educação Superior.

Não se trata, obviamente, de uma mudança formal, com pouco ou nenhum impacto na realidade objetiva da educação brasileira. A extinção da SECADI endereçou-se às populações vulneráveis, com as quais o Estado brasileiro tem uma inestimável dívida histórica. Isto, por consequência, ameaça o próprio direito à educação, uma vez que estas populações, ausentes de políticas públicas, tornam-se alvos preferenciais da evasão escolar e do baixo rendimento. Significou o fim de ações federais em prol do respeito à diversidade e inclusão educacional de expressivas camadas da população brasileira e deixa evidente que o PNE e as políticas inclusivas e de cunho identitário, não constituem objeto da política educacional do atual governo. Evidenciam também que governo não tem pretensões de consolidar políticas acordadas entre os três entes federados.

Na perspectiva da institucionalização em Lavallo, Carlos, Dowbor e Szwako (2019), tal prática governamental certamente representa uma perda de recursos e a consequente capacidade de transformar o Ministério a partir dos valores, interesses e demandas da EDH. Já na perspectiva de Almeida e Dowbor (2021), a opção de fechar canais institucionalizados de participação social pode representar a implementação de uma nova institucionalidade, que dificulte e impeça a capacidade de agendamento do Estado pelos movimentos sociais.

Por fim, é necessário reforçar e apontar que o projeto de desmonte tem fortemente evidenciado o aspecto ideológico: desconstruir a pseudo ideologia de esquerda presentes nas escolas e fortalecer a ideologia da direita. Todas essas ações visam a um maior controle da formação dos(as) alunos(as), de modo a monitorar o

conteúdo a ser ensinado e evitar a construção do pensamento crítico, análise crítica da realidade.

Ainda que no contexto de desmonte das institucionalidades voltadas para a promoção da EDH, a presente pesquisa se propôs a analisar os impactos dessas institucionalidades e especialmente do Pacto Universitário nas IES. Conforme veremos, essa política pública permite supor que ações de EDH alcançaram uma institucionalização lenta, mas crescente, resultado da valorização da temática sobre a diversidade e os direitos humanos, e que tendem a paralisar (como já foi evidenciado com os relatos) ou arrefecer, com o esvaziamento das iniciativas pelo governo federal. O próximo capítulo será dedicado a essa análise abrangendo as duas IES.

8 O PACTO UNIVERSITÁRIO E AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Figura 5. Logomarca do pacto Universitário



Fonte: BRASIL, 2016a.

Nesta seção, trataremos sobre o acordo de Cooperação do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, que teve como objetivo instituir nas universidades brasileiras o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos e este apoio ocorre por meio da implementação, monitoramento e disseminação de medidas e atividades relacionadas aos Direitos Humanos organizadas em cinco eixos – ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária. Aproximadamente 333 Instituições aderiram ao pacto, e nessa adesão não há transferência de recursos; as IES assinam de forma voluntária e estão diretamente relacionadas ao objeto de estudo dessa pesquisa.

Será importante entender que o Pacto Universitário representou uma possibilidade para a comunidade acadêmica, de forma abrangente, discutir estruturadamente os direitos humanos.

Quando se trata de Ensino Superior, é oportuno e relevante ressaltar que as Instituições de Ensino, particularmente de Ensino Superior, são espaços privilegiados para formação e exercício da cidadania, da formação de aluno reflexivo, crítico, observando e entendendo a educação 4.0, indo ao encontro do mundo V.U.C.A. (volátil, incerto, complexo e ambíguo). Desse posicionamento, se extrai a preocupação das IES

na promoção da Educação em Direitos Humanos no intuito de prevalecer ações e políticas geradoras de uma cultura em direitos humanos.

Recentemente, a Curricularização da extensão teve regulamentação aprovada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES de 18 de dezembro de 2018. Trata-se de uma estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE). Entre outras coisas, a Resolução diz: (1) estabelece que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”; e (2) instrui o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos.

Acompanhando o contexto, percebe-se que com estas premissas, a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa entre os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação, poderá facilitar, sobremaneira, a promoção de atividades fortalecendo a cultura dos Direitos Humanos.

Pelo exposto, a educação, reconhecida como um dos direitos humanos, vem sendo difundida como uma ferramenta importantíssima para se obter o acesso ao conhecimento histórico dos direitos humanos. Percebe-se que esse caminho, facilita que a cultura dos direitos humanos seja propagada de forma a alcançar uma transformação social, unindo valores e noções relativas à promoção e cultura da paz, da tolerância e do respeito às diferenças.

Dessa forma, a perspectiva da inserção de práticas humanísticas voltadas para a formação do cidadão por meio de reformas educacionais, da inclusão da temática nos currículos e com discussões constantes que tenham o poder de influenciar mudanças sociais, são extremamente significativas.

A afirmação de garantias e a criação de mecanismos de proteção institucional de direitos humanos por meio de ações, atuação de comissões e elaboração de regimentos vem sendo tendência nas IES por fazer com que incorporem os direitos humanos na pauta de sua atuação, seja no ensino, na pesquisa, na extensão, nas políticas de

promoção, proteção e defesa dos direitos humanos como princípio constitucional (SOUSA, 2016, p. 4).

As IES, compreendendo Universidades, Faculdades, Institutos Federais, na sociedade atual, têm passado por significativas alterações, fatores que têm levado a complexificação de sua função. Sem dúvida, o ambiente das instituições educacionais, facilitam o exercício da cidadania, com ampla divulgação acerca dos direitos fundamentais. Dessa forma, acredita-se que os gestores, docentes e discentes, bem como uma avaliação das grades curriculares, possa facilitar a expansão da educação em direitos humanos no ensino superior por meio da do ensino, pesquisa e extensão, sempre no intuito de contribuir para a formação do aluno-cidadão seja qual for sua área de formação.

A importância de se incluir essa discussão no ambiente universitário advém da construção de uma progressiva conscientização pessoal e profissional por parte de alunos e professores acerca da percepção sobre direitos humanos. Na opinião de Cano (2010, p. 63) os direitos humanos ainda são interpretados como “direitos de bandidos” e os militantes de direitos humanos como “defensores de bandidos”.

Essa análise, bem comum nos dias atuais, gera uma percepção errônea sobre os direitos humanos e diminui sua força na inclusão do processo de ensino e aprendizagem. Isso afeta diretamente na consolidação de uma educação e cultura focada na promoção de práticas da cultura da paz, ações determinantes na construção da cidadania e da democracia.

Diante do exposto, presume-se que nas distintas áreas de conhecimento, a educação em direitos humanos não consegue avançar sozinha. Faz-se necessário o apoio e a capacitação contínua que facilite aos professores entender que a maioria das situações abordadas nas suas atividades envolve direitos humanos. Assim, como construir o caminho na abordagem dos direitos humanos nas diversas etapas educacionais? Complexo, pois a implementação da Educação em Direitos Humanos

requer formação continuada e políticas públicas que fortaleçam metodologias e práticas educacionais.

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2003, p. 7).

No Ensino Superior, em particular nas Universidades Federais, essas demandas instigam o pensar nas políticas e demais situações atuais da sociedade contemporânea em busca da redefinição de sua identidade, notadamente no que tange à natureza e à missão institucional. O Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (BRASIL, 2007, p. 1) estabelece por meio do art. 2º, III – a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino e aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade.

Importante lembrar que sobre essa disposição legislativa, entende-se que essa reforma visa flexibilização curricular para as universidades públicas nas áreas distintas de conhecimento. E atinge não só a composição e oferta das disciplinas disponibilizadas em cada eixo, mas principalmente a seleção de conteúdos que possam oportunizar um pensamento crítico acerca do contexto na busca de espaços para cidadania, agregando à reestruturação do ambiente universitário às demandas contemporâneas. Dessa forma, trataremos no próximo item sobre as adesões das IES e as diretrizes do plano de trabalho que seguiram os eixos de Gestão, Ensino, Pesquisa, Extensão e Convivência Comunitária.

8.1 A SECAD E AS ADESÕES DAS IES

O setor privado representa a maior parcela do universo da educação superior no país e, com esse envolvimento, o Pacto alcançou resultados significativos. Todavia, há espaços para avançar a promoção dos objetivos que fundamentam o projeto. Os objetivos estão sintetizados no conceito de educação em direitos humanos disseminado pelo Ministério da Educação. Assim, nesta seção, apresentaremos os enquadramentos teóricos-analíticos e os processos formativos centrados na valorização da diversidade e no reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos, visando à formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em consonância com o fundamento da dignidade da pessoa humana, na perspectiva de um convívio social sem preconceitos e discriminações.

De acordo com os dados informados pela SECADI/MEC (EDH, 2019), 333 instituições de educação superior que aderiram ao Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos, 47 encontram-se na região Centro Oeste.

A IES pesquisadas estão sediadas na Região Administrativa de Taguatinga-DF, cuja população estimada é 221 (duzentos e vinte um) mil habitantes, conforme últimos dados³ da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) de 2015. Foi fundada em 05 de junho de 1958 (CODEPLAN, 2015), portanto, 63 anos. O setor de educação é muito forte em Taguatinga, com excelentes instituições de ensino superior. Esse também é um dos motivos da escolha de Taguatinga para compor o universo de investigação do presente estudo.

Figura 6. Mapa do Distrito Federal e suas Regiões Administrativas.

³ Não há dados recentes. A última pesquisa foi em 2015.



Fonte: Administração Regional de Taguatinga, 2018.

Considerando uma amostra grande, fragmentada e desejando maior aprofundamento da análise e maior detalhamento dos resultados, o universo da pesquisa de campo ficará restrita a duas IES bastante tradicionais nesta Região Administrativa. A seleção das IES ocorreu, primeiramente, mediante consulta ao portal do Pacto Universitário a fim de verificar quais IES do Distrito Federal e da Região Administrativa de Taguatinga já aderiram ao Pacto Universitário por meio do “Termo de Adesão para Instituições de Ensino Superior”.

É sabido que, em pesquisas científicas, deve ser adotado um procedimento ético, segundo o qual a identidade da Instituição e dos entrevistados, não necessariamente precisa ser revelada. A fim de preservá-los e assegurar o anonimato, a pesquisadora optou pela troca dos nomes verdadeiros por nomes fictícios inventados pela própria. Assim, as duas IES pesquisadas serão: a) Centro Universitário Alpha e b) Centro Universitário Beta e no próximo capítulo, abordaremos a trajetória de implementação das referidas IES, sob o prisma dos 5 eixos contidos no termo de cooperação.

8.2 IMPLEMENTANDO O PACTO UNIVERSITÁRIO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para a pesquisa foram selecionados dois Centros Universitários privados na RA III, Região Administrativa de Taguatinga. Optamos pelos Centros Universitários porque se destacam pelo nível de titulação do corpo docente e pela qualidade ofertada em seus serviços. Além disso, têm autonomia para criar, gerenciar e extinguir cursos e programas de ensino superior, dentro de sua sede. As faculdades são as mais limitadas em termos de abrangência e a que menos tem autonomia pedagógica. As universidades destacam-se, principalmente, por sua produção intelectual relevante, da perspectiva cultural e científica. Unem, em todas as suas atividades, ensino, pesquisa e extensão. Todavia, na região administrativa de Taguatinga, só há uma universidade.

Faz-se necessário atribuir um destaque para as atividades já implementadas anteriormente ao Pacto Universitário e seus desafios em relação à temática. De acordo com o coordenador gestor do Centro Universitário Alpha, havia projetos de extensão em execução e havia engajamento dos estudantes em centros acadêmicos e diretório acadêmico que contemplava reuniões e participações em movimentos sociais. Todavia, existia entraves e/ou desafios no desenvolvimento de pesquisas e/ou práticas extensionistas no âmbito da EDH:

Não há claras orientações sobre tratamento dos problemas mais comuns de direitos humanos dentro do Alpha. Por exemplo: não há atividades claras que preparam professores e funcionários para tratar das diferenças culturais, econômicas e raciais entre os alunos, bem como entre alunos e professores. Outro ponto desfavorável é a falta de formação específica dos professores na área nas graduações; muitas vezes é uma área pouco valorizada para fomentos em pesquisa, não há incentivo, financiamento, bolsas etc. (AUTOR, ano, p. ?)

Em relação ao Centro Universitário Beta, o coordenador gestor relatou que as ações da temática estavam bem avançadas antes do Pacto:

Há um entendimento da função social e da importância de trabalhar com estas temáticas. Na graduação existe um cuidado com as ações Interdisciplinares e Intersetorialidade na Pesquisa e nas Práticas extensionistas. Temos um grupo de pesquisa e havia interação de alunos e professores nas Ligas Acadêmicas. (AUTOR, ano, p. ?)

O envolvimento dos Centros Universitários na adesão ao Pacto Universitário será apresentado nos próximos tópicos por meio do plano de trabalho bem como a implementação do Pacto. Em seguida, vamos apresentar os resultados de uma pesquisa quantitativa que evidenciou a percepção dos alunos dos Centros Universitários Alpha e Beta em relação à temática da educação em direitos humanos no âmbito do Pacto Universitário abrangendo os cinco eixos.

8.3 DESCREVENDO OS PLANOS DE TRABALHO DAS IES

Os dados desta seção foram obtidos, inicialmente, por meio de análise documental, pois os planos foram disponibilizados pelos coordenadores do comitê gestor de cada IES e, posteriormente, realizamos entrevista com cada um deles. Procuramos identificar os aspectos administrativos e funcionais dos gestores, bem como a concepção política das ações de educação em direitos humanos antes e depois da adesão ao Pacto Universitário.

No presente caso, conhecer a realidade do trabalho apresentado pelo comitê gestor à SECADI, abordando os eixos de atuação conforme descrito no acordo de cooperação, torna-se fundamental para entendermos o que foi proposto por cada IES. Para além das instituições de ensino, os processos formativos acontecem também na convivência humana, no trabalho, nos movimentos e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. E, ao se tratar da formação, inclusive a de direitos humanos, deve-se prestar atenção na potencialidade da amplitude dos espaços em que processos formativos possam ser fomentados para subsidiar uma cultura de paz e respeito à diversidade.

Diante do contexto, faz-se necessário consolidar as ações relacionadas ao Pacto Universitário, que, de acordo com a natureza de cada IES, podem abranger iniciativas nos eixos de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão e Convivência Universitária e Comunitária. Dessa forma, os coordenadores do comitê gestor da IES, disponibilizaram seus planos de trabalho para compor esta análise que será apresentada e descrita nas tabelas abaixo.

Almejando a exequibilidade da pesquisa, a partir da análise documental nos arquivos das IES, realizamos duas visitas às IES, ainda antes da pandemia, durante dias normais de aulas. Obtemos, para tanto, a anuência de seus dirigentes, de acordo com critérios éticos e agendando previamente a data das visitas. Para além das visitas, utilizamos também entrevistas estruturadas por e-mail, para complementar as informações necessárias.

O coordenador do Centro Universitário Alpha, relatou que aconteceu um processo de consulta sobre as atividades em relação à adesão junto às coordenações de cursos, aos grupos e Pró-Reitoria de extensão e pesquisa, para garantir a participação da comunidade no processo de assinatura do termo de adesão. O mesmo aconteceu no Beta, com reuniões dos conselhos superiores para discutirem a proposta e adesão ao Pacto.

Vale ressaltar que, conforme relato dos dois coordenadores das IES aqui analisadas, as iniciativas elencadas tinham o propósito de ampliar a visibilidade e fomentar redes entre as demais IES que igualmente já trabalhavam essas mesmas temáticas. Destaca-se que as metas eram a superação da violência, do preconceito e da discriminação através de ações educativas previstas na gestão, no ensino, na pesquisa, na extensão e na convivência universitária e comunitária, as quais serão desenvolvidos no âmbito do Pacto Universitário.

Antes do lançamento do Pacto Universitário, no Centro Alpha pouco se falava de EDH, segundo o coordenador gestor: *Aqui as atividades ainda não tinham sido implementadas, principalmente nas ações de pesquisa. Acreditávamos que com a*

adesão do Pacto, nossa lacuna poderia diminuir e as ações poderiam crescer. Por outro lado, no Centro Beta, as atividades de pesquisa e extensão eram já trabalhadas na temática de EDH, mas ainda sem grande visibilidade e apoio. O coordenador gestor afirmou: *Estávamos empolgados com a adesão, pois era um compromisso que a IES tinha feito perante a SECADI, alunos, professores e técnicos – administrativos.*

Para a adesão, as ações foram inseridas no sistema SIMEC – Pacto Universitário que na época alimentava o portal do MEC. Após dois anos do Pacto, ficou visível por meio dos Planos de Trabalho, que o impulso dado para a EDH e Diversidade estavam consolidados e fortalecidos com o compromisso do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. Contudo, houve resistência em alguns aspectos e nem tudo apresentado foi implementado. É o que vamos mostrar a seguir nos quadros 5 a 17.

Quadro 5. Concepção dos gestores na adesão do Pacto Universitário – Alpha e Beta

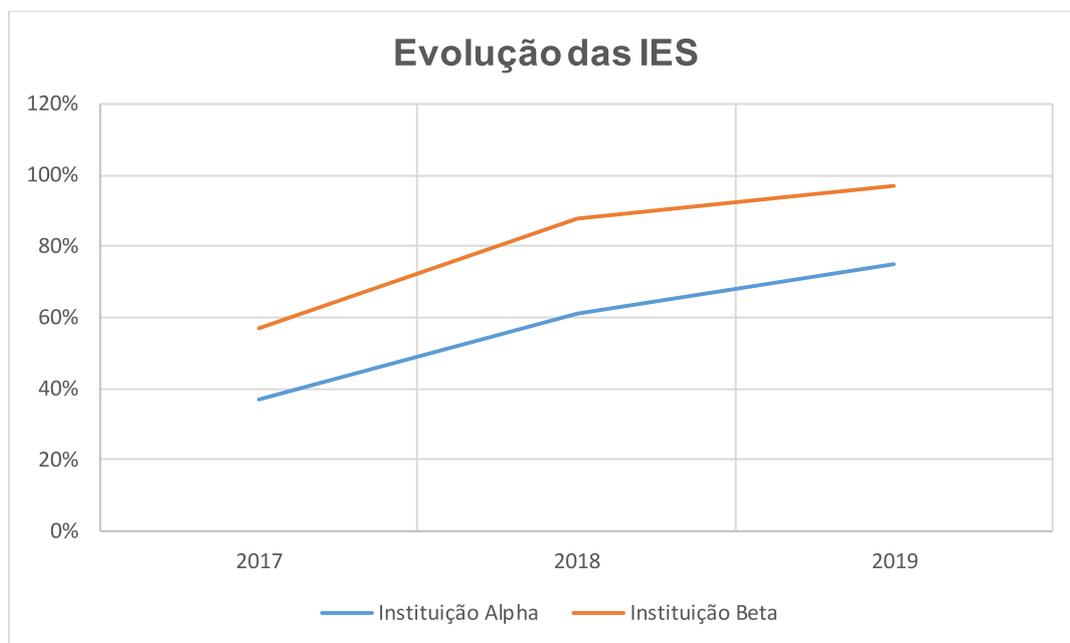
	Instituição Alpha	Instituição Beta
Adesão ao Pacto Universitário a partir da visão dos gestores	Os gestores, inicialmente, não acreditaram na consolidação do Pacto Universitário.	Embora a IES tivesse consciência que seria necessário articular boa parte dos gestores, a mesma sinalizou imediatamente a intenção de realizar a adesão ao Pacto Universitário.
	A coordenação de pesquisa admitiu que precisavam compor a temática em suas políticas institucionais, ou seja, o Pacto Universitário seria um alento.	Os gestores incluíram novas políticas de EDH em algumas ações no planejamento estratégico da IES para incentivar as ações.
	A direção acadêmica se preocupou com visitas in loco do MEC nas avaliações dos cursos, pois a temática de DH é importante na matriz curricular e atividades interdisciplinares.	A Gestão já havia pensado em consolidar algumas ações de extensão e com o Pacto Universitário isso poderia agilizar o processo.
	Haveria necessidade de mais transparência nas atividades de EDH na IES.	Alunos poderiam ter mais ações e impactos de inclusão com a adesão ao Pacto Universitário.

Fonte: Coordenadores do comitê gestor - Alpha e Beta - (2018).

O quadro acima nos revelou que havia algumas diferenças entre as duas IES em relação à adesão ao Termo de Cooperação do Pacto Universitário. Na IES Alpha, a equipe de gestores se mostrou desacreditada com a proposta do MEC, pois as ações de EDH vinham acontecendo a passos lentos. Ademais, havia a necessidade de reformular algumas políticas institucionais, como por exemplo, as ações de pesquisa e maior engajamento nas diversas atividades de EDH na Instituição. Entretanto, na IES Beta, a possibilidade de realizar adesão ao Pacto foi motivo de satisfação para a equipe de gestão. Isso, porque foi perceptível que de imediato pensaram em reformulações para intensificar as atividades no Planejamento Estratégico da Instituição.

De acordo com os relatos dos coordenadores, a evolução das atividades envolvendo educação em direitos humanos, avançaram, contudo, a passos lentos. Observamos que na Instituição Beta, as ações tinham uma visão acolhedora pela gestão, o que foi fácil observar nas entrevistas, na visão dos alunos nas respostas dos questionários e no gráfico 1.

Cada coordenador gestor enviou uma consolidação das ações e suas metas nas IES, o que foi possível apresentar no gráfico 1. A instituição Alpha atingiu uma porcentagem de 37% de ações em seu planejamento estratégico, enquanto a Instituição Beta tinha 57%. Já sobre a adesão ao Pacto Universitário, a IES Alpha teve uma meta alcançada de 61% e a IES Beta de 88%, um patamar bem satisfatório, segundo o coordenador do comitê gestor. Por fim, ambas IES iniciaram 2019 com seu plano de trabalho bem avançado, com previsão de metas em 75% para a Alpha e 97% para a Beta, conforme gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução das IES para a EDH.

Fonte: Alpha e Beta (2020)

De acordo com o exposto, questionamos: O que de fato foi pensado pelas IES? Como avançarna EDH com a implementação e adesão ao Pacto Universitário? Como as IES pensaram no Plano de Trabalho? As ações foram implementadas por completo? Veremos nos próximos itens as abordagens para estes questionamentos.

Ressalta-se que foi assegurado o anonimato dos nomes das IES com garantia da omissão de qualquer dado identificativo e também pela ausência de transcrições extensivas dos materiais fornecidos. As atividades apresentadas na adesão, estão contidas nos quadros abaixo.

8.3.1 Plano de Trabalho Institucional - Alpha

Diante desse cenário, a IES iniciou um conjunto de articulações e mobilizações para construir uma política assertiva, sobretudo, visando aderência aos objetivos do Pacto Universitário. Vejam relato do coordenador Alpha:

Após o convite do MEC, tratamos a possibilidade de adesão com várias reuniões com a equipe de gestão. Inicialmente, tivemos resistência com a coordenação de pesquisa, já que era um setor pouco atuante, fragilizado, com incentivo baixo pela IES. Outro fator desanimador, foi que tínhamos um grêmio estudantil muito polêmico na IES, o que poderia causar conflitos nas questões de convivência comunitária. (AUTOR, ano, p. ?)

Quadro 6. Consolidação das atividades - Alpha.

Eixo de Atuação: Ensino	Revitalizar as atividades nacionais e internacionais destinadas a promover os objetivos da educação com vistas para o desenvolvimento humano, social e econômico e promover uma Cultura de Paz.
	Capacitar o corpo docente para a Educação em Direitos Humanos (cursos, oficinas, outras atividades).
	Viabilizar a oferta de componente curricular optativo referente ao Pacto EDH
	Implementar cursos e/ou atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares em Direitos Humanos e /ou em Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Alpha (2017).

Quadro 7. Consolidação das atividades - Alpha.

Eixo de Atuação: Pesquisa	Incentivar e apoiar a criação e/ou manutenção de núcleos, comissões e grupos de estudos e/ou pesquisas, laboratórios ou clínicas de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.
	Consolidar a realização de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.
	Promover o estabelecimento de relações, parcerias e redes para facilitar a colaboração e o intercâmbio de informações entre pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, organizações não governamentais e outras organizações da sociedade civil.

Fonte: Plano de Trabalho - Alpha (2017).

Quadro 8. Consolidação das atividades - Alpha.

Eixo de Atuação:	Mapear as atividades que tratam dos direitos humanos.
	Implementar e/ou aprimoramento de cursos de extensão sobre a temática de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.
	Extensão
	Articular Iniciativas e apoiar projetos que mobilizem a rede de educação em Direitos Humanos na realização de congressos, seminários e cursos.
	Implementar e/ou aprimorar programas, projetos e/ou atividades de extensão sobre a temática de Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Alpha (2017).

Quadro 9. Consolidação das atividades - Alpha.

Eixo de Atuação:	Constituir Comitê Gestor
	Estabelecer canais institucionais voltados ao recebimento, apuração, acompanhamento e encaminhamento de denúncias e reclamações de violação de Direitos Humanos da comunidade acadêmica nas Instituições de Educação Superior.
	Gestão
	Incluir no calendário acadêmico datas/ações significativas sobre os temas do pacto.
	Promover campanhas e/ou atividades continuadas para a sensibilização e a conscientização dos corpos docente, discente, gestor e de funcionários e colaboradores da Instituição de Educação Superior.
	Realizar pesquisa com o corpo docente, discente e técnico-administrativo sobre conhecimentos, competências e atitudes em relação a Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.
	Buscar novas parcerias com instituições estratégicas e consolidar as antigas parcerias.

Fonte: Plano de Trabalho - Alpha (2017).

Quadro 10. Consolidação das atividades - Alpha.

Eixo de Atuação:	Fortalecer o diálogo com movimentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidade, historicamente vulnerabilizados, vítimas de discriminação, de abuso e de negligência.
	Convivência Universitária e Comunitária
	Realizar levantamento junto à comunidade universitária a respeito dos Direitos Humanos: história, normas e legislação, reconhecimento de violações e mecanismos de encaminhamento de denúncias.
	Identificar entidades e coletivos parceiros nas ações sobre Direitos Humanos

Fonte: Plano de Trabalho - Alpha (2017).

Em decorrência do processo e da concepção da importância do tema, realizar a adesão ao Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos consolidou o compromisso com a SECADI/MEC. E o Centro Universitário Alpha articulou a formação do Comitê Gestor que trabalhou para elaboração do Plano de Trabalho supracitado, com grande ênfase no eixo de atuação de “gestão”, conforme quadro 5, contendo seis atividades propostas. Conforme relato do coordenador do Comitê, foram designados alguns articuladores em diferentes setores com o objetivo de colaborar com o mapeamento de ações realizadas, apesar de algumas resistências.

Criou-se à época, um grupo de trabalho formado por estudantes, técnicos e docentes. Esse grupo elaborou o Plano respondendo aos critérios do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do Ministério de Educação, nos eixos do ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência comunitária e universitária. A adesão foi firmada em abril de 2017.

Ao analisar as diretrizes da SECADI para atender a adesão, o Plano acima descrito, observamos que atendeu ao solicitado no termo de cooperação. Contudo, no eixo de ações de “pesquisa”, quadro 3, nota-se uma certa dificuldade em desenvolver mais atividades com a temática. Talvez porque não há incentivo, financiamento de pesquisas e bolsas para temas similares, conforme relatado pelo coordenador gestor. Os quadros 2 e 4 consolidam os eixos de “ensino” e “extensão” como grandes atuantes na adesão ao Pacto Universitário.

A assinatura do acordo de cooperação representou e consolidou reflexões e discussões de forma estruturada acerca da educação em direitos humanos. Mesmo no pequeno espaço de tempo, tido como um período de experimentação, estudo, avaliação e diagnóstico, o comitê gestor entendeu que houve avanços nas estratégias da IES, conforme relato do coordenador do Centro Universitário Alpha:

O comitê estava bastante entusiasmado, pois os gestores da IES sinalizaram que haveria grande prioridade para as ações do Pacto e realmente teve um 2017 bem dedicado ao Plano de trabalho. Entretanto, perdemos o contato com SECADI no

final de 2018 e no início de 2019 soubemos do desmonte da Secretaria. Lamentável. (AUTOR, ano, p. ?)

Por meio do exposto, entende-se a necessidade de cumprir a função de produzir conhecimento nas IES de forma comprometida com a garantia, promoção e defesa dos direitos de todos os sujeitos, em suas múltiplas dimensões civis, políticas, sociais, ambientais e subjetivas. Desse modo, é necessário citar que para elaborar e implantar uma Política de Direitos Humanos nas instituições educacionais, o que significa assumir uma concepção que esteja pautada pelos princípios e objetivos da educação em direitos humanos no ensino superior, conforme aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH.

Entretanto, com o desmonte da SECADI, grande parte das ações elaboradas pelo comitê gestor do Pacto Universitário ficaram perdidas no meio do percurso, pois muitas eram a longo prazo. Sem dúvida, é desafiador dar continuidade ao trabalho proposto pelo Comitê sem fomento e monitoramento, sendo crucial a continuidade das ações realizadas no âmbito dos Direitos Humanos que andam a passos lentos.

Os próximos quadros vão apresentar as ações elencadas do Centro Universitário Beta.

8.3.2 Plano de Trabalho Institucional - Beta

Quadro 11. Consolidação das atividades - Beta.

Eixo de Atuação: Ensino	Incluir e/ou aperfeiçoar a temática de Direitos Humanos e/ou de Educação em Direitos Humanos nos currículos.
	Elaborar e realizar cursos - presenciais, semipresenciais e com uso de ferramentas da educação à distância - para a comunidade acadêmica e comunidade em geral, sobre Introdução e Educação em Direitos Humanos.
	Atualizar a temática de Direitos Humanos e/ou de Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos dos cursos.
	Ofertar atividades para formação continuada, tais como eventos, cursos de atualização e de aperfeiçoamento em Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos, em parceria com o poder público e organismos internacionais,

	para profissionais da política de educação, assistência social, saúde, segurança pública e lideranças comunitárias.
	Elaborar material didático, promover formação e vivência sobre e com uso de metodologias participativas, ativas e promotoras da autonomia dos sujeitos, na perspectiva da promoção e garantia de direitos humanos, no processo formativo, de pesquisa e ensino/ aprendizagem com a comunidade.

Fonte: Plano de Trabalho - Beta (2017).

Quadro 12. Consolidação das atividades - Beta.

Eixo de Atuação: Pesquisa	Criar um repositório na rede de bibliotecas da IES com materiais produzidos pelos cursos sobre Direitos Humanos.
	Articular grupos na IES que atuem com temáticas convergentes para promover Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos como um tema convergente e passível de se desenvolver como área de concentração e linhas de pesquisa.
	Ofertar apoio técnico para a realização de ações colaborativas - pesquisas, eventos científicos, produções de dados e materiais, manutenção e criação de observatórios - sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, envolvendo rede de pesquisadores, parcerias entre universidades, ações conjuntas com movimentos sociais e organizações da sociedade civil.
	Incentivar e apoiar publicações de livros, artigos, periódicos, resumo expandido, relatórios, dissertações e apresentações orais de pesquisas realizadas sobre a temática de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Beta (2017).

Quadro 13. Consolidação das atividades - Beta.

Eixo de Atuação: Extensão	Estimular a realização de projetos de extensão e eventos nas áreas relacionadas a Direitos Humanos.
	Aprimorar as políticas de extensão relativas aos Direitos Humanos e Justiça.
	Garantir que o programa de bolsas de extensão da IES contenha um edital específico para programas e projetos em direitos humanos.
	Fortalecer, aprimorar e ampliar os cursos de extensão que promovam os direitos humanos como fundamento do processo formativo e das relações sociais; como, também, propicie reflexões, proposições e atuações em temáticas específicas.
	Realizar cursos de extensão, que abordem temáticas relativas aos direitos humanos, por meio de metodologias participativas, ativas e promotoras da autonomia dos sujeitos.
	Estabelecer parceria com instituições acadêmicas nacionais e internacionais para a realização de residências, intercâmbio extensionista, programas e projetos de extensão e produções de materiais sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.
	Mapear e estabelecer parcerias com instituições dedicadas à temática de Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Beta (2017).

Quadro 14. Consolidação das atividades - Beta.

Eixo de Atuação: Gestão	Propor que os documentos institucionais estejam pautados pela perspectiva dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.
	Criar um canal institucional com a finalidade de receber, acolher e encaminhar as denúncias de casos de violações de Direitos Humanos sofridos por toda a comunidade acadêmica.
	Acompanhar situações de conflito, buscando a gestão por meio de orientação, mediação, práticas restaurativas, providências, além da responsabilização e do monitoramento do cumprimento das medidas adotadas.
	Estabelecer diretrizes, procedimentos e ações educativas em relação a todas as formas de violência, que façam frente ao assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes, ocorridas no âmbito da instituição.
	Incluir no instrumento de avaliação institucional, apresentado pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), itens que tratem da temática de Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Beta (2017).

Quadro 15. Consolidação das atividades - Beta.

Eixo de Atuação: Convivência Universitária e Comunitária	Incentivar ao diálogo plural e transversal entre os segmentos da comunidade acadêmica – docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e outros segmentos que se relacionam com a Instituição de Educação Superior.
	Promover ações educativas (rodas de conversa, seminários, cine debates, audiências públicas, entre outros) para discutir junto à comunidade acadêmica, para a sensibilização e a conscientização sobre respeito aos Direitos Humanos.
	Identificar entidades e coletivos parceiros da IES nas ações sobre Direitos Humanos.

Fonte: Plano de Trabalho - Beta (2017).

Durante a presente pesquisa, foi possível observar que, em seus princípios basilares, o Centro Universitário Beta não tinha estratégias de gestão, tampouco na pesquisa. Entretanto, com a adesão ao Pacto Universitário, o fortalecimento daria sequência às ações realizadas no âmbito do desenvolvimento e difusão, buscando dentre outras medidas: desempenhar suas atribuições e a construção do conhecimento com formação autônoma, inovadora, crítica e ética no fomento a uma cultura de Direitos

Humanos. Foi possível observar que, no eixo ensino e extensão, o Centro Universitário Beta, tinha boas estratégias em seu planejamento, principalmente na extensão. Por exemplo: Garantir que o programa de bolsas de extensão da IES contenha um edital específico para programas e projetos em direitos humanos. (Plano de trabalho Beta)

As opções dos instrumentos para enfrentar as violações de direitos humanos demandam cuidadosa avaliação de forma que os mecanismos utilizados permitam a evolução favorável da situação. O que se almeja, por certo, é a valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento. Com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária para promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos, o Centro Universitário Beta investiu bastante nas atividades e ações propostas na adesão ao Pacto Universitário. A ideia era desenvolver, a partir da perspectiva dos direitos humanos, uma formação crítica, autônoma, inovadora e ética na Instituição.

A adesão foi firmada em junho de 2017, e o coordenador do centro Universitário Beta relatou o descontentamento sobre o desmonte da SECADI:

Conseguimos uma equipe de trabalho sensacional para as ações do Pacto, trabalhamos o segundo semestre de 2017 e todo o 2018 recolhendo iniciativas que a Instituição havia firmado em seu planejamento. Todavia, quando fomos entregar o relatório vimos que não havia mais equipe no MEC. Desde janeiro de 2019 não respondem e-mail nem atendem telefone. Estamos com várias ações pela metade, porque o apoio e fomento do MEC eram fundamentais. (Coordenador Beta, 2020, p. 1)

Diante do exposto, ao realizar uma análise comparativa entre ambas instituições no eixo de Ensino, percebeu-se que, no Centro Universitário Alpha, o foco no Plano de trabalho era capacitar o corpo docente na temática de EDH com oficinas, cursos e outras atividades. Todavia, um item chamou atenção, pois a IES pretendia viabilizar a oferta de componente curricular optativo referente ao Pacto EDH. Colocar uma disciplina optativa com os objetivos do Pacto Universitário seria um grande diferencial no currículo e na difusão da temática nos estudantes. Por outro lado, no Centro Universitário Beta, as

principais ações no eixo Ensino seriam em cursos, eventos, mas o diferencial seria trabalhar nos formatos presenciais, híbridos e EAD para a comunidade acadêmica e comunidade externa em geral, sobre Introdução e Educação em Direitos Humanos. Sem dúvida, a abrangência seria enorme, com uso de ferramentas digitais e novos formatos de avaliações, mas não houve monitoração e incentivo da SECADI.

Ao atender o Eixo de Pesquisa e ao realizar uma análise comparativa entre ambas as instituições, verificou-se que as duas não possuíam muito incentivo na temática. Contudo, a IES Beta tinha em seu plano de trabalho maiores atividades para reverter a baixa atividade, inclusive, propondo repositórios exclusivos para a EDH e incentivo a publicações científicas. No entanto, com a extinção da SECADI, as propostas para esse eixo caíram no Centro Universitário Alpha, pois o grande incentivo era a adesão ao Pacto Universitário. No Beta, conseguiram avançar mesmo que em passos lentos. De quatro propostas, implementaram duas; enquanto, no Alpha, implementaram apenas uma.

Após análise dos Planos de Trabalho do Eixo de Extensão, percebemos que esse eixo talvez seja o mais ativo na temática em ambas IES. No centro Universitário Beta, a extensão universitária é muito forte, com amplos projetos e ativa participação dos alunos. Vale lembrar que, no plano de trabalho, havia sete propostas para o eixo e todas foram implementadas. No Alpha, foram apresentadas quatro propostas, mas implementadas apenas três.

Com o plano apresentado no eixo de gestão, foi possível observar a preocupação e o empenho na formulação de estratégias em ambas Instituições, contudo o Centro Universitário Beta conseguiu implementar mais ações. De acordo com o Coordenador Gestor (2021):

A equipe de gestão deu prioridade em fortalecer o diálogo com movimentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidade, historicamente vulnerabilizados, vítimas de discriminação, de abuso e de negligência, mas com a pandemia e nenhuma monitoração das ações no MEC, as ações diminuíram, não se fala mais nas estratégias.

No Centro Universitário Beta, o coordenador gestor (2021) relata:

Os valores institucionais são pautados por respeito, incentivo e fomento à propagação de uma cultura de respeito aos direitos humanos, como se verifica em seu Estatuto, Regimento Geral e Plano de Desenvolvimento Institucional. A gestão institucional possui a característica de linha diretiva aos demais processos visando o cumprimento de seu objetivo maior, com a adesão ao Pacto em 2017, a prioridade era este eixo, pois tínhamos atividades no Planejamento Estratégico da IES. Conseguimos implementar três atividades traçadas no Plano de Trabalho. Neste momento, não se fala mais nas ações e estamos seguindo com muitas fragmentações do que foi implementado”.

A Convivência Comunitária é compreendida como a comunidade acadêmica, englobando alunos, docentes, servidores técnicos administrativos e funcionários terceirizados, em convívio nos espaços das IES. A proposta do Eixo de Convivência Comunitária, para ser adotada no Centro Universitário Alpha, tinha como força o diálogo com movimentos sociais. Das três propostas apresentadas, duas foram implementadas. Porém, no Beta, o fortalecimento do diálogo e harmonia da comunidade acadêmica de forma que se valorizasse ações com vistas ao diálogo plural e transversal foi colocada como prioridade, e das três propostas apresentadas, todas foram implementadas.

Dessa forma, podemos verificar que ambas Instituições perceberam a necessidade de implementar na íntegra as propostas apresentadas no Plano de trabalho com envolvimento das comunidades internas e externas. Ademais, o Pacto Universitário parte do reconhecimento das Instituições de Ensino Superior como lócus da construção e disseminação de conhecimentos para a construção de uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos.

É preciso ressaltar que seu processo de elaboração contou com uma consulta pública do texto, de modo a permitir que a sociedade civil organizada, representada por meio de tais Instituições, pudesse contribuir com seu aperfeiçoamento (PIOVESAN, FACHIN, 2017).

Todavia, a abrangência da temática e suas reais implementações seriam impactadas com o desmonte da SECADI, pois o acompanhamento, monitoração e ações

de compartilhamento de ações perderam forças, incentivos, engajamento e o principal. Poderemos visualizar melhor as implementações das ações nos próximos quadros.

8.3.3 As Reais Implementações das IES

Para finalizar a descrição dos Planos de Trabalho das IES e, como forma de resumo, apresentamos uma tabela que contém as ações já descritas, indicando, para cada eixo, se já foi executado ou não e, em caso afirmativo, se já existia antes do Pacto ou foi criado/executado durante a vigência do Pacto Universitário.

Quadro 16. Implementação das ações - Alpha

Alpha	Ações	Execução Sim/Não	Início
Ensino	Revitalizar as atividades nacionais e internacionais destinadas a promover os objetivos da educação com vistas para o desenvolvimento humano, social e econômico e promover uma Cultura de Paz.	Não	Previsão era 2019
	Capacitar o corpo docente para a Educação em Direitos Humanos (cursos, oficinas, outras atividades).	Sim	2018 Durante o Pacto
	Viabilizar a oferta de componente curricular optativo referente ao Pacto EDH	Sim	2018 Durante o Pacto
	Implementar cursos e/ou atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares em Direitos Humanos e /ou em Educação em Direitos Humanos.	Não	Não havia previsão
Pesquisa	Incentivar e apoiar a criação e/ou manutenção de núcleos, comissões e grupos de estudos e/ou pesquisas, laboratórios ou clínicas de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Consolidar a realização de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado na temática Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.	Não	Não realizado
	Promover o estabelecimento de relações, parcerias e redes para facilitar a colaboração e o intercâmbio de informações entre pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, organizações não governamentais e outras organizações da sociedade civil.	Não	Previsão era 2019

Extensão	Mapear as atividades que tratam dos direitos humanos.	Sim	Antes do Pacto
	Implementar e/ou aprimoramento de cursos de extensão sobre a temática de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.	Sim	Antes do Pacto
	Articular Iniciativas e apoiar projetos que mobilizem a rede de educação em Direitos Humanos na realização de congressos, seminários e cursos.	Não	Previsão era 2019
	Implementar e/ou aprimorar programas, projetos e/ou atividades de extensão sobre a temática de Direitos Humanos.	Sim	2020
Gestão	Constituir Comitê Gestor	Sim	Antes do Pacto
	Estabelecer canais institucionais voltados ao recebimento, apuração, acompanhamento e encaminhamento de denúncias e reclamações de violação de Direitos Humanos da comunidade acadêmica nas Instituições de Educação Superior.	Não	Não realizado
	Incluir no calendário acadêmico datas/ações significativas sobre os temas do pacto.	Sim	2017
	Promover campanhas e/ou atividades continuadas para a sensibilização e a conscientização dos corpos docente, discente, gestor e de funcionários e colaboradores da Instituição de Educação Superior.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Realizar pesquisa com o corpo docente, discente e técnico-administrativo sobre conhecimentos, competências e atitudes em relação a Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Buscar novas parcerias com instituições estratégicas e consolidar as antigas parcerias.	Não	Não realizado
Convivência Universitária e Comunitária	Fortalecer o diálogo com movimentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidade, historicamente vulnerabilizados, vítimas de discriminação, de abuso e de negligência.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Realizar levantamento junto à comunidade universitária a respeito dos Direitos Humanos: história, normas e legislação, reconhecimento de violações e mecanismos de encaminhamento de denúncias.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Identificar entidades e coletivos parceiros nas ações sobre Direitos Humanos	Não	Não realizado

Fonte: Alpha (2020).

Os dois coordenadores entrevistados destacaram a progressiva integração entre as instituições e a temática envolvendo direitos humanos ao longo deste processo, com avanços e novas perspectivas. Alguns dos representantes institucionais afirmaram que este olhar mais atento aos novos conceitos e a consulta permanente à SECADI os fizeram sentir mais seguros e respaldados na hora de tomar decisões em relação a

conflitos entre alunos, professores, coordenadores e até mesmo comunidade externa. Segundo relato do coordenador Alpha (ano):

Torna-se relevante desenvolver o respeito às características e às diferenças individuais, ampliando a habilidade das relações interpessoais, de modo a se tornarem mais humanas e solidárias, possibilitando o trabalho cooperativo em função dos interesses e das necessidades dos alunos. Lamentamos o fim da SECADI, pois tivemos uma visão que a gestão iria incentivar e investir na viabilidade do plano de trabalho e que o fim do monitoramento, aos poucos as ações foram minguando.

No quadro 13, apresentamos a tabela que contém as ações já descritas do Centro Universitário Beta, indicando, para cada eixo, se já foi executado ou não e, em caso afirmativo, se já existia antes do Pacto ou se foi criado/executado durante a vigência do Pacto Universitário.

Quadro 17. Implementação das ações – Beta

Beta	Ações	Execução Sim/Não	Início
Ensino	Incluir e/ou aperfeiçoar a temática de Direitos Humanos e/ou de Educação em Direitos Humanos nos currículos.	Sim	Antes do Pacto
	Elaborar e realizar cursos - presenciais, semipresenciais e com uso de ferramentas da educação a distância - para a comunidade acadêmica e comunidade em geral, sobre Introdução e Educação em Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Atualizar a temática de Direitos Humanos e/ou de Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos dos cursos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Ofertar atividades para formação continuada, tais como eventos, cursos de atualização e de aperfeiçoamento em Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos, em parceria com o poder público e organismos internacionais, para profissionais da política de educação, assistência social, saúde, segurança pública e lideranças comunitárias.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Elaborar material didático, promover formação e vivência sobre e com uso de metodologias participativas, ativas e promotoras da autonomia dos sujeitos, na perspectiva da promoção e garantia de direitos humanos, no processo formativo, de pesquisa e ensino/ aprendizagem com a comunidade.	Não	Não realizado

Pesquisa	Criar um repositório na rede de bibliotecas da IES com materiais produzidos pelos cursos sobre Direitos Humanos.	Não	Previsão era 2019
	Articular grupos na IES que atuem com temáticas convergentes para promover Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos como um tema convergente e passível de se desenvolver como área de concentração e linhas de pesquisa.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Ofertar apoio técnico para a realização de ações colaborativas - pesquisas, eventos científicos, produções de dados e materiais, manutenção e criação de observatórios - sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, envolvendo rede de pesquisadores, parcerias entre universidades, ações conjuntas com movimentos sociais e organizações da sociedade civil.	Não	Previsão era 2019
	Incentivar e apoiar publicações de livros, artigos, periódicos, resumo expandido, relatórios, dissertações e apresentações orais de pesquisas realizadas sobre a temática de Direitos Humanos e/ou Educação em Direitos Humanos.	Sim	Antes do Pacto
Extensão	Estimular a realização de projetos de extensão e eventos nas áreas relacionadas a Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Aprimorar as políticas de extensão relativas aos Direitos Humanos e Justiça.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Garantir que o programa de bolsas de extensão da universidade de um edital específico para programas e projetos em direitos humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Fortalecer, aprimorar e ampliar os cursos de extensão que promovam os direitos humanos como fundamento do processo formativo e das relações sociais; como, também, propicie reflexões, proposições e atuações em temáticas específicas.	Sim	Antes do Pacto
	Realizar cursos de extensão, que abordem temáticas relativas aos direitos humanos, por meio de metodologias participativas, ativas e promotoras da autonomia dos sujeitos.	Sim	Antes do Pacto
	Estabelecer parceria com instituições acadêmicas nacionais e internacionais para a realização de residências, intercâmbio extensionista, programas e projetos de extensão e produções de materiais sobre temáticas relacionadas aos Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Mapear e estabelecer parcerias com instituições dedicadas à temática de Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
Gestão	Propor que os documentos institucionais estejam pautados pela perspectiva dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos.	Não	Não realizado

	Criar um canal institucional com a finalidade de receber, acolher e encaminhar as denúncias de casos de violações de Direitos Humanos sofridos por toda a comunidade acadêmica.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Acompanhar situações de conflito, buscando a gestão por meio de orientação, mediação, práticas restaurativas, providências, além da responsabilização e do monitoramento do cumprimento das medidas adotadas.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Estabelecer diretrizes, procedimentos e ações educativas em relação a todas as formas de violência, que façam frente ao assédio moral, sexual, discriminação e desigualdade em todas as suas vertentes, ocorridas no âmbito da instituição.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Incluir no instrumento de avaliação institucional, apresentado pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), itens que tratem da temática de Direitos Humanos.	Não	Previsão era 2019
Convivência Universitária e Comunitária	Incentivar ao diálogo plural e transversal entre os segmentos da comunidade acadêmica – docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e outros segmentos que se relacionam com a Instituição de Educação Superior.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Promover ações educativas (rodas de conversa, seminários, cine debates, audiências públicas, entre outros) para discutir junto à comunidade acadêmica, para a sensibilização e a conscientização sobre respeito aos Direitos Humanos.	Sim	2018 Durante o Pacto
	Consolidar coletivos da IES nas ações sobre Direitos Humanos e promovendo a cultura da paz.	Sim	2018 Durante o Pacto

Fonte: Beta (2020).

As ações contempladas no Centro Universitário Beta foram quase todas implementadas, o que fortalece as estratégias propostas no plano de trabalho. Contudo, conforme relato do coordenador do comitê gestor (2021), *as atividades estão em queda, desde o início da pandemia, principalmente porque não há monitoramento e validação das atividades pela SECADI, uma vez extinta.*

De acordo com o exposto e análise das IES em suas reais implementações, percebemos as leituras acerca do compromisso social da universidade que ambas fizeram ao realizar a adesão ao Pacto Universitário. O Centro Universitário Alpha conseguiu implementar apenas doze das vinte propostas; e o Centro Universitário Beta avançou mais, implementou dezenove das vinte e quatro propostas apresentadas.

Dessa forma, percebe-se que o Pacto Universitário parecia ser um importante aliado no papel educativo, sendo peça principal para o desenvolvimento da EDH no Centro Universitário, impactando diretamente na comunidade acadêmica. Podemos ressaltar que não só os alunos ganhariam com as propostas, mas também o corpo docente, com fortalecimento da formação continuada, estratégias de gestão, melhores recursos e engajamento dos atores envolvidos.

Para além das IES públicas e privadas, entende-se que o Pacto Universitário iria atingir também as diversas organizações sociais, bem como contribuir para a transmissão do conteúdo e dos mecanismos e instrumentos de defesa, proteção e promoção dos direitos humanos.

8.3.4 População e Metodologia

A população do estudo foi composta por estudantes de ambos os sexos e com idades a partir de 18 anos. São matriculados e que frequentavam o último semestre dos seus respectivos cursos de graduação em dois Centros Universitários da Região Administrativa de Taguatinga – Brasília- DF.

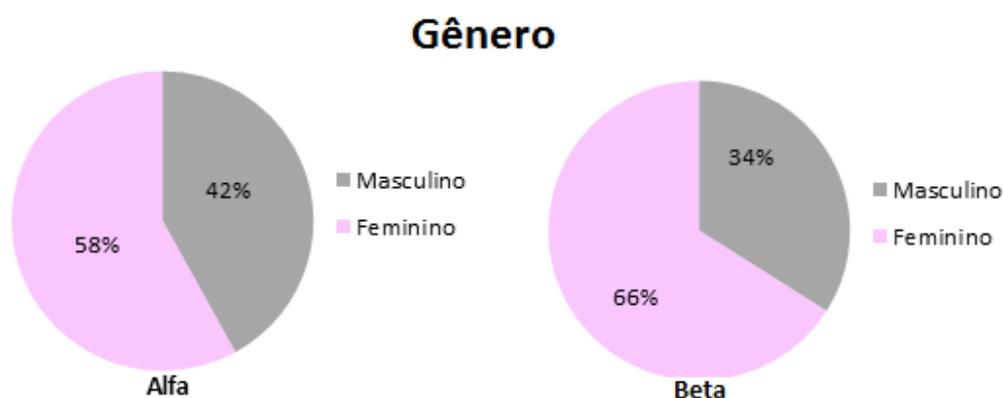
Pensamos em como seria importante ouvir os alunos, as percepções acerca da implementação, a temática e de que forma a adesão ao pacto Universitário poderia impactar e trazer novas perspectivas ao preservar e reconhecer as ações formativas, acadêmicas, culturais e muitas outras. Ademais, ter a visão abrangente dos cinco eixos implica pensar na possibilidade de avanço no ensino superior privado da EDH de modo mais exitoso e vivências na prática, principalmente, entendendo a visão e estratégias dos gestores acerca da temática.

Segundo dados obtidos com o Pró-Reitor acadêmico das duas Instituições, existiam aproximadamente 340 estudantes concluintes no Centro Universitário Alpha e 365 concluintes no Centro Universitário Beta. Desta forma, a amostra do estudo do Centro Universitário Alpha foi composta por aproximadamente 48% (quarenta e oito por

cento) da população estimada e do Centro Universitário Beta, 46% (quarenta e seis por cento) da população estimada.

Utilizou-se um monitoramento no *Google Forms* para atingir aproximadamente o mesmo número de participantes em cada IES. No Alpha, houve a colaboração de 166 estudantes. Contudo, foram descartadas seis respostas por estarem respondidas erroneamente, sendo validadas 160, das quais 93 (58%) do gênero masculino e 67 (42%) do feminino, conforme gráfico 2.

Gráfico 2. Alpha e Beta – Gênero



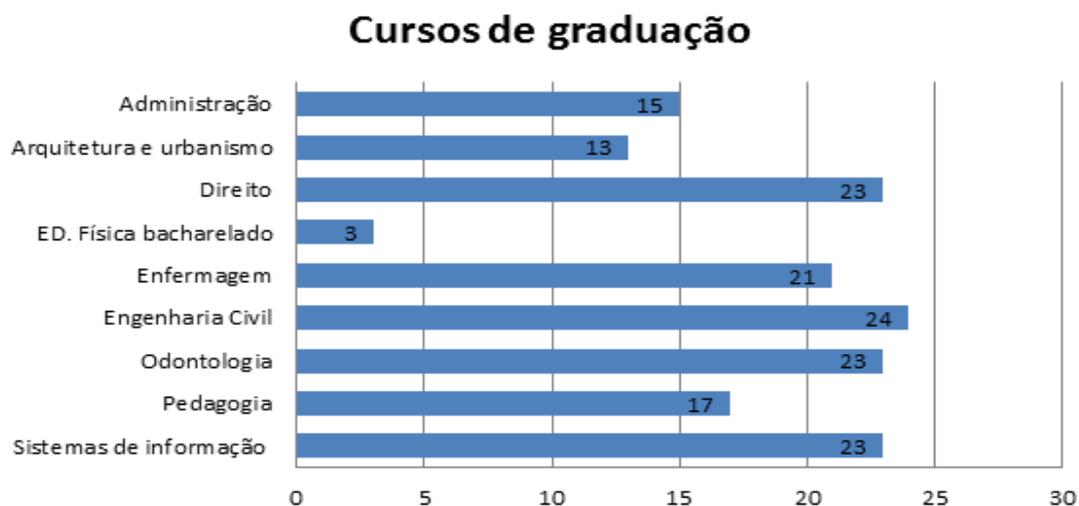
Fonte: Autoria própria (2020)

A amostra do estudo do Centro Universitário Beta foi composta por aproximadamente 46% (quarenta e seis por cento) da população estimada. Contou-se com a colaboração de 166 estudantes, sendo 108 do gênero masculino (65%) e 58 (35%) do feminino.

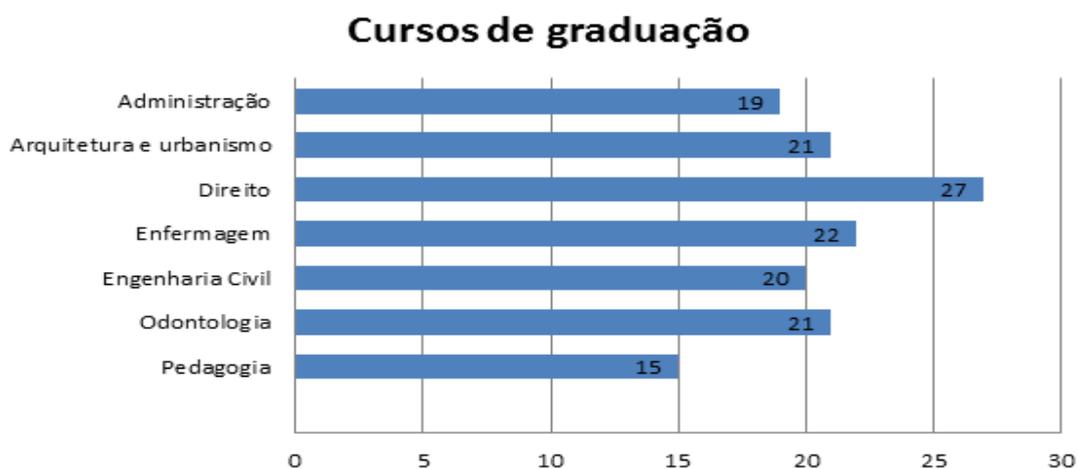
Nas duas Instituições, optou-se por pesquisar os alunos dos cursos de graduação mais tradicionais nas IES em estudo e com maior quantidade de concluintes nas distintas áreas de conhecimento, a saber: Sistemas de Informação, Pedagogia, Engenharia Civil; Odontologia; Enfermagem; Educação Física (Bacharelado); Administração; Direito e Arquitetura & Urbanismo.

Essas são áreas e cursos com representação em ambas instituições e também com amplo significado que cada um dos acessados tem para o conjunto das áreas e dos cursos existentes na maioria das IES. Nos gráficos 3 e 4, é possível verificar a quantidade de respondentes em cada curso.

Gráfico 3. Alpha Cursos



Fonte: Autoria própria (2020)

Gráfico 4. Beta Cursos

Fonte: Autoria própria (2020)

Com relação à faixa etária, a maioria dos alunos pesquisados nas duas IES, encontra-se entre 26 a 42 anos. Enquanto a menor parcela dos alunos encontra-se entre 18 e 25 anos. É preciso levar em consideração nessa análise que no Centro Universitário Alpha, há alunos respondentes acima de 42 anos. A distribuição da média da idade dos participantes está descrita no gráfico 5.

Gráfico 5. Alpha e Beta – Faixa etária

Fonte: Autoria própria (2020)

É importante ressaltar que foi assegurado a todos os participantes da amostra que o anonimato seria mantido, inclusive os nomes das IES pesquisadas.

8.4 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA VISÃO DOS ALUNOS

A Educação em Direitos Humanos vem se consolidando como uma ferramenta de grande relevância dentro das formas de combate às violações de Direitos Humanos. O foco é na valorização do respeito, dignidade e princípios democráticos. Em relação aos termos “Educação” e “Direitos Humanos”, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos menciona que:

[...] é um paradigma que foi construído com base na diversidade e na inclusão de todos os estudantes. É considerada também um meio de efetivação do diálogo entre estas diversidades no ambiente educacional, o qual pode ocorrer por meio da produção de conhecimentos voltados à defesa e promoção dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2012, p. 8)

Nessa perspectiva, adotou-se a aplicação de um questionário para entender as percepções acerca da temática supracitada na visão dos alunos concluintes da duas IES. O referido questionário foi composto por seis etapas, sendo a primeira composta pelos dados pessoais do questionado. A segunda, por questões relacionadas ao eixo “gestão”, analisando a garantia de uma política acadêmica bem transparente, na perspectiva de propagar a cultura dos Direitos Humanos e com diretrizes/metapas para a promoção dos Direitos Humanos.

Ainda no eixo gestão, o propósito foi verificar se os alunos possuem a visão de que as ações e os documentos institucionais necessitam estar pautados na perspectiva dos Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Também foi se estão cientes de que acontecem aprovação de resoluções nos órgãos colegiados de gestão na perspectiva da garantia e promoção dos Direitos Humanos.

Na terceira etapa, foi tratado o eixo de “ensino”, onde procurou-se verificar a matriz curricular e as atividades curriculares com a temática dos Direitos Humanos. Normalmente, essas atividades podem ser desenvolvidas por meio de seminários e atividades interdisciplinares, combinando mais de um modo de inserção por meio da pluralidade pedagógica e do diálogo com várias áreas de conhecimento.

A quarta etapa foi direcionada ao eixo de “pesquisa” para verificar de que forma as IES promovem política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas, mediante, por exemplo, a criação de núcleos de estudos e pesquisas - com diversas metodologias de ensino, inclusive empíricas. Além disso, foi analisada a temática em trabalhos de conclusão de curso (TCC) combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos, pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população prisional, dentre outros.

Na quinta etapa, o eixo de “extensão” foi tratado no intuito de atender as demandas não só formativas, mas também de intervenção, por meio da aproximação de atividades extensionistas ofertadas nas IES, em parceria com os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e de violação de direitos, com os movimentos sociais e a gestão pública e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia.

Na sexta e última etapa, foi tratada a convivência universitária e comunitária, com o objetivo de conjugar esforços para valorizar os centros comunitários, diretórios acadêmicos e grêmios estudantis, desenvolvendo uma ética de respeito à alteridade, para assegurar a igualdade de oportunidades, a equidade e a efetivação da democracia, do desenvolvimento da justiça social e a consolidação de uma cultura de paz e não violência.

Assim, o foco serão as atividades propostas a partir da consolidação de iniciativas desenvolvidas pelas IES objeto deste estudo e elencadas nos próximos itens.

8.4.1 Metodologia das percepções das IES

Os formulários do *Google Forms* foram utilizados nas duas IES como recursos para a coleta e análise de dados, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do *Google Forms* para a pesquisa é a praticidade no processo de coleta das informações. A autora enviou-os *on-line* para os coordenadores do comitê gestor, que os repassaram aos alunos por meio de um *link*, assim todos puderam responder de qualquer lugar, usando várias ferramentas tecnológicas, como: *notebook, smartphone, tablet* etc.

A aplicação dos questionários foi realizada no período de 01 a 10 de julho/2020 com 10 perguntas objetivas e uma aberta dissertativa. A tabulação foi realizada por meio de uma planilha *Excel* e depois apresentada com imagens de gráficos identificando as diferenças de cada IES com melhor visualização, além da apresentação descritiva.

As perguntas foram fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos a partir dos seguintes eixos de atuação: i) Ensino, ii) Pesquisa, iii) Extensão, iv) Gestão e v) Convivência universitária e comunitária.

Inicialmente, as características pessoais com relação ao gênero, idade e curso já foram apresentados no tópico de população e amostra. Ressalta-se que o acordo de cooperação que celebraram o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação para fins de instituir o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura de Paz e Direitos Humanos, mediante a formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos, contemplava os eixos de atuação supracitados. Na sequência, encontram-se os resultados da pesquisa com relação aos eixos, a saber:

8.4.2 Percepções diante dos eixos norteadores do Pacto Universitário

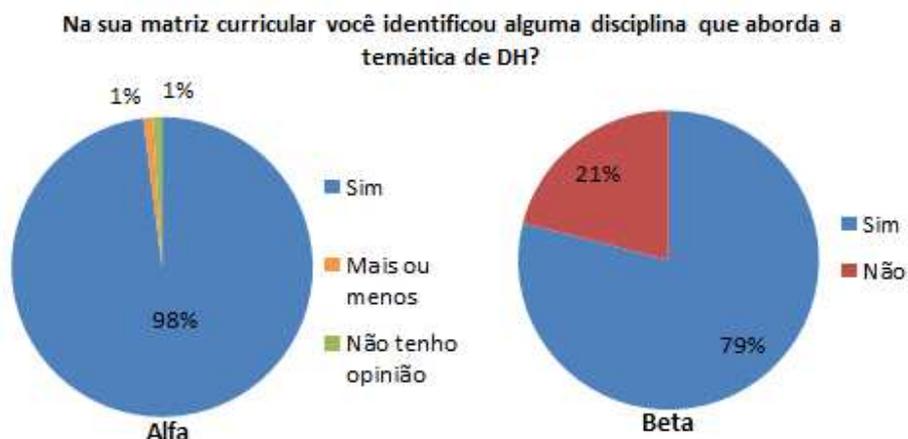
8.4.2.1 Eixo Ensino

I – no âmbito do ensino, incluir nos projetos pedagógicos dos cursos e nas atividades curriculares a temática dos Direitos Humanos como conteúdos preferencialmente obrigatórios, complementares e adaptáveis, por meio de seminários e atividades interdisciplinares, como disciplinas obrigatórias ou optativas, ou ainda de maneira mista, combinando mais de um modo de inserção por meio da pluralidade pedagógica e do diálogo com várias áreas de conhecimento; além de promover a formação continuada dos educadores na temática dos Direitos Humanos. (BRASIL, 2016a)

Nesse contexto, verificou-se que 98% dos respondentes do Alpha identificam na Matriz Curricular temáticas que abordam os Direitos Humanos (ver gráfico 5). Apresentaram diferença em relação ao Centro Universitário Beta. Ainda quatro respondentes do Alpha complementaram a resposta e disseram: “há disciplinas optativas que tratam do tema”; “as atividades complementares são fortalecidas com cursos ofertados na abrangência do tema”; “no curso de direito tem a disciplina direitos humanos fundamentais” e “no curso de pedagogia tratamos muito sobre a temática”.

No Centro Universitário Beta, 79% dos respondentes afirmaram que a Matriz Curricular contempla a temática de DH, conforme gráfico 6. Os alunos não se manifestaram para complementar a resposta, diferentemente do Centro Alpha.

Dessa forma, a responsabilidade de fomentar os conteúdos e princípios da educação como direito humano e da educação em direitos humanos, em consonância com o PNEDH, ficou evidente e fortaleceu as discussões acerca dos princípios que fundamentam a educação para a cultura da paz, cidadania e os direitos humanos como eixo norteador dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Gráfico 6. Alpha e Beta

Fonte: Autoria própria (2020)

Nesse sentido, é necessário citar a importância das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Em seu Art. 2º, diz:

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

Ainda sobre o eixo Ensino, o Art. 6º contempla:

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

Da mesma forma o Art. 7º:

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012)

Dessa forma, para complementar o eixo de Ensino, questionou-se sobre atividades interdisciplinares abordando a temática, conforme gráfico 7.

Gráfico 7. Alpha e Beta



Fonte: Autoria própria (2020)

Observou-se que no Alpha as atividades não estão bem definidas, de acordo com os respondentes. Torna-se fundamental, portanto, pensar em oferecer espaços acadêmicos para contribuir com a reflexão e divulgação do diálogo interdisciplinar em Direitos Humanos, uma vez que 34% afirmaram não realizar qualquer ação/atividade com este propósito. O oposto ocorreu no Beta, conforme gráfico 6. Apenas 2% afirmaram desconhecer ações/atividades interdisciplinares com outros cursos e disciplinas.

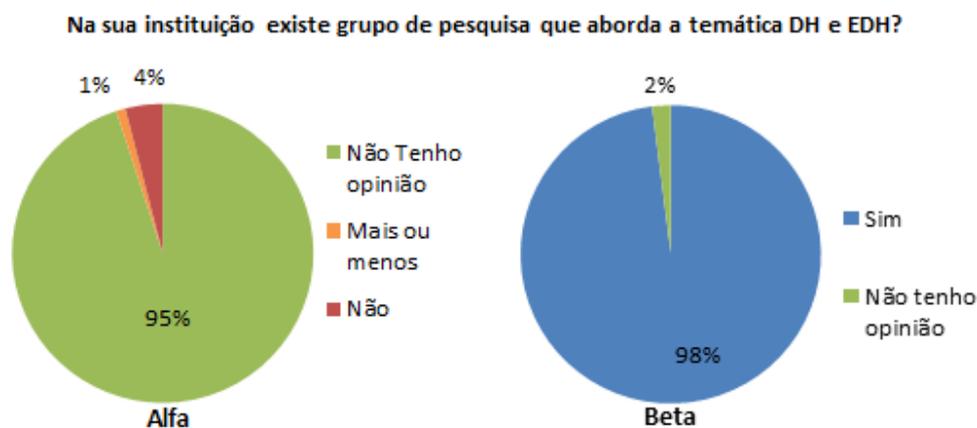
Esses resultados nos incitam pensar como 21% dos alunos do Beta desconhecem a temática na matriz, mas reconhecem atividades interdisciplinares?

8.4.2.2 Eixo Pesquisa

II – no âmbito da pesquisa, promover política de incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas, mediante por exemplo, a criação de núcleos de estudos e pesquisas - com diversas metodologias de ensino, inclusive empíricas; com atuação nas temáticas que propiciem o enfrentamento de estereótipos de gênero, étnico-racial, religião, origem, idade, situação social, econômica e cultural, orientação sexual e identidade de gênero (LGBT), combatendo a discriminação e a intolerância com grupos em situação de vulnerabilidade, a exemplo de pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação pessoas idosas, população em situação de rua, povos indígenas, quilombolas, ciganos, povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, população prisional, dentre outros. (BRASIL, 2016a)

Conforme gráfico 8, verificou-se que 95% dos respondentes do Alpha desconheciam e não souberam afirmar se na IES existe grupo de pesquisa que abordam Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Quatro por cento afirmaram não haver grupos de pesquisa e 1% ficou indeciso. É um número bem alto sobre as ações que envolve a pesquisa.

Observou-se grande falta de conhecimento em relação a esse questionamento. Seis respondentes complementaram a resposta e disseram: “não se fala em grupo de pesquisa”; “nunca ouvi falar”; “estou há dois anos na Instituição e não sei sobre grupos de pesquisas”; “a pesquisa é bem fraca aqui”; “desconheço” e “não há divulgação sobre grupo de pesquisa aqui na IES”.

Gráfico 8. Alpha e Beta

Fonte: Autoria própria (2020)

No Centro Universitário Beta, por outro lado, 99% afirmaram existir grupos de pesquisa e somente 1% dos respondentes afirmou não ter opinião sobre isso, conforme o gráfico 8. Dois respondentes complementaram a resposta afirmando que: “os grupos de pesquisa acontecem de forma transversal, envolvendo vários cursos” e “sei que no curso de história abordam a temática nos grupos de pesquisa em parceria com vários cursos”.

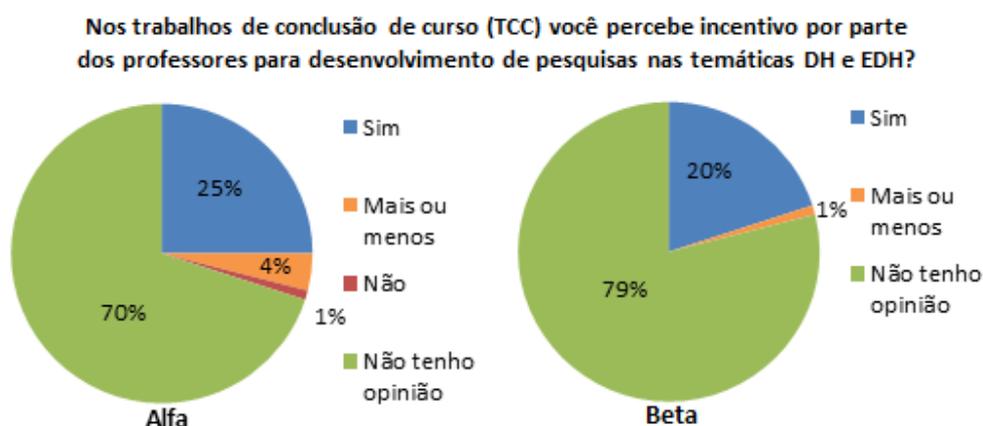
Assim, conclui-se que a IES Beta possui uma forte interdisciplinaridade em seus cursos. De acordo com as respostas, apesar de não ter a temática implícita na Matriz, há forte engajamento nas tratativas de estudo que contemplam o eixo pesquisa, ainda mais se levar em conta as diretrizes, no seu Art. 10:

Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2012)

Para a coleta de mais informações, perguntou-se sobre as temáticas nos TCCs, conforme o gráfico 9 abaixo. Ao analisar o Centro Universitário Alpha, verificamos que 70% dos respondentes desconheciam e não souberam dizer sobre os TCCs.

Entretanto, 25% afirmaram que sim, os professores promovem e incentivam trabalhos com as temáticas. Foi possível analisar também que 4% ficaram indecisos e inseguros quanto aos TCCs e 1% foi categórico e afirmou não ter nenhum incentivo.

Gráfico 9. Alfa e Beta



Fonte: Autoria própria (2020)

Ao verificar os respondentes do Centro Universitário Beta, 79% deles desconhecaram e não souberam dizer sobre os TCCs. Entretanto, 20% afirmaram que sim, os professores promovem e incentivam trabalhos com as temáticas. Foi possível analisar também que 1% se mostrou indeciso, não estando, portanto, seguro quanto aos TCCs e os incentivos.

Ao fechar as análises no eixo Pesquisa, como se vê nos gráficos, percebemos que a produção de conhecimento nessa área, sem dúvida, implica uma ampla gama de saberes e de estratégias metodológicas. Contudo, ficou evidente no Centro Universitário Alpha que são necessárias ações e políticas focadas no tema, com perspectivas interdisciplinares promovendo e desenvolvendo conceitos, diálogos e saberes os quais fundamentem e ampliem as possibilidades de compreensão dos fenômenos estudados.

O Centro Universitário Beta demonstrou ter professores que realizam atividades em grupos de pesquisa de forma interdisciplinar. Diante desse contexto, observamos que

a interdisciplinaridade surge contribuindo para a integração de conhecimentos com vistas a resultados mais sistêmicos nos trabalhos científicos. Isso possibilita que as disciplinas se aproximem, dialoguem e os pesquisadores trabalhem juntos, de forma colaborativa. A prática interdisciplinar colabora, também, com a quebra de alguns paradigmas. Dessa forma, o ser humano que está ainda construindo experiências sobre relações pessoais, passa a ter uma convivência social ampla na sua formação acadêmica.

8.4.2.3 Eixo Extensão

III – no âmbito da extensão, atender a demandas não só formativas, mas também de intervenção, por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e de violação de direitos, com os movimentos sociais e a gestão pública, assessorando governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia. (BRASIL, 2016)

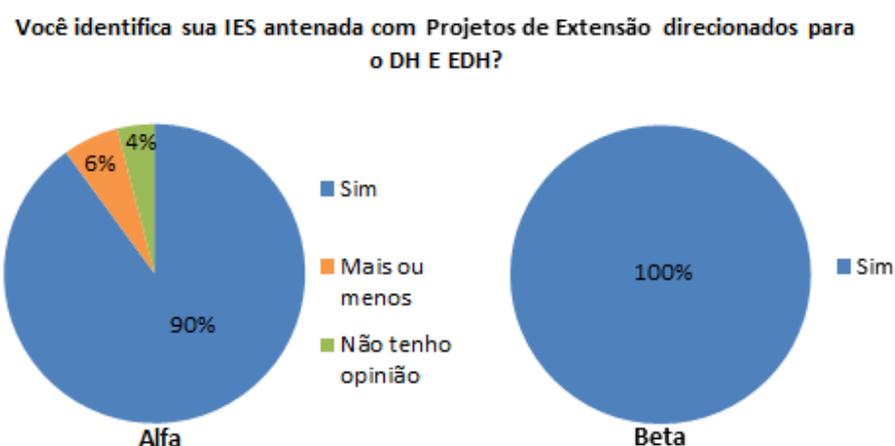
Conforme o gráfico 10, verificou-se que 90% dos respondentes do Alpha, identificam projetos de extensão voltados para Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Seis por cento ficaram indecisos sobre os projetos de extensão. Contudo, 4% não souberam afirmar, ou seja, não possuíam opinião concreta.

Ao verificar os respondentes do Centro Universitário Beta, 100% identificaram atividades e projetos de extensão voltados para Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos. Cinco deles complementaram as respostas: “os projetos de extensão são maravilhosos e buscam muito a temática de DH”; “eu participei ano passado de um projeto lindíssimo de inclusão”; “realizamos uma atividade que tratava o racismo”; “a IES realizou um simpósio com temáticas fortes”; “a instituição tem bastante projetos, porém, não dão continuidade”.

Diante do exposto, percebemos que a extensão é inserida com muitas raízes no Centro Universitário Beta proporcionando experiências na formação profissional e pessoal. Sem dúvida, projetos de extensão universitária favorecem a temática de DH. Assim, os acadêmicos e futuros profissionais recebem ações diferenciadas, tanto pela

experiência, como pelos conhecimentos adquiridos ao fazer a extensão universitária de forma interdisciplinar. Ademais, as atividades realizadas desenvolvem a comunidade alvo, relacionando a teoria e a prática.

Gráfico 10. Alpha e Beta

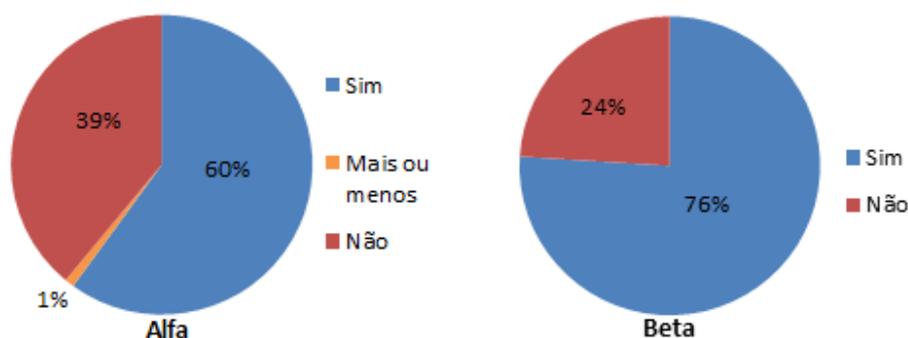


Fonte: Autoria própria (2020)

No intuito de verificarse as atividades de extensão contemplam um efetivo diálogo entre saberes e práticas humanizadoras em prol da Cultura em Direitos Humanos, a pergunta na sequência abrangeu se os respondentes já haviam participado de algum projeto. Conforme gráfico 11, no Centro Universitário Alpha, 60% afirmaram que sim, já participaram de alguma forma de projetos de extensão. Todavia, um grande número, 39% responderam que não. Ainda houve 1% de indeciso, logo demonstrou dúvidas sobre as atividades e projetos.

Gráfico 11. Alpha e Beta

Caso afirmativo, já participou de algum?



Fonte: Autoria própria (2020)

No centro Universitário Beta, 76% afirmaram que sim, já participaram de alguma forma em projetos de extensão. Todavia, 24% responderam que não.

Ao analisar os gráficos sobre a participação em projetos, percebemos que no Alpha, ainda é necessário consolidar e implementar programas e ações de fomento à extensão para promoção e defesa dos Direitos Humanos e o desenvolvimento da Cultura e Educação em Direitos Humanos. Isso condiz com décima linha de ação do PNEDH no eixo da educação superior, diz:

Os coordenadores de curso devem promover a pesquisa e a extensão acadêmicas, a partir dos fundamentos teóricos dos direitos humanos e das demandas concretas das comunidades, da sociedade civil organizada e das instituições públicas. (BRASIL, 2007, p. 26)

Os coordenadores de curso devem promover a pesquisa e a extensão acadêmicas, a partir dos fundamentos teóricos dos direitos humanos e das demandas concretas das comunidades, da sociedade civil organizada e das instituições públicas. (BRASIL, 2007, p. 26)

O compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos é fundamental. Assim, a inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras,

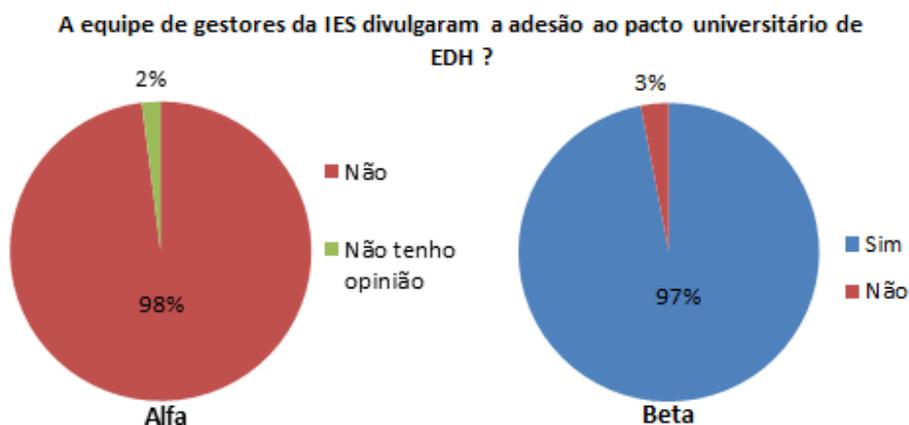
articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. Desse modo, essa temática é urgente e sua importância nos espaços educativos é fundamental para conscientização e conseqüente minimização dos problemas sociais. Quanto mais a sociedade estuda, fala, debate e entende sobre a prática e a vivência da Cultura dos direitos humanos, mais consciente, cidadã e igualitária ela será (PELEGRINELLI, 2017).

8.4.2.4 Eixo Gestão

IV – no âmbito da gestão, incorporar os Direitos Humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e reparar violações por meio de ouvidorias e comissões de Direitos Humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas (BRASIL, 2016).

No gráfico 12, observamos que no Centro Universitário Alfa, 98% dos respondentes afirmaram que não houve divulgação por parte dos gestores acerca da adesão ao Pacto Universitário e 2% não souberam opinar. Três respondentes complementaram a resposta afirmando que: “eu conheço o Pacto Universitário por meio da UnB”; “Nunca ouvi falar de Pacto Universitário” e “A comunicação aqui é péssima”.

Gráfico 12. Alpha e Beta



Fonte: Autoria própria (2020)

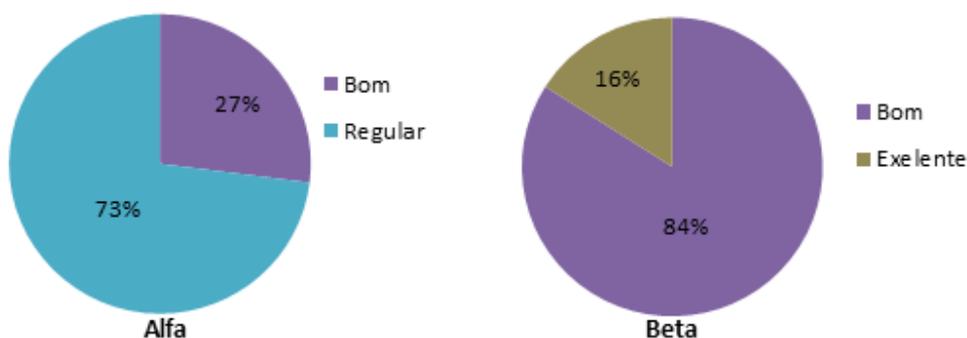
Analisando o Centro Universitário Beta, 97% dos respondentes afirmaram conhecer o Pacto Universitário por meio da comunicação dos gestores da IES. Esse resultado consolida ser primordial a divulgação dos trabalhos, do comitê gestor, das ações e projetos e do plano de trabalho elaborado.

Há uma enorme diferença de uma IES para outra. Isso apesar da grande importância da comunicação assertiva nessas instituições. É fundamental e funciona como estratégia, logo a informação não pode mais se concentrar apenas internamente, nas equipes gestoras. Elas precisam estar atentas ao contexto no qual estão inseridas, abrangendo toda comunidade acadêmica.

No próximo gráfico, O Centro Universitário Alpha apresentou 73% dos respondentes afirmando ser regular a preocupação dos gestores nas transparências e comunicação nas temáticas de DH e EDH. Contudo, 27% afirmaram ser bom. Esse resultado consolida que era primordial a divulgação dos trabalhos do comitê gestor, das ações e projetos e o plano de trabalho elaborado. Um aluno complementou: “A IES não divulgou o Pacto Universitário, mas sim as ações extensionistas com a temática”, o que pode ser comprovado no gráfico 13 abaixo.

Gráfico 13. Alpha e Beta

De que forma você qualifica a preocupação da IES a partir dos gestores acerca da temática EDH, levando em consideração aspectos como transparência nas informações, políticas institucionais e comunicação entre a comunidade acadêmica?



Fonte: Autoria própria (2020)

Oitenta e quatro por cento dos respondentes do Centro Universitário Beta afirmaram ser boa a preocupação dos gestores nas transparências e comunicação nas temáticas de DH e EDH. Contudo, 16% disseram que é excelente. Ao comparar as duas IES, é notório o trabalho transparente do Centro Universitário Beta nas divulgações e ampliação das temáticas em estudo. A importância da comunicação corporativa é comprovada pela diversidade que as IES apresentam no dia-a-dia, com alunos, professores, colaboradores, gestores e assim melhorando as informações assertivas no contexto acadêmico.

Diante do exposto, urge mudança nas IES. É preciso, nesse sentido, que entendam a importância de apresentar uma política transparente com perspectivas e com diretrizes/metastas e ações, projetos no âmbito geral da comunidade acadêmica envolvendo alunos, professores e gestores.

8.4.2.5 Convivência universitária e comunitária

V – No âmbito da convivência universitária e comunitária, conjugar esforços para valorizar a diversidade, desenvolvendo uma ética de respeito à alteridade, para assegurar a igualdade de oportunidades, a equidade e a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e a consolidação de uma cultura de paz e não violência.

De acordo com gráfico 14, 98% dos respondentes do Centro Universitário Alpha afirmaram que na IES, possuem Ligas Acadêmicas, Centro Acadêmico e outros. Contudo, 2% afirmaram não ter opinião sobre isso.

Gráfico 14. Alpha e Beta

Na sua instituição existe Diretório Acadêmico, Ligas acadêmicas, Centro acadêmico ou atléticas que se organizam em prol de ações e atividades envolvendo os discentes ?



Fonte: Autoria própria (2020)

Os respondentes do Centro Universitário Beta apresentaram 100% de respostas positivas, afirmando existir Ligas Acadêmicas, Centro Acadêmico e outros.

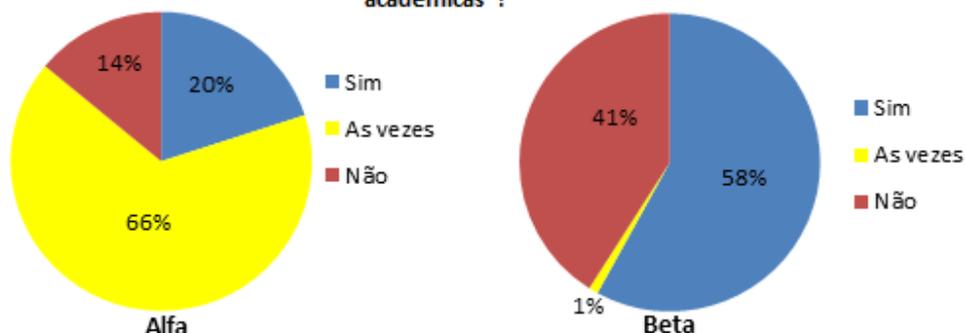
Dentre as atividades extracurriculares, as Ligas Acadêmicas podem ser consideradas uma das mais completas, pois é possível se aprofundar em temas de uma determinada área. Isso permite ao aluno participar de atividades como trabalhos comunitários, treinamentos práticos, temáticas de relevâncias (como DH e EDH) e reuniões científicas.

Conforme a análise do gráfico 15, 20% dos respondentes do Alpha afirmaram que na IES os alunos são engajados e promovem discussões sobre a temática de DH e ações

de EDH. Por outro lado, 14% disseram que não são engajados e a grande maioria, 66%, disseram que às vezes, ou seja, nem sempre se apresentam engajados. Outros três respondentes completaram a resposta: “antes, com as ações do Pacto Universitário implementado, tínhamos mais colegas engajados”; “os alunos já foram mais engajados. Hoje pouco se articulam” e “A turma do Centro Acadêmico é ótima. Sempre atenta aos casos de racismo, *bullying*, intolerância, etc.”

Gráfico 15. Alpha e Beta

Os alunos da sua instituição são engajados e discutem DH e EDH nas diversas ocasiões acadêmicas ?



Fonte: Autoria própria (2020)

Dentre os respondentes do Centro Universitário Beta, 58% afirmaram que na IES os alunos são engajados e promovem discussões sobre a temática de DH e ações de EDH. Apenas 1% disse que às vezes se posicionam; e grande parte, 41%, disseram que não se apresentam engajados. Outros quatro alunos respondentes completaram a resposta: “depois que foi instituído a coordenação do Pacto Universitário, sempre havia eventos com as temáticas importantes (racismo, homofobia, religião), mas com a extinção do pacto, diminuíram os encontros, mas os alunos continuaram engajados”; “Atualmente o DA discute situações isoladas. Já foram mais atuantes nas questões de DH”; “O DA anda muito apagado...” e “Ano passado com as ações do Pacto Universitário os alunos eram mais engajados”.

Finalizando as análises do Eixo Convivência Universitária e Comunitária, percebemos a necessidade das duas IES em estudo de promover encontros envolvendo alunos, docentes, técnicos administrativos, nos espaços comunitários. A proposta almeja fortalecer o diálogo e a harmonia na comunidade acadêmica de forma que se valorize ações com vistas à diversidade, a cultura de paz e os direitos humanos. Ademais, propõe também fortalecer o diálogo com movimentos sociais e grupos em situação de vulnerabilidade, historicamente vulnerabilizados, vítimas de discriminação, de abuso e de negligência.

Portanto, a pesquisa possibilitou observar que as IES em suas reais implementações, perceberam as leituras acerca do compromisso social da universidade que ambas fizeram ao realizar a adesão ao Pacto Universitário. Todavia, O Centro Universitário Alpha conseguiu implementar apenas doze das vinte propostas, porém o Centro Universitário Beta avançou mais, implementou dezenove das vinte e quatro propostas apresentadas.

Dessa forma, observamos que o Pacto Universitário parecia ser um importante aliado no papel educativo, sendo peça principal para o desenvolvimento da EDH no Centro Universitário, impactando diretamente na comunidade acadêmica. Podemos ressaltar que não só os alunos ganhariam com as propostas, mas também o corpo docente, com fortalecimento da formação continuada, estratégias de gestão, melhores recursos e engajamento dos atores envolvidos.

9 CONCLUSÃO

Durante o percurso dessa pesquisa, procurou-se realizar uma descrição da institucionalização das políticas públicas brasileiras à Educação em Direitos Humanos e a promoção da cultura dos Direitos Humanos cuja última expressão foi o Pacto Universitário implementado em 2017, bem como analisar sua implementação em duas Instituições de Educação Superior Privada, aqui intituladas Alpha e Beta.

A Educação em Direitos Humanos voltada para o ensino superior é uma meta internacional desenhada na II Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena (1993), quando pesquisadores e militantes internacionais de direitos humanos conseguiram inserir no plano de ação um eixo específico voltado para a Educação em Direitos Humanos. No Brasil, tem sido implementada por uma série de políticas desde a criação do PNEDH em 2003 e consolidado em 2007.

As pressões nacionais e internacionais têm contribuído para que os direitos humanos transversalizem políticas públicas e práticas culturais e educativas. Todavia, há um olhar intrigado para compreender como a institucionalização da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil foi afetada pelas decisões tomadas na primeira metade do mandato presidencial de Jair Bolsonaro. Há, inclusive, um evidente retrocesso no Projeto da *Escola sem Partido*, pois ao buscar eliminar as diferenças, silencia o diálogo e põe em risco a formação para o exercício da cidadania, a defesa dos direitos humanos e contribuição para a cultura da paz.

O ensino-aprendizagem dos conteúdos formais não pode estar dissociado de uma posição política e ética de cuidado de si mesmo, do outro e da natureza. As desigualdades vividas no contexto escolar impactam nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, entender os impactos dessas políticas nas instituições do ensino superior e seus formandos se configura como uma das tarefas importantes para contribuir ao fortalecimento e consolidação da EDH no Brasil, pois que têm a função de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a construção de um mundo melhor, com

a defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia, visando atender ao atual desafio dos Direitos Humanos, que é livrar o homem da discriminação, da pobreza e do preconceito.

No que se refere ao referencial básico, esta pesquisa utilizou-se de aportes teóricos relevantes para a pesquisa, iniciado com Mannheim (1967, 1974 e 1976), com abordagem sobre a problemática geral da sociologia do conhecimento; Bobbio (1992) que teoriza o direito sobre critérios formais, materiais, de sujeição à norma, bem como sobre o direito à educação; Viola (2007 e 2010), que nos apresenta a construção histórica dos direitos humanos e o período de redemocratização de movimentos sociais no Brasil; Piovesan (2006 e 2017) com sua trajetória na área de Direito, com ênfase em Direitos Humanos, grande atuante e ativista nas temáticas aqui apresentadas, Zenaide (2003 e 2014) que traz um perfil teórico voltado para as ações de educação em direitos humanos na educação superior; Candau (2000, 2002, 2005, 2008 e 2009) apresentando um caminho teórico com abordagens fundamentais no multiculturalismo e suas relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação Ball (1994) e Secchi (2010) que a partir da necessidade de compreender os conceitos de DH e de políticas públicas em conformidade com as perspectivas da Educação em Direitos Humanos, utilizou-se nessa pesquisa, como foco de análise o ciclo de políticas idealizado pelo autor.

Dessa forma, por meio do ciclo com suas setes etapas, foi possível observar o desenvolvimento em fases sequenciais da implementação do Pacto Universitário. Finalizando as abordagens, o processo de desinstitucionalização teve sua abrangência e as perspectivas teóricas de Almeida; Dowbor, 2021.

A pesquisa mostrou uma consolidação institucional do EDH em termos de órgãos – Comitê Nacional de EDH e SECADI - assim como de políticas públicas - Planos e o Pacto Universitário. Atendendo a recomendação da Década da ONU para a Educação em Direitos Humanos (1995-2003), foi instituída a Portaria nº 98/2003, criando conforme Diretrizes da ONU, o Comitê de âmbito nacional para assessorar a SEDH na construção e monitoramento do PNEDH. Na primeira composição do Comitê Nacional de Educação

em Direitos Humanos, foram convidados como especialistas em educação em e para os direitos humanos vários estudiosos. O referido Comitê foi o principal articulador para que o Pacto Universitário entrasse na agenda apresentando as reais problemáticas acerca da EDH e seus desdobramentos.

Em termos de políticas públicas, o Brasil foi o terceiro país a criar um Programa Nacional de Direitos Humanos (1996) com ações de proteção a vida e de formação de uma cultura de direitos humanos (fases I, II e III). Zenaide (2018), confirma que durante o período de formulação do PNEDH houve três conferências nacionais de direitos humanos: uma em 2003, outra em 2004 e a outra em 2006, sendo consolidado em 2007. Contudo, as ações dos Planos foram avaliados como insuficientes. O Pacto Universitário foi, mostra a pesquisa aqui realizada, uma iniciativa que buscou corrigir lacunas do PNEDH, teve grande impacto no seu lançamento um desenho traçado com maciça adesão. Ao longo dessa investigação, observou-se que a institucionalização do Pacto Universitário enquanto política pública, trouxe avanços diante do cenário de concretização da EDH nas IES que aderiram ao termo de cooperação. O referido termo previa um apoio que ocorreria por intermédio da formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas organizadas em cinco eixos – ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária. Para além do termo de cooperação, a SECADI implementou o Portal eletrônico do Pacto (BRASIL, 2016a), que teria o papel de visibilizar as ações das IES e das Entidades Apoiadoras para otimizar a convergência de esforços em Educação em Direitos Humanos. Fez parte deste doutorado, a investigação sobre os alcances da implementação do Pacto em duas IES privadas (aqui denominadas de Alpha e Beta). Ambas já tinham implementadas algumas ações de EDH, contudo, de forma muito incipiente, com mais desenvolvimento no caso da IES Beta. A adesão ao Pacto formalizou o plano de trabalho com ações e metas, bem como criou um comitê gestor, criando um arcabouço institucional abrangente para a implementação.

Com base no Plano de Trabalho disponibilizado das duas IES, verificou-se que após o convite do MEC, fragilidades e dificuldades na adesão na IES Alpha. Houve uma certa resistência com a coordenação de pesquisa, já que era um setor pouco atuante, fragilizado, com incentivo baixo pela IES. Outro fator desanimador, era que o grêmio estudantil se apresentava muito polêmico na IES, o que poderia causar conflitos nas questões de convivência comunitária, conforme relatos. Assim, o plano de trabalho elaborado buscou minimizar essas fragilidades.

Na IES Beta, o convite de adesão do MEC foi recebido como boa possibilidade de avançar na temática de EDH. Observou-se que no eixo ensino e extensão, o Centro Universitário Beta, tinha boas estratégias em seu planejamento, principalmente na extensão. Por exemplo: Garantir que o programa de bolsas de extensão da IES contenha um edital específico para programas e projetos em direitos humanos. Os gestores identificaram um bom potencial de estratégias com a adesão ao Pacto, pois de imediato sinalizaram que a IES estaria presente no evento de lançamento e também nomeou os possíveis membros do comitê gestor.

Ao tratar das reais implementações das ações propostas no plano de trabalho de ambas IES, percebeu-se que o Centro Universitário Alpha, conseguiu consolidar doze, das vinte ações apresentadas, enquanto o Beta, conseguiu implementar dezenove, das vinte e quatro elencadas. Assim, podemos afirmar que o Centro Universitário Beta avançou mais, apesar das atividades estarem em descompasso desde 2019, principalmente porque não há monitoramento e validação das atividades pela SECADI, uma vez extinta.

No que se refere à percepção de alunos sobre os 5 eixos da EDH, observou-se que não havia grandes diferenças, contudo, destaca-se que em relação à matriz curricular a IES Alpha contempla em maior escala do que a IES Beta. Todavia, nas atividades interdisciplinares a IES beta promove quase que na sua totalizada, com 98% dos respondentes assinalando positivamente.

Um ponto bastante forte identificado na IES Beta é que há grupo de pesquisa relacionado com a temática e apenas 2% responderam não ter opinião, enquanto na IES Alpha, a porcentagem atinge 95% de respondentes que não sabem ou não tem opinião.

O Centro Universitário Beta, de acordo com a coleta de informações, já vinha atuando antes da adesão do pacto Universitário de modo a fortalecer e dar sequência às atividades propostas no âmbito do desenvolvimento e difusão da EDH. Isso ficou evidenciado com a percepção dos alunos nas respostas dos questionários e na entrevista com o coordenador do comitê gestor. Ademais, no Beta, dentre outras medidas, os gestores demonstraram preocupação com grupos de pesquisa e comunicação por parte da gestão com maior transparência, conforme relatos.

Foi possível analisar também, que as diretrizes da SECADI para atender a adesão era abrangente e consolidava os cinco eixos no Plano de trabalho solicitado no termo de cooperação. Contudo, no Plano de trabalho do centro Universitário Alpha, no eixo de ações de “pesquisa”, verificou-se uma certa dificuldade em desenvolver mais atividades com a temática. Talvez por não ter incentivo, financiamento de pesquisas e bolsas para temas similares, conforme relatado pelo coordenador gestor.

Os quadros do Alpha, consolidam o eixo “extensão” como grande atuante na adesão ao Pacto Universitário. Importante ressaltar que mesmo no pequeno espaço de tempo, tido como um período de experimentação, estudo, avaliação e diagnóstico, o comitê gestor entendeu que houve avanços nas estratégias da IES com a adesão. Todavia, com a desinstitucionalização do Pacto Universitário, a grande maioria das ações perderam rumo, pois muitas eram a longo prazo. Isso está evidenciado no quadro das reais implementações das IES.

Por outro lado, no Centro Universitário Beta, o diferencial seria ofertar nos formatos presenciais, híbridos e EAD para a comunidade acadêmica e comunidade externa em geral, o curso “Introdução e Educação em Direitos Humanos”. Sem dúvida, uma abrangência enorme, com uso de ferramentas digitais e novos formatos de avaliações.

Essa estratégia foi implementada, mas atualmente com pouca visibilidade, conforme relato do coordenador gestor.

Ao atender o eixo de pesquisa e ao realizar uma análise comparativa entre ambas as instituições, verificou-se que as duas não possuíam muito incentivo na temática. Contudo, a IES Beta tinha em seu plano de trabalho maiores atividades para reverter a baixa atividade, inclusive, propondo repositórios exclusivos para a EDH e incentivo a publicações científicas. No entanto, com a desinstitucionalização do Pacto Universitário, as propostas caíram, conforme apontado nas entrevistas.

No eixo de gestão, o Centro Universitário Beta apresentou cinco estratégias e conseguiu implementar duas. No Alpha havia quatro ações apresentadas e duas efetivadas.

Para fechar, o eixo Convivência Comunitária engloba alunos, docentes, servidores técnicos administrativos e funcionários terceirizados, em convívio nos espaços das IES. No Centro Universitário Alpha, das três propostas apresentadas, duas foram implementadas. Porém, no Beta, o fortalecimento do diálogo e harmonia da comunidade acadêmica de forma que se valorizasse ações com vistas ao diálogo plural e transversal foi colocada como prioridade, e das três propostas apresentadas, todas foram implementadas.

Importante observar que na percepção dos alunos do Centro Universitário Alpha e Beta, as práticas de EDH apareceram sem grande significado no Alpha. Entretanto, na IES Beta, a temática esteve mais presente ao longo da vida acadêmica dos alunos. Ademais, com a adesão ao Pacto Universitário, as ações foram fortalecidas na medida em que o plano de trabalho ia sendo executado, conforme quadro das reais implementações.

A pesquisa mostrou que o Pacto e seus instrumentos de gestão e acompanhamento geraram efeitos nas IES que aderiram. Isso pode ser avaliado em termos de ações implementadas bem como no que se refere à percepção dos alunos sobre a EDH em 5 eixos nos quais foram realizados. Destaca-se uma implementação mais

efetiva no caso da IES Beta na qual a EDH já estava sendo realizada antes do Pacto, o que aponta para a importância da continuidade de políticas.

A pesquisa foi realizada durante o desmonte do Pacto e revelou que práticas voltadas para a Educação em Direitos Humanos nas duas IES estão em retrocesso com significativas perdas, levando em conta as lacunas do PNEDH e a desinstitucionalização do Pacto Universitário, conforme relatos e as informações coletadas. Neste contexto, a pesquisa revela que o fomento das práticas em Direitos Humanos era um incentivo a fim de relacionar os projetos e ações realizadas pelas IES com vistas a verificar se estavam acontecendo com base nas ações programáticas do PNEDH e do Pacto Universitário. Com a desinstitucionalização, as atividades foram minguando e perdendo força. Perdeu-se a continuidade, pois com o desmonte da SECADI, extinguiram também programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Importante ressaltar, que a ideia central da SECADI, era que que, no decorrer do tempo, o Portal seria um instrumento importante de apoio à visibilidade, monitoramento, aproximação e de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos no âmbito da educação superior. Entretanto, os especialistas viram esse ato da extinção como uma estratégia governamental para eliminar as temáticas de Direitos Humanos e a noção de Diversidade do MEC, entre outros propósitos. Além da SECADI, o governo também tomou iniciativas de eliminar todos os conselhos e colegiados participativos (DECRETO Nº 9.759, DE 11 DE ABRIL DE 2019), entre eles o Comitê Nacional de Educação Direitos Humanos, constituído em 2002.

Nesse sentido, concluiu-se que o desmonte da SECADI e automaticamente a desinstitucionalização do Pacto Universitário, significou menos política pública educacional da EDH. Ademais, a SECADI, representava um marco histórico do ponto de vista da garantia do direito à educação para a diversidade já que passava, pela primeira

vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais.

Na pesquisa foi possível verificar também, que a extinção da SECADI acabou por remeter à fragilidade dos direitos humanos uma vez que a garantia destes requer não apenas políticas públicas, mas sobretudo, políticas públicas “específicas”, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e indivisibilidade desses direitos, acrescidos do valor da diversidade” (PIOVESAN, 2006, p. 24). Para além do exposto, sabe-se que outro retrocesso que ocorreu, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) diante da retirada das questões de identidade de gênero e diversidade sexual do plano, a partir do fortalecimento de uma conjuntura autoritária e neoliberal.

Portanto, urge a necessidade de retomar a luta e espera-se que este trabalho possa trazer uma reflexão sobre a atual situação acerca das políticas públicas em EDH. Coloca-se, então, como ações futuras, que entidades e movimentos de direitos humanos retomem a pauta com a criação de fóruns e conferências de modo a (re)construir de forma democrática, planos e programas de ação voltados para a Educação em Direitos Humanos. Seria interessante voltar e (re)começar, da mesma forma que aconteceu com a consulta nacional que elaborou o PNEDH e fortaleceu a agenda para implementação do Pacto Universitário.

Por fim, foi possível identificar como a EDH, nos moldes contemplados pelas DNEDH, constituiu-se enquanto política educacional e ao mesmo tempo possibilitou visualizar o quanto longe está de se alcançar esta educação. Sem dúvida, um grande avanço já aconteceu com a volta da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, tendo como Coordenadora Nacional a Profa. Aída Monteiro. (REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2021).

O governo atual – com perfil conservador – é refratário aos direitos humanos, como ficou demonstrado na edição do Decreto nº. 9. 759 de 11 de abril de 2019, que extinguiu

conselhos e comitês da área, inclusive o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Assim, a sociedade civil precisa avançar nas tratativas para garantir as conquistas educacionais alcançadas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI e promover a cultura dos direitos humanos. É nesse contexto, que surge a necessidade e a importância de reunir de maneira organizada, a construção de uma sociedade solidária, justa, igualitária, inclusiva e uma educação socialmente referenciada na defesa e ampliação dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, David. **História dos primórdios da cultura da paz**. *In*: Memórias pessoais, agosto, 2016. Disponível em: <http://comitepaz.org.br>. Acesso em: 27 nov. 2018.

ALMEIDA, Debora Rezende de; DOWBOR, Monika. Para além das fronteiras da especialização: pontes analítico-teóricas entre movimentos sociais e instituições participativas no Brasil em contexto de mudanças. *In*: BATISTA, Mariana; RIBEIRO, Edivaldo; ARANTES, Rogério. **A teoria e o caso**. Editora UFABC, 2021. (no prelo).

ANDIFES. **Notícias**. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-SECADI-ANDIFES.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ARCHER, M. S. **Social origins of education systems**. London: Sage, 1984.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. ABMES apoia o pacto universitário de educação em direitos humanos. 07 mar. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2015>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAPTISTA, Tatiana Vargas de Farias; REZENDE, Mônica. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Farias (org.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Rio de Janeiro: ENSP; EPSJN; IMS; FAPERJ, 2011. cap. 5.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Atlas, 1998.

BARROS, Antônio Teixeira; MARTINS, Lúcio Meireles. Legislação, educação e política: percepções sociais sobre a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação (2011- 2020). **Revista de Sociologia Política, Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 13, n. 27, p. 77-109, mai./ago. 2014.

BAUER, Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som; um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In*: BARBOSA, R. L. L.B. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**: revista de cultura e política, v. 96, n. 38, dez. 1996, p.223-237. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 fev. 2020.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLSONARO edita medida provisória sobre escolha de reitor e reduz autonomia das federais. **Folhapress**, Brasília, 25 dez. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/12/25/bolsonaro-edita-medida-provisoria-sobre-escolha-de-reitor-e-reduz-autonomia-das-federais.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BONAVIDES, Paulo. Os direitos humanos e a democracia. *In*: SILVA, Reinaldo Pereira (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1998.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. **Diário Oficial da União**, 10 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea de notícias da SECADI**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secadi>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto universitário de educação em direitos humanos**: documento orientador. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão; Diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania, 2017a. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2017/pacto_nacional_universitario_2017_documento_orientador.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Publicações (Secadi)**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13165-publicacoes-secadi>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Políticas para inclusão da diversidade na educação superior**. fev. 2016c. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentac%c3%8c%c2%a7a%c3%8c%c6%92o-SECADI-ANDIFES.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **17 instituições do país assinam pacto universitário para educação e promoção dos direitos humanos**. 24 nov. 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2016/novembro/17-instituicoes-de-ensino-do-pais-assinam-pacto-universitario-para-educacao-e-promocao-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. 22 abr. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/normas-abnt-1/associacao-brasileira-de-normas-tecnicas>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEHDH)**. 29 jun. 2018a. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh/cnedh>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Universidade de Brasília adere ao Pacto Universitário em seminário pela promoção e defesa dos Direitos Humanos**. 30 ago. 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2017/agosto/secretaria-flavia-piovesan-destaca-papel-das-universidades-em-adesao-da-universidade-de-brasilia-unb-ao-pacto-universitario-pela-promocao-e-defesa-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Pacto nacional universitário pela promoção do respeito à diversidade e da cultura da paz e direitos humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2016a. Disponível em: www.educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br. Acesso em: 16 set. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdf/pndh3_programa_nacional_direitos_humanos_3.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. SEDH/MJ. Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 22 dez. 2009.

BRASIL. **Texto orientador para a elaboração das diretrizes nacionais da educação em direitos humanos**. Brasília, MEC/CNE, 2011.

CALEIRO, João Pedro. Bolsonaro promete fim do "coitadismo" de negro, gay, mulher e nordestino. **Exame**, 23 out. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-promete-fim-do-coitadismo-de-negro-gay-mulher-e-nordestino/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 21, p. 91-107, 2007.

CANO, I. Direitos humanos, criminalidade e segurança pública. *In*: BRASIL. Presidência da República. **Direitos humanos**: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CICONELLO, A. **A Participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Oxfam Internacional, 2008.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**. Brasília, 2015. Disponível: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Professores discutem formas de implementar as ações do pacto**. 24 nov. 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/educacao/ensino_educacaobasica/2016/11/24/interna-educacaobasica-2019,558602/professores-discutem-formas-de-implementar-as-acoes-do-pacto.shtml. Acesso em: 21 nov. 2021.

CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB). **CRUB aciona STF contra desconto compulsório de mensalidades escolares**. 30 jun. 2020. Disponível em: <https://www.crub.org.br/crub-aciona-stf-contra-desconto-compulsorio-de-mensalidades-escolares/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **Nota contra a extinção da Secadi e das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva**. 07 jan. 2019. Disponível em: <https://contee.org.br/nota-contr-a-extincao-da-secadi-e-das-politicas-publicas-voltadas-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COSTA, Danúbia Régia da. **A política de educação em direitos humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República: 2003 – 2012**. Orientadora: Nair Heloisa Bicalho de Sousa. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DAHER, Júlia. Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. **Carta Capital**, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

DHNET. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/exec/comite_edh.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

DIAS, Rosanne E.; ABREU, RG de; LOPES, Alice C. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. **Teóricos e o campo do currículo**, p. 200-214, 2012.

DONNELLY, Jack. The relative universality of human rights. **Human rights quarterly**, n. 29, 2007, p. 281-306.

DURKHEIM, Emile. **Introdução ao pensamento sociológico**. São Paulo: Centauro, 2001.

DYE, Thomas D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

EDUCAÇÃO em disputa: 100 dias de Bolsonaro. **Carta Capital**, 10 abr. 2019. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Disputa-100-dias-de-Bolsonaro.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

EDH. 2019. Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ESPECIALISTAS avaliam fim de secretaria ligada à diversidade e inclusão. **De olho nos planos**. 2019. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FLEURY, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 02 jul. 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A.; FIGUEIREDO, Gustavo O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica

no século XXI. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860067>. Acesso em: 21 jan. 2021.

INFOPÉDIA: dicionários porto editora. **Guetização no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]**. Porto: Porto Editora, 2021. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/guetizacao>. Acesso em: 21 nov. 2021.

JARES, Xésus R. **Educação para a paz**: sua teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAVALLE, Adrian Gurza; CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, Monika; SWAKO, José. **Movimentos sociais e institucionalização**: políticas sociais, raça e gênero no Brasil pós-transição. Rio de Janeiro: Eduerj. 2019. 411 p.

LYNN, Lawrence, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** v. 27, n.94, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvXyTcQHCJFyhsJ/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MANNHEIM, Karl. **O problema de uma sociedade do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

MARQUES, Maria José Diogenes Vieira. **Pacto universitário de educação em direitos humanos (EDH)**: contexto, pluralidade e diversidade na implantação de políticas públicas. Direitos Humanos em um mundo em transformação. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 637-651. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65103>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, p.1-4, fev. 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Notícias do MEC**. 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/42111>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura de Paz e Direitos Humanos**. Brasília: SECADI/MEC; SEDH/MJC, 2021b. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/apresentacao_pacto_universitario.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

MINISTRO de Bolsonaro acaba com Secretaria voltada para educação [...]. **O povo online**, jan. 2019. <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2019/01/ministro-de-bolsonaro-acaba-com-secretaria-voltada-para-educacao-de-su.html>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MONTERO, Paula. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. **Sociologia & antropologia**, v. 2, n. 4, p. 81-101, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO)(org.). **Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia**. 1995.

NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Resolução 53/243**: Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz: resoluções aprovadas pela assembleia geral. Comitê paulista para a década da cultura e paz: um programa da UNESCO: 2001 – 2010. 6 out. 1999. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 13 nov. 2021.

OEI. **Mapeamento dos planos e comitês de educação em direitos humanos**. 2013.

OIE. World Animal Health Organization. **Terrestrial animal health code**. 2013. Glanders. cap. 10 e 11. Disponível em: <http://www.oie.int/international-standard-setting/terrestrialcode/access-online/>. Acesso em: 19 dez. 2020.

OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. *In*: OLIVEIRA, Adão F. de; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (Orgs.). **Educação na alternância: cidadania e inclusão social**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

OLIVEIRA, Diogo. IES particulares possuem atuação de destaque no Pacto de Educação em Direitos Humanos. **2 em 1 Consultoria**, 02 nov. 2018. Disponível em: <https://www.2em1consultoria.com.br/ies-particulares-possuem-atuacao-de-destaque-no-pacto-de-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

OLIVER, Christine. The antecedents of desinstitutionalization. **Organization Studies**, v. 13, n. 4, p. 563-588, out. 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Diretrizes para a formulação de planos nacionais de ação a educação em direitos humanos**. Qüinquagésima segunda sessão da Assembléia Geral, 20 out. 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa Mundial para a educação em direitos humanos**: Resolução nº 51/113-A. 10 dez. 2004.

PALMA FILHO, João C. A crise geral do capitalismo e as políticas públicas para o setor educacional. *In*: TOSI, Pedro Geraldo; PALMA FILHO, João C. (Org.). **Política e economia da educação**. São Paulo: Ed. UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

PALMEIRA, Maria José de O. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade: notas introdutórias. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 5, n. 6, jul./dez. 1996.

PAPI, Luciana Pazini; DIAS, Gianna Vargas Reis Salgado; SANTOS, Ana Paula Pereira dos; JOHANSSON, Matheus Henrique. Institucionalização de políticas públicas: do que estamos falando?: uma análise sistemática da literatura do campo de públicas e da assistência social no Brasil (1990 - 2020). *In*: ENCONTRO DA ANPAD - EnANPAD 2020, 44. 14-16 out. 2020, Evento online. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=Mjg4MDY=. Acesso em: 29 mar. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PELEGRINELLI, Gisela. **Espaços educativos**: avanços e desafios para a cultura dos direitos humanos. Orientador: Solon Eduardo Annes Viola. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2017.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIOVESAN, Flávia. Concepção contemporânea de direitos humanos. *In*: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org). **A educação entre os direitos humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

PIOVESAN, Flávia; FACHIN, Melina G. Educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 19, n. 117, p. 20-38, 2017.

PONTES, Júlio. Educação: os primeiros passos de Jair Bolsonaro. **Revista Movimento**. 5 jan. 2019. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/01/educacao-os-primeiros-passos-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

PUTNAM, H. Una reconsideración de la democracia de Dewey. *In: Como Renovar La Filosofía*, Madrid, Ed. Cátedra, 1994.

RAHME, Mônica M. F.; FERREIRA, Carla M.R.; NEVES, Libéria R. Sobre Educação, Política e Singularidade. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 1, p. 1-14, 2019.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Educação em direitos humanos: 1995 – 2020**. Disponível em: <https://www.rebedh.com.br/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

REZENDE Mônica; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Farias. A análise da política proposta por Ball. *In: Mattos Ruben Araújo de; Baptista Tatiana Wargas de Farias (org.). Caminhos para análise das políticas de saúde*. Rio de Janeiro: UERJ; 2011. cap.6.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha Explica).

RUBIN, H. J., & Rubin, I. S. (2005). **Qualitative interviewing: the art of hearing data** 2. ed. Thousand Oaks, UK: Sage.

RUIZ, Castor M.M. B. As perspectivas da liberdade a partir do pensamento de Norberto Bobbio. *In: TOSI, Giuseppe (Org.). Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz*. Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SALDAÑA, Paulo. **MEC abandona pacto de direitos humanos que envolve 333 instituições de ensino superior**: maioria de universidades é particular; ministério não avisou de descontinuidade do programa. Brasília, 14 mai. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-abandona-pacto-de-direitos-humanos-que-envolve-333-instituicoes-de-ensino-superior.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTANA, António Inácio Rocha. A percepção da educação desde a perspectiva sociológica. **Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais**, v. 6, n. 12, p. 91-120,

2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/mulemba/853#tocto1n10>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, jan./jul. 2001.

SANTOS, Boaventura Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3.

SANTOS, Boaventura Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 39, n. 48, p. 11-32, 1997.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: Enap, 2006. p. 19-42. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Carlos: UFSCar, n. 1 p. 49-68, jan./jun. 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. **Caderno CRH**, v. 27, n. 71, 2014.

SECCHI, L. Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHORE, Cris. La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. **Antípoda**, Bogotá, n. 10, p. 21-49, jan./jun. 2010.

SILVA, Aida M. M. et al. **Educação superior**: espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Preparação, implementação e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Recife, 2011.

SILVA, Eder Gama da. **Defesa e promoção dos direitos humanos no ambiente universitário**: um olhar sobre a Universidade Federal do Tocantins. Orientador: Paulo

Fernando de Melo Martins. 2019.130f. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, N. H. B. **Comitês estaduais de educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas**. 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/comites/nair_ceedh_brasil_desafios_perspectivas.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWYBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOUZA, João Francisco. **E a educação popular: quê?: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TAYLOR, S. *et al.* **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.

TOSI, Giuseppe (org.). **Norberto Bobbio: democracia, direitos humanos, guerra e paz**. Joao Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; primeira fase**. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos; segunda fase**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database>. Acesso em: 13 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Superintendência de Comunicação Social. **UFPR participa do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos**. 16 mar. 2017. Disponível em: <https://www.ufpr.br/porta/ufpr/noticias/ufpr-participa-do-pacto-nacional-universitario-pela-promocao-do-respeito-a-diversidade-da-cultura-da-paz-e-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VIEIRA, Rosangela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Editora Unijuí, 2001. p. 117-128.

VIOLA, Sólón E. A. Direitos humanos no Brasil. abrindo as portas sob a neblina. *In*: SILVEIRA *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

VIOLA, Solon E. A. Políticas de educação em direitos humanos. *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-39.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. 2013. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

YASUAKI, Onuma. **Direito internacional em perspectiva transcivilizacional**. Trad. Masato Ninomya e Paulo Casella (org.). Belo Horizonte: Arraes Editores, 2016.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZENAIDE, Maria de N. T. Educação em direitos humanos. *In*: TOSI, Giuseppe (org.) **Direitos humanos**: história, teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

ZENAIDE, Maria de N.T. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. *In*: RODINO, A.M. *et al.* (org.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-60.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: ALUNOS DAS IES**UNISINOS****PPG CIÊNCIAS SOCIAIS - DOUTORADO****QUESTIONÁRIO: Alunos das IES**

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de um estudo para fins acadêmicos, que visa conhecer as atividades acadêmicas desta IES na temática de Educação em Direitos Humanos. A pesquisa integra parte da tese do PPG em Ciências Sociais, sob orientação da Professora Monika Dowbor.

Destaca-se o caráter impessoal do trabalho, que consiste no agrupamento das respostas dos questionários, refletindo o conjunto dos dados.

Instruções Para Preenchimento

- 1 – Não é necessária identificação, portanto, não precisa colocar seu nome no questionário.
- 2 – Use de toda sinceridade ao responder às perguntas
- 3 – Leia atentamente todas as questões
- 4 – Façam um X ao lado da resposta que você escolher que melhor caracterizar sua condição na situação atual.

DADOS PESSOAIS

Sexo: () Masculino () Feminino

Curso de Graduação: _____

Faixa etária: () de 18 à 25 anos () De 26 à 42 anos () Acima de 42 anos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS - EDH**1 Eixo de Gestão**

a) De que forma você qualifica a preocupação da IES a partir dos gestores acerca da temática de EDH, levando em consideração aspectos como transparência nas informações, políticas institucionais e comunicação entre a comunidade acadêmica?

Excelente Bom Regular Ruim

b) Você sabe o que é Pacto Universitário de EDH?

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

2 Eixo de Ensino

a) Na sua Matriz Curricular você identificou alguma disciplina que aborda a temática de DH?

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

b) Você já fez alguma atividade envolvendo outros cursos e disciplinas (atividades interdisciplinares) abordando a temática?

Sim Não Mais ou menos Outros...Quais? _____

3 Eixo de Pesquisa

a) Na sua Instituição existe grupo de pesquisa que aborda a temática de DH e EDH??

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

b) Nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), você percebe incentivo por parte dos professores para desenvolvimento de pesquisas nas temáticas de DH e EDH?

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

4 Eixo de Extensão

a) Você identifica sua IES atendida com projetos de extensão direcionados para DH e EDH??

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

b) Caso afirmativo, já participou de algum??

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

5 Convivência Universitária e Comunitária.

a) Na sua Instituição existe Diretório Acadêmico, Ligas acadêmicas, Centro Acadêmico ou atléticas que se organizam em prol de ações e atividades envolvendo os discentes?

Sim Não Mais ou menos Não tenho opinião

b) Os alunos da sua Instituição são engajados e discutem DH e EDH nas diversas ocasiões acadêmicas?

Sempre Quase sempre Raramente Nunca Não tenho opinião

Gostaria de complementar com alguma observação?

Muito obrigado (a) por sua participação!

APÊNDICE B - ENTREVISTA 1

(Coordenador do Comitê Gestor do Pacto Universitário)

Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de um estudo para fins acadêmicos, que visa conhecer um pouco mais sobre a função do coordenador do Comitê Gestor. A pesquisa integra parte da minha tese do PPG em Ciências Sociais da UNISINOS.

A orientação é da Professora Monika Dowbor e a temática tratada será Políticas Públicas (Educação em Direitos Humanos). Destaca-se o **caráter impessoal** do trabalho, que consiste no agrupamento das respostas da entrevista semiestruturada, refletindo o conjunto dos dados.

Entrevista 1

- 1- Como a IES teve conhecimento do Pacto Universitário?
- 2- Como foi a participação da IES nas atividades propostas pela SECADI?
- 3- Narre as ações e atividades que aconteceram em função da adesão do Pacto Universitário. Já havia atividades antes de EDH?
- 4- No seu entender o Pacto Universitário em EDH perpetuaria uma Cultura dos DH no recinto das universidades e entre os universitários?
- 5- Fale sobre a situação atual da IES em relação à Educação em Direitos Humanos e Cultura da Paz. Impactos?

APÊNDICE C - ENTREVISTA 2

(Servidores do MEC da extinta SECADI)

Introdução – Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de um estudo para fins acadêmicos, que visa conhecer um pouco mais sobre a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Educação. A pesquisa integra parte da minha tese do PPG em Ciências Sociais da UNISINOS.

A orientação é da Professora Monika Dowbor e a temática tratada será Educação em Direitos Humanos. Destaca-se o **caráter impessoal** do trabalho, que consiste no agrupamento das respostas da entrevista semiestruturada, refletindo o conjunto dos dados.

Entrevista 2

- 1- Como foi o processo em que foi criada SECADI e quais seus objetivos?
- 2- Como foi a participação do Comitê de EDH na SECADI e, conseqüentemente, nas elaborações de Políticas Públicas na temática de EDH?
- 3- Narre os acontecimentos que precederam a institucionalização do Pacto Universitário em EDH.
- 4- No seu entender o Pacto Universitário em EDH perpetuaria uma Cultura dos DH no recinto das universidades e entre os universitários?
- 5- Discorra sobre as razões que justificaram a extinção do Pacto Universitário em EDH?
- 6- Quais os impactos para a EDH, para o MEC e para as IES que aderiram ao Pacto com sua extinção instituído pelo atual governo?

APÊNDICE D - ENTREVISTA 3

(Professores que fizeram parte do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos)

Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário de um estudo para fins acadêmicos, que visa conhecer um pouco mais sobre a extinção do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH. A pesquisa integra parte da minha tese do PPG em Ciências Sociais da UNISINOS.

A orientação é da Professora Monika Dowbor e a temática tratada será Educação em Direitos Humanos. Destaca-se o **caráter impessoal** do trabalho, que consiste no agrupamento das respostas da entrevista semiestruturada, refletindo o conjunto dos dados.

Entrevista 3

- 1- Conte em poucas palavras a sua trajetória junto aos direitos humanos.
- 2- Quando foi criado o Comitê Nacional de EDH? O debate sobre a iniciativa perdurou por quantos anos de percalços?
- 3- Quais objetivos? E em que condições se fixou ou delimitou estes objetivos?
- 4- Quais os espaços privilegiados para o desenvolvimento da EDH?
- 5- Como está o desenho ou as diferentes conjunturas ou as adversidades pelas quais passou a EDH ?

- 6- Quais as situações identificadas no Comitê de EDH que influenciaram a criação do Pacto Universitário para Educação em EDH ?

- 7- É possível destacar algumas forças políticas que sustentaram o debate para a emergência do Pacto?

- 8- É possível identificar e discorrer sobre os oponentes à EDH e ao pacto?

- 9- Comente a institucionalização do Pacto Universitário em EDH para a implantação de ações e atividades nas IES visando arraigar a Cultura dos DH?

- 10- Quais os impactos para a EDH com a extinção do Comitê?

- 11- Quais os impactos para a EDH e para as IES que aderiram ao Pacto com sua extinção instituído pelo atual governo?

ANEXO A – DOCUMENTO ORIENTADOR

Ministério da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA



DOCUMENTO ORIENTADOR

Março/2017



Ministério da Educação

Por que o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos?

Como a essência do Pacto é o aprofundamento da educação em direitos humanos nas Instituições de Educação Superior (IES) temos que refletir sobre o que isso significa.

Direitos humanos diz respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam individuais ou coletivos, que se referem à necessidade da igualdade de direitos, defesa da dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Por sua vez, a nossa Constituição Federal associa o objetivo da educação com o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, conforme o art. 205: “*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.*” O legislador entendeu que não basta a indispensável qualificação para o mundo do trabalho, o educando também precisa ser formado para a vida, para a convivência, visando o seu pleno desenvolvimento como pessoa e tendo consciência do exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos no nosso marco normativo, e que regulam a vida em sociedade na perspectiva da cidadania. Por exemplo, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação é um objetivo fundamental da República Federativa do Brasil (Art. 3º da Constituição Federal).

Importante então delimitar o papel da Educação em Direitos Humanos à luz dos objetivos constitucionais do pleno desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) postula que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º). É, então, pelos processos formativos dados cotidianamente em interação social nos espaços públicos e privados, que a identidade de cada um é constituída, com o aprendizado advindo do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. A formação de cada identidade só é possível na interação com o outro, delimitando a importância de processos formativos em direitos humanos e a implicação dos conceitos de alteridade e diversidade para o desenvolvimento humano. Para ser um cidadão é necessário o acesso a processos formativos capazes de desenvolver plenamente a pessoa, como uma premissa, no entender do Constituinte, para a promoção do bem de todos.

Nessa perspectiva, delimita-se o papel da educação em direitos humanos para o alcance do objetivo constitucional. Educação em direitos humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, com o *respeito ao outro, reconhecendo as diferenças, respeitando a diversidade*, enfrentando todas as formas de preconceito e discriminação, em uma relação dialógica entre toda a comunidade. O respeito à diversidade

a) uma das garantias para a promoção dos direitos humanos, e um elemento inseparável da atenção à dignidade humana, ao qual se manifesta, por exemplo, no exercício do respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade religiosa, de gênero, de orientação sexual e cultural, amizade entre as nações, povos e grupos étnico-raciais.

Com a educação em direitos humanos se pretende que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como reconheça e respeite os direitos dos outros. Valorizar e reconhecer a diversidade implica considerar que cada sujeito/grupo social se forma em um processo histórico-cultural próprio, constituindo, assim, sua identidade. A cultura de direitos humanos precisa reconhecer o Outro em sua alteridade, ou seja, respeitá-lo na especificidade de sua realidade social, histórica e cultural. Reconhecer o Outro em sua alteridade é um caminho importante para a melhor afirmação da própria identidade, essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa enquanto tal, e para a melhor harmonia da vida em sociedade, numa perspectiva de exercício e de respeito à cidadania.

A partir da Constituição Federal, tivemos também reflexos importantes nas legislações posteriores que enfatizaram na LDB, por exemplo, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância (art.3 da LDB/1996). Tivemos em 2012 o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP Nº 1, 30/05/2012) que orientam os sistemas de ensino quanto ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos, tanto na educação básica, quanto na educação superior. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/25.06.2014) enfatiza no Art. 2 como diretrizes a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

Portanto, para a melhor formação do educando, de qualquer nível de ensino, inclusive para que ele venha a ser um bom profissional, o legislador entendeu também como muito importante a educação

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, tanto para a formação do educando da educação básica, quanto para o educando de universidades, centros universitários, institutos e faculdades.

Como o tema do Pacto pode se associar à dinâmica institucional universitária?

Exercitar o respeito, tolerância, promoção e valorização da diversidade são referências que precisam ser objeto de compreensão, estudos, debate e de ação pela comunidade acadêmica,

impregnando a cultura das IES, em suas práticas pedagógicas, de estudos e pesquisas, bem como nos procedimentos de gestão e convivência. As práticas que promovem os direitos humanos deverão estar presentes tanto na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional e Projetos Pedagógicos, na organização curricular, no modelo de gestão, nas práticas de avaliação, extensão, pesquisa, formação inicial e continuada, nas relações cotidianas, enfim, no conjunto geral da vivência universitária. São diversas as possibilidades de atuação da IES no Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência.

Objetivo do Pacto Universitário:

Promover iniciativas de respeito à diversidade e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no ambiente universitário, por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e de proteção e promoção dos direitos humanos nas IES.

Por livre adesão, as IES desenvolvem atividades nos eixos de **Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão, Convivência**, de acordo com a identidade e possibilidades de cada IES signatária. Pode ser em apenas 1 eixo ou em todos. Para tanto, cada IES signatária constitui um Comitê Interno e elabora um Plano de Trabalho, sinalizando as ações já desenvolvidas e/ou em andamento ou a serem implementadas, categorizadas a partir dos eixos descritos. Caberão ao Comitê, constituído por gestores, professores, funcionários e estudantes, a elaboração e o acompanhamento das ações estabelecidas no Plano de Trabalho.

O Pacto prevê também a adesão de Entidades Apoiadoras (EA) que abrangem os órgãos e entidades da Administração Federal, Estadual, Distrital e Municipal, além de Organismos Internacionais, Organizações da Sociedade Civil e Entidades da Educação Superior. Cabem às EAs apoiar as IES no desenvolvimento das ações do Pacto, conforme sua natureza e vocação institucional. Tal apoio será elencado nos Planos de Atuação das EA's, que terão a possibilidade de constituir um Comitê, caso julguem necessário. Como a natureza das EA's é diversa, os Planos de Atuação são constituídos customizados para cada Apoiador.

O Portal do Pacto terá o papel de visibilizar as ações das IES e EAs e otimizar a convergência de esforços em Educação em Direitos Humanos, além de mediar o apoio das EAs às IES, na concepção de que o acúmulo de experiências e atividades de cada parceiro do Pacto possa ganhar a escala necessária para incidir no território de maneira mais articulada e efetiva. Estamos com um número expressivo e crescente de IES e entidades apoiadoras, e no decorrer do tempo o Portal será um instrumento importante de apoio à visibilidade, aproximação e de fortalecimento da Educação em Direitos Humanos no âmbito da educação superior.

Informações detalhadas sobre o **Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, Cultura da Paz e Direitos Humanos** no seguinte endereço: educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br



ANEXO B - TERMO DE ADESÃO PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (IES)

Termo de Adesão da Instituição de Educação Superior [nome da IES] ao Acordo de Cooperação celebrado entre o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação para a implementação do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

A [Instituição de Educação Superior], [CNPJ] com sede a [], neste ato representado por [representante/qualificação], **RESOLVE**, por meio do presente Termo, aderir ao **Acordo de Cooperação** celebrado entre o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação que instituiu o **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos**.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DAS ATRIBUIÇÕES

A [Instituição de Educação Superior], ao realizar a adesão, terá as seguintes atribuições:

- a) realizar atividades em um ou mais eixos de atuação e linhas de ações prioritárias, conforme as Cláusulas Primeira e Segunda do Acordo de Cooperação, respectivamente;
- b) criar o Comitê Gestor responsável pela coordenação, fomento e monitoramento do Pacto na IES nos termos na Cláusula Quinta do Acordo de Cooperação;
- c) elaborar e implementar Plano de Trabalho, em conformidade com os Eixos de Atuação e as Linhas de Ação Prioritárias estabelecidas no Acordo de Cooperação;
- d) dar transparência e permitir o monitoramento do Acordo no âmbito da IES;
- e) divulgar o presente Acordo e as medidas adotadas em consequência de sua adesão, no âmbito da comunidade acadêmica; e

f) prestar informações referentes ao presente Acordo solicitadas pela Comissão Nacional, por meio do Portal do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO COMITÊ GESTOR

As Instituições de Educação Superior destacarão representantes de suas unidades para atuar na coordenação, fomento e monitoramento do Pacto. Estes representantes comporão o Comitê Gestor da IES, que deve ser instituído no prazo de até 30 (trinta) dias a contar da data da assinatura do presente acordo.

PARÁGRAFO PRIMEIRO. O Comitê Gestor da IES prestará informações à Comissão Nacional sobre a sua composição e alterações, assim como quanto ao desenvolvimento de suas ações.

PARÁGRAFO SEGUNDO. O Comitê Gestor deverá contar com um(a) coordenador(a) responsável, e garantir a participação de dirigentes, professores, estudantes e funcionários ou colaboradores.

PARÁGRAFO TERCEIRO. A participação dos envolvidos dos Comitês Gestores em encontros ou atividades desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos deverá ser custeada com recursos próprios de seu respectivo órgão.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO PLANO DE TRABALHO

O Comitê Gestor da Instituição de Educação Superior deverá elaborar Plano de Trabalho, no prazo de 90 (noventa) dias após a assinatura deste Termo, e com periodicidade de revisão de no máximo 2 (dois) anos, em conformidade com os Eixos de Atuação e as Linhas de Ação Prioritárias estabelecidas no Acordo de Cooperação.

PARÁGRAFO ÚNICO. Após expirado o período de revisão do Plano de Trabalho, ele deverá ser reapresentado à Comissão Nacional.

CLÁUSULA QUARTA – DA VIGÊNCIA

A cooperação entre a Instituição de Educação Superior e os partícipes do Acordo de Cooperação entrará em vigor na data de assinatura deste Termo de Adesão, e será válida pelo período de vigência do Acordo de Cooperação, observada a possibilidade de prorrogação, por iguais e sucessivos períodos, bem como a sistemática de rescisão prevista na Cláusula Décima Primeira do Acordo de Cooperação.

E, por estarem de pleno acordo, as partes assinam o presente Termo de Adesão, para que produza os efeitos jurídicos e legais.

[Localidade, data]

Representante da Instituição de Educação Superior.

Representante do Ministério da Justiça e Cidadania

Representante do Ministério da Educação

ANEXO C - TERMO DE ADESÃO PARA AS ENTIDADES APOIADORAS

Termo de Adesão da [ENTIDADE APOIADORA] ao Acordo de Cooperação celebrado entre o Ministério da Justiça e Cidadania e o Ministério da Educação para a implementação do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

O/A [Apoiador(a)], [CNPJ], com sede a [], neste ato representado por [representante/qualificação], **RESOLVE**, por meio do presente termo, aderir ao **Acordo de Cooperação** que instituiu o **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos**.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DAS ATRIBUIÇÕES

A [Entidade Apoiadora], ao realizar a adesão, terá as seguintes atribuições:

- a) apoiar a implementação deste Acordo de Cooperação conforme suas especificidades institucionais;
- b) divulgar o presente Acordo de Cooperação e as medidas adotadas em consequência de sua adesão junto às suas redes de atuação e/ou entidades da sociedade civil relacionadas à educação e aos Direitos Humanos;
- c) elaborar Plano de Atuação no escopo de suas competências e em conformidade com os Eixos de Atuação e as Linhas de Ação Prioritárias estabelecidas no Acordo de Cooperação;
- d) acompanhar a execução do objeto pactuado e do Plano de Atuação, conforme estabelecido no Acordo de Cooperação; e
- e) prestar informações à Comissão Nacional sobre o desenvolvimento de suas atividades, incluindo o seu Plano de Atuação, por meio do Portal do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO PLANO DE ATUAÇÃO

A entidade apoiadora deverá registrar sua proposta de contribuição para a execução de políticas, programas e ações, desenvolvidos no âmbito do Pacto, em Plano de Atuação, a ser elaborado e compartilhado com a Comissão Nacional, no prazo de até 90 (noventa) dias a contar da data da assinatura deste Termo de Adesão.

PARÁGRAFO ÚNICO. O Plano de Atuação deverá respeitar o objeto, os eixos de atuação e as linhas de ação prioritárias, conforme as Cláusulas Primeira e Segunda, respectivamente, do Acordo de Cooperação.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA

A cooperação entre o Apoiador e os partícipes do Acordo de Cooperação entrará em vigor na data de assinatura deste Termo de Adesão, e será válida pelo período de vigência do Acordo de Cooperação, observada a possibilidade de prorrogação, por iguais e sucessivos períodos, bem como a sistemática de rescisão prevista na Cláusula Décima Primeira do Acordo de Cooperação.

E, por estarem de pleno acordo, as partes assinam o presente Termo de Adesão, para que produza os efeitos jurídicos e legais.

[Localidade, data]

Representante da Entidade Apoiadora
Representante do Ministério da Justiça e Cidadania
Representante do Ministério da Educação

ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO****RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 ^(*)**

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as),

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

f) 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

g) 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana; II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA