

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
E NOVAS TECNOLOGIAS**

EDSON DA SILVA RODRIGUES LISBOA

**JUSTIÇA SOCIAL, CURRÍCULO E MINORIAS SOCIAIS:
POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA
FREIRIANA**

CURITIBA

2022

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

EDSON DA SILVA RODRIGUES LISBOA

**JUSTIÇA SOCIAL, CURRÍCULO E MINORIAS SOCIAIS: POSSIBILIDADES
DE EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA**

CURITIBA

2022

EDSON DA SILVA RODRIGUES LISBOA

**JUSTIÇA SOCIAL, CURRÍCULO E MINORIAS SOCIAIS: POSSIBILIDADES
DE EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Lopes.

**CURITIBA
2022**

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 003/2022

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 25 de fevereiro de 2022, às 14h, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luís Fernando Lopes (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Adriano Correia Silva (Integrante Externo/ UFG), André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: “JUSTIÇA SOCIAL, CURRÍCULO E MINORIAS SOCIAIS: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA”, do mestrando Edson da Silva Rodrigues Lisboa. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

- APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- APROVADO somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- REPROVADO.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

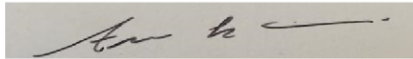
Recomendações: Realizar os ajustes sugeridos pela banca.



Dr. Luís Fernando Lopes
Presidente da Banca



Dr. Adriano Correia Silva
Integrante Externo



Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Integrante Interno Titular

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente



Edson da Silva Rodrigues Lisboa
Mestrando

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

L769j Lisboa, Edson da Silva Rodrigues.

Justiça social, currículo e minorias sociais: possibilidades de emancipação na perspectiva freiriana / Edson da Silva Rodrigues Lisboa. – Curitiba, 2022.

218f.: il.

Orientador: Prof.º Dr. Luís Fernando Lopes

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Justiça Social. 2. Direitos Humanos. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Currículo- Filosofia. 4. Justiça Social. 5. Cineclubes. I. Título.

CDD 371.334

DEDICATÓRIA

Aos meus amados e inesquecíveis companheiros de todos os momentos desta minha existência, Tandi Panda e Tigrão Panda. Vocês não se foram, pois, como poderiam se eu os sinto profundamente todos os instantes em meu âmago?

Tan e Lisi Panda, que me aquecem todos os dias com muito amor e carinho!

AGRADECIMENTOS

À Deus, Jeová, Tupã, Javé, Alá, Buda, Inteligência Suprema, Olodumare, Energia do cosmos, Brahma, ou qualquer outro nome de um ser maior em qualquer época, cultura e religião que nos ensine a amar a todos como irmãos e irmãs.

À minha mãe que, além de dar a minha vida, herculeamente superou todas as adversas condições dadas às minorias sociais neste país, alimentando-me e dando tudo o que podia e não podia.

À Tan, esposa e minha melhor amiga nos últimos 23 anos, sempre presente em tudo e para tudo, sem a menor possibilidade de exceção.

Aos meus eternos companheiros em meu coração, Tandi Panda e Tigrão Panda... quanta saudade que me consome em cada momento de minha existência...!!!!!!

À Lisi Panda, companheirinha de todas as horas e momentos do meu dia.

À professora Marcia Maria Fernandes de Oliveira, orientadora inicial desta pesquisa e substancial inspiração de vida, um grande apreço pelas primeiras leituras e mentoria até a fase de qualificação, e a quem dedico parte da justificativa desta temática (inserida no apêndice).

À gentileza, carinho e empenho de sempre de Priscila Marina Correa Oscalices, pelos comentários dos 40 vídeos desta dissertação. Grato a esta antiga amizade, desde os tempos de ensino médio em Guararapes.

À secretária e assistente do programa, Daniele Nunes da Motta, a qual foi de grande auxílio em um delicado momento de substituições dos professores do programa e que, com toda presteza e agilidade, manteve a data agendada de qualificação.

À Marilene de Paula, quem deu as primeiras ideias de como poderia se pensar inclusão das minorias sociais.

A José Rafael Lunkes, pelo primeiro auxílio com os aplicativos de inserção dos vídeos com intérprete de Libras.

A Dan Marcos Moreira, pela edição dos vídeos postados na rede social Tik Tok.

À intérprete de Libras, Tania Rodrigues Lisboa (Tan), pelas traduções/interpretações dos vídeos;

À Luciana Carolina Santos Zatera, pela revisão ortográfica de toda a dissertação.

Aos colegas de aula Sonia Caranhato Rodrigues, Roberto Luiz Chamiço Netto e Gislaine Weinfurter, pelas conversas, trocas de informações e entretenimentos durante o desenvolvimento do programa.

Ao professor orientador Luís Fernando Lopes, por sua leveza e sensibilidade, ao assumir a orientação de uma pesquisa já na fase de qualificação. Mesmo com exíguo espaço de tempo, de forma muito cortês, empática, segura e equilibrada, contribuiu significativamente para aperfeiçoar o processo, por meio das minuciosíssimas leituras de cada parágrafo, com inestimáveis tutorias e contribuições no que se refere ao Cineclube, e comprovando que orientar uma dissertação em direitos humanos é mais do que envolvimento teórico, e sim de crenças.

Ao professor Prof. Dr. André Luiz Moscaleski, pela leitura e pertinentes observações em toda pesquisa, especialmente na parte de contextualização histórica; pelas sugestões referentes ao produto e apontando sempre a possibilidade de todo e qualquer texto ser aperfeiçoado.

Ao Prof. Dr. Adriano Correia que, mesmo com toda a sua relevância e destaque acadêmico no cenário nacional e internacional no que tange à Filosofia, reservou parte de sua agenda e aceitou este convite. Aprofundou a discussão teórica desta pesquisa, demonstrando a complexidade da noção prática de justiça, principalmente quando se vivenciam diariamente as lutas de poder com os representantes de cada cidadão brasileiro.

Aos que “não me ajudaram”, pois, me fazem pensar nos que sempre ajudaram/ajudam de forma incondicional. Talvez se mudarmos a interpretação do termo “ajudar”, faz-se possível conceber que todos tenham ajudado, uma vez que esta pesquisa é resultado do que penso, e ser/estar é parte das experiências também daqueles que “não ajudaram”.

A todos os seres de todas as espécies deste mundo pelo simples/complexo ato de existir e de me proporcionarem a possibilidade de captar as emoções dos meus sentidos, tornando-me quem sou/estou.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

RESUMO¹

Apresenta-se a discussão da possibilidade de se educar em e para os direitos humanos nos currículos das instituições de ensino superior, com vistas a proporcionar justiça social para as pessoas em situação de vulnerabilidade, o que torna esse trabalho justificável para alguns autores que compartilham dessa perspectiva. Partiu-se da premissa que a justiça é uma disputa de grupos e pessoas distintas, tendo-se como pergunta norteadora: como o currículo do ensino superior pode ser um instrumento de auxílio para contribuir com a justiça social? A hipótese é que um currículo que esteja na perspectiva de Paulo Freire e na vertente intercultural pode conduzir a um processo de emancipação das pessoas e para a diminuição na desigualdade e discriminação social das minorias sociais, por meio de espaços dinâmicos de fala e escuta. A fundamentação teórica se dá em Paulo Freire, em seus ensinamentos sobre a dinâmica de como ensinar e aprender, utilizando-se como principais referenciais teóricos as concepções de justiça em Arendt, Rawls e Boaventura Souza Santos, e de currículo em Sacristan (2000) e Arroyo (2015). No que tange à metodologia, realizou-se por meio de levantamento bibliográfico e documental, direcionando-se para abordagem qualitativa. Tem-se como objetivo geral compreender como a aplicação da visão freiriana, utilizando-se de uma concepção de currículo intercultural (já presente nas universidades públicas), pode ser um instrumento facilitador para criar espaços de diálogo. Ante a esse intento geral, organizam-se quatro metas específicas, a saber: a) expor um breve apontamento de como fundamentar os direitos humanos; caracterizar possíveis interrelações com as noções de justiça e currículo, por meio de conceitos e práticas de lutas cotidianas e como isso pode ser um facilitador de espaços de diálogo para as pessoas, principalmente as minorias sociais; b) analisar como se faz possível uma educação em e para direitos humanos na perspectiva freiriana, em consonância com o plano nacional de educação em direitos humanos; c) compreender se há possibilidade (a fim de corroborar a hipótese) de as disciplinas das ementas de cinco instituições de ensino superior brasileiras proporcionarem aos estudantes de graduação em Filosofia uma visão crítica que os permita compreender a realidade na perspectiva da justiça social e emancipação freiriana; d) discorrer com a sociedade sobre os assuntos abordados por meio de dois produtos: no primeiro, o desenvolvimento dos temas discutidos a partir de 30 vídeos organizados em um blog e, no segundo, análise sobre direitos humanos em um cineclube, auxiliado por um manual aplicado a cinco filmes selecionados: *Venon* (2018), *O Sorriso de Monalisa* (2002), *Vestido Nuevo* (2007), *Tudo o que Aprendemos Juntos* (2015) e *Antes o tempo não acabava* (2016). Os resultados demonstram que a justiça pode se valer de um currículo intercultural na perspectiva freiriana para se ter esperança e expectativa de mudança das condições de vida das pessoas em estado de vulnerabilidade social, permanente ou temporária, pois o currículo tem natureza dinâmica e não estanca. Contudo, essa esperança deve ser pautada em lutas diárias e constantes, já que a obtenção de direitos para um grupo, geralmente, ocasiona perda de privilégios para outros.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Filosofia. Currículo. Justiça Social. Cineclube.

¹[Versão em áudio:](#) ▷
[Versão em Libras:](#) ▷

ABSTRACT

The discussion of the possibility of educating in and for human rights in the curriculum of higher education institutions is presented, with a view to providing social justice for people in vulnerable situations, which makes this work justifiable for some authors who share this perspective. Based on the premise that justice is a dispute between different groups and people with their respective identities and needs, the guiding question was, how can the higher education curriculum be a tool to help contribute to social justice? The hypothesis is that a curriculum that is in Paulo Freire's perspective and in the intercultural aspect, can lead to a process of emancipation of people, and to a decrease in inequality and social discrimination of social minorities, through dynamic spaces of speaking and listening. The theoretical foundation is in Paulo Freire, in his teachings about the dynamics of how to teach and learn, using as main theoretical references the conceptions of justice in Arendt, Rawls, and Boaventura Souza Santos, and of curriculum in Sacristan (2000) and Arroyo (2015). As for the methodology, it was carried out by means of a bibliographic and documental survey, focusing on a qualitative approach. With these introductory remarks, the general goal is to understand how the application of the Freirian vision, using an intercultural curriculum conception (already present in public universities) can be a facilitating instrument to create spaces for dialogue. With this general intent, 4 specific goals are organized, namely: 1-Expose a brief note on how human rights can be grounded, as well as characterize possible interrelations with the notions of justice and curriculum through concepts and practices of everyday struggles, and how this can be a facilitator of spaces of dialogue for people, especially social minorities; 2-Analyze how it is possible to have an education, through the curriculum, in and for human rights from a Freirian perspective in line with the national plan for human rights education; 3-Comprehend if there is a possibility (in order to corroborate the hypothesis) that the subjects on the menus of 5 Brazilian higher education institutions provide philosophy undergraduate students with a critical vision that allows them to understand reality from the perspective of social justice and Freirean emancipation; 4-Discuss the issues discussed with society by means of 2 products (a professional master's degree requirement): in the first, a development of the issues discussed by means of 30 videos organized in a blog, and in the second, an analysis, about human rights in a cineclube, aided by a manual applied to 5 selected films: *Venon* (2018), *Monalisa's Smile* (2002), *New Dress* (2007), *Everything We Learned Together* (2015), and *Before Time Wasn't Over* (2016). The results show that justice can make use of an intercultural curriculum from a Freirian perspective in order to have hope, an expectation of change in the living conditions of people in a state of permanent or temporary social vulnerability, because the curriculum has a dynamic nature, not watertight. However, this hope must be based on daily and constant struggles, since obtaining rights for one group usually means losing privileges for others.

Palavras-chave: Human Rights. Philosophy. Curriculum. Social Justice. Cineclube.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Resumo do delineamento da pesquisa..... | 127 |
| Quadro 2. Universidades pré-selecionadas e seus respectivos estados, regiões e ano dos projetos políticos..... | 128 |
| Quadro 3. Quantidade de disciplinas obrigatórias pré-analisadas e suas respectivas instituições..... | 130 |
| Quadro 4. Instituições escolhidas e breves dados..... | 131 |
| Quadro 5. 16 Disciplinas analisadas das ementas da UFPR | 132 |
| Quadro 6. 11 Disciplinas analisadas da ementa da UnB..... | 135 |
| Quadro 7. 8 Disciplinas analisadas da ementa da UNIFAP..... | 138 |
| Quadro 8. 8 Disciplinas analisadas da ementa da UFRB..... | 142 |
| Quadro 9. 6 Disciplinas analisadas da ementa da UNIFESP..... | 146 |
| Quadro 10. Dimensão do conhecimento e projeto pedagógico..... | 151 |
| Quadro 11. Dimensões de princípios e projetos pedagógicos das instituições..... | 152 |
| Quadro 12. Dimensões práticas e projetos pedagógicos..... | 153 |
| Quadro 13. Disciplinas de natureza obrigatória..... | 154 |
| Quadro 14. Disciplinas de natureza optativa da UFRB..... | 156 |
| Quadro 15. Itens para fazer uma pré-análise de filmes..... | 168 |
| Quadro 16. Quadro de produção acadêmica..... | 172 |

LISTA DE LINKS DE ÁUDIOS E VÍDEOS ELABORADOS PELO AUTOR

- 1 [Resumo em Libras](#) 
- 2 [Resumo em áudio](#) 
- 3 [Introdução em áudio](#) 
- 4 [Mensagem sobre direitos humanos com legenda](#) 
- 5 [Mensagem sobre a noção de justiça com legenda](#) 
- 6 [Mensagem sobre educação em direitos humanos com legenda](#) 
- 7 [Blog com 30 vídeos](#) 
- 8 [Vídeo sobre aplicação do Manual em Libras](#) 
- 9 [Mensagem sobre o filme Venom](#) 
- 10 [Mensagem sobre o filme O Sorriso de Monalisa em Libras](#) 
- 11 [Mensagem sobre o Curta Vestido Nuevo em Libras](#) 
- 12 [Mensagem sobre o filme Tudo o que aprendemos juntos em Libras](#) 
- 13 [Mensagem sobre o filme Antes o tempo não acabava em Libras](#) 
- 14 [Conclusão em áudio](#) 
- 15 [Justificativa da dissertação em áudio](#) 

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |

SUMÁRIO

RESUMO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 2 NOÇÕES PRELIMINARES SOBRE DIREITOS HUMANOS..... | 27 |
| 2.1 Em busca de um fundamento para os direitos e garantias fundamentais: dignidade da pessoa humana..... | |
| 2.2 Direitos Humanos, Justiça e Currículo: conexões/interconexões conceituais e práticas..... | 37 |
| 2.2.1 <i>Considerações sobre a noção de justiça</i> | 38 |
| 2.2.2 <i>Considerações iniciais sobre justiça no currículo e suas relações com direitos humanos</i> | 40 |
| 2.3 Justiça em Arendt, Boaventura e Rawls: algumas considerações | 41 |
| 2.4 Currículo: apontamentos históricos e uma articulação possível com Justiça Social | 53 |
| 2.4.1 <i>Justiça no currículo intercultural e as diferenças: uma reflexão para as minorias sociais</i> | 55 |
| 2.4.1.1 <i>Minorias sociais e currículo intercultural: alguns grupos representativos</i> | 62 |
| 2.5 Currículo como espaço dialógico | 69 |
| 2.6 Currículo e Justiça: uma articulação possível para educar em e para direito humanos?..... | 72 |
| 2.7 Currículo intercultural e pós-crítico na perspectiva de Paulo Freire | 74 |
| 2.8 Currículo e Justiça: uma articulação possível? | 80 |
| 3. JUSTIÇA SOCIAL, POR INTERMÉDIO DE UMA EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES..... | 86 |
| 3.1 Justiça Social, por intermédio de uma educação em e para Direitos Humanos no currículo..... | 87 |
| 3.2 Educação no currículo em e para direitos humanos como possibilidade de uma justiça social..... | 90 |
| 3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: formação de professores no ensino básico e superior | 108 |
| 4 EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE FILOSOFIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS..... | 117 |
| 4.1 Nos caminhos da pesquisa: o alicerce metodológico escolhido do currículo na perspectiva de Paulo Freire..... | 117 |
| 4.1.1 <i>Currículo de Filosofia</i> | 121 |
| 4.1.2 <i>Os Currículos dos cursos de Filosofia de Universidades Federais do sul do Brasil</i> | 124 |
| 4.2 A metodologia da análise curricular | 127 |
| 4.3 Dados pré-selecionados para a pesquisa | 128 |
| 4.4 Dados selecionados para a pesquisa | 131 |
| 4.4.1 <i>Análise específica das universidades</i> | 131 |
| 4.4.1.1 <i>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</i> | 132 |
| 4.4.1.2 <i>Universidade de Brasília (UnB)</i> | 134 |
| 4.4.1.3 <i>Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)</i> | 137 |
| 4.4.1.4 <i>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)</i> | 141 |
| 4.4.1.5 <i>Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)</i> | 145 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 Resultados | 150 |
| 4.5.1 Considerações preliminares sobre os resultados | 150 |
| 4.5.2 Resultados obtidos | 150 |
| 4.5.3 Análise dos resultados obtidos | 156 |
| 5 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL – PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO..... | 160 |
| 5.1 Justiça e Currículo e suas aplicações acadêmicas: uma proposta democrática digital | 161 |
| 5.2 Cineclube sobre Direitos Humanos (versão libras) | 165 |
| 5.2.1 Cineclube na prática | 166 |
| 5.2.1.1 Manual geral de aplicação | 167 |
| 5.2.1.2 Primeira parte (pré-análise individual) | 167 |
| 5.2.1.3 Segunda parte: discussão e apresentações em sala de aula..... | 170 |
| 5.2.1.4 Terceira parte (produção acadêmica) | 171 |
| 5.2.1.5 Finalizando o roteiro do manual..... | 173 |
| 5.2.2 Aplicação do manual..... | 174 |
| 5.2.2.1 Análise do filme Venon | 175 |
| 5.2.2.2 Análise do filme O Sorriso de Monalisa | 175 |
| 5.2.2.3 Análise do filme Vestido Nuevo | 176 |
| 5.2.2.4 Análise do filme Tudo o que aprendemos juntos | 177 |
| 5.2.2.5 Análise do filme Antes o tempo o tempo não acabava | 178 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INÍCIO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA..... | 180 |
| REFERÊNCIAS..... | 184 |
| APÊNDICE A - JUSTIFICATIVA PESSOAL, SOCIAL E ACADÊMICA..... | 203 |
| APÊNDICE B - QUADROS GERAIS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS COM CARGA HORÁRIAS E PERÍODOS DAS INSTITUIÇÕES PREVIAMENTE ANALISADAS..... | 206 |
| APÊNDICE C - QUANTIDADES E NOMES DAS DISCIPLINAS DAS CINCO INSTITUIÇÕES ANALISADAS..... | 215 |
| ANEXO..... | 217 |

1 INTRODUÇÃO ²

Apresenta-se aqui a discussão da possibilidade de se “educar em e para”³ os direitos humanos nos currículos das instituições de ensino superior, com vistas a proporcionar justiça social para as minorias sociais e às pessoas em situação de vulnerabilidade.

Por se tratar de um mestrado profissional, que visa efetivamente atender a uma demanda social, como no caso dos direitos humanos e da justiça social, no currículo direcionado principalmente a pessoas em estado de vulnerabilidade social, tem-se por princípio humanitário proporcionar, minimamente, a inclusão. Por isso, o resumo encontra-se na versão em Libras e a introdução, conclusão e a justificativa⁴ estão no formato de áudio para as pessoas com deficiências visuais⁵.

O conceito de justiça é amplo e varia com o tempo e, dessa forma, não há consenso sobre uma possível definição na literatura e na doutrina. Contudo, esse fato não é essencial para o bem-estar social, pois a obtenção da justiça se dá de variadas formas para as pessoas, em virtude das distintas condições de vida e por isso requer olhares e aplicações diferentes.

Neste sentido, o diálogo e a busca por suprir suas necessidades são vitais para o sujeito. E uma das formas de as pessoas conseguirem reivindicar os seus espaços e identidades se dá por meio do currículo, o qual é um instrumento social que auxilia na construção/reconstrução de identidades, de acordo com o contexto histórico.

Depreende-se disso que justiça é um embate diário entre os que desejam manter seus privilégios, com base no conservadorismo do currículo, e os que buscam seus espaços sociais e se valem do currículo para conseguir justiça.

² [Versão em áudio](#) 

³ Nesta pesquisa, compreende-se, na perspectiva de Candau e Sacavino (2013) ser o termo “educação em” propício pelo fato de a educação ser uma prerrogativa do sujeito de direito e, com isso, ao se “educar em” atende-se a uma necessidade social para todas as pessoas, em uma relação de ensino/aprendizagem de forma dialética em que o direito de um não se sobressaia a outrem. Já a expressão “educação para” assiste a uma necessidade de conteúdo na prática curricular formal ou fora desse âmbito, isto é, informal, não restrito ao ambiente acadêmico.

⁴ A justificativa, por uma adequação acadêmica, está inserida no apêndice.

⁵ Para a comunidade surda, foi disponibilizado intérprete de Libras no resumo e para os cinco breves vídeos sobre os filmes analisados, bem como no manual do Cineclube. Ademais, para toda a comunidade, disponibiliza-se no primeiro, segundo e terceiro capítulos uma breve mensagem em vídeo com legendas, ressaltando-se que todos os áudios e vídeos estão em links ativos em cada mencionado excerto, em nota de rodapé.

Sendo assim, quando se pensa em justiça, por meio do currículo, tem-se que é possível a existência de várias atitudes por parte dos educadoras(es), os quais privilegiam/desprivilegiam algumas pessoas ou grupos na sociedade.

Logo, o problema desta pesquisa é que sendo a justiça uma disputa de grupos e pessoas distintas com suas respectivas identidades e necessidades, tem-se como pergunta norteadora: como o currículo do ensino superior pode ser um instrumento de auxílio para contribuir com a justiça social?

A hipótese é que um currículo que esteja na perspectiva de Paulo Freire e na vertente intercultural pode conduzir a um processo de emancipação das pessoas e para a diminuição na desigualdade e discriminação social das minorias sociais, por meio de espaços dinâmicos de fala e escuta.

Ressalte-se, enfaticamente, que estar na perspectiva de Freire, na vertente crítica ou intercultural, não é garantia de possibilidade de emancipação, uma vez que currículo é disputa de grupos. Se assim o é, para a obtenção de justiça no currículo demandam-se embates e lutas diárias para se obter bem-estar, posto ser o currículo apenas um instrumento de auxílio, conduzido por pessoas que nem sempre agem de acordo com o que está prescrito legalmente, internacional, nacional ou internamente na instituição, posto que há clara distinção entre currículo oficial (prescrito) e real (oculto), ou seja, o que está escrito, nem sempre é prática de conduta do dia a dia.

Essa aludida hipótese pode ser corroborada nos currículos das graduações de Filosofia das universidades públicas brasileiras, as quais, por serem espaços de reflexões filosóficas sobre a sociedade e suas mazelas, compreende-se que podem possuir interculturalidade no currículo e atender às legislações nacionais concernentes⁶.

Desse modo, esclarece-se o fato de se examinar, nesta pesquisa, cinco cursos de graduação em Filosofia de universidades públicas, escolhidas por serem instituições prestadoras de serviços à população, por meio de acesso “gratuito” ao ensino superior, e atenderem ao princípio da transparência, divulgando as grades

⁶ Essas normativas estão previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) de 1996; o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) de 2002 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) de 2010, bem como nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012.

curriculares em seus sítios eletrônicos, algo não imposto legalmente para as universidades privadas⁷.

Para a revisão de literatura, utilizou-se o portal de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual se localizam na íntegra as teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Adotou-se como critério de averiguação a expressão “currículo” e “direitos humanos”, excluindo-se as publicações que não tivessem sido defendidas entre os anos de 2017 e 2021.

Os resultados demonstraram que a linha de pesquisa sobre a presença dos direitos humanos nos currículos escolares como uma necessidade para se fazer justiça social tem uma gama considerável de publicações. Para ilustrar tal assertiva, traz-se à colação dez trabalhos desses últimos cinco anos⁸.

⁷ Intentou-se analisar também algumas universidades particulares, todavia, nem todas possuíam de forma integral os dados necessários para atender aos objetivos desta pesquisa.

⁸ Tisatto (2021) examinou a relação dos direitos humanos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como as percepções dos docentes sobre os direitos humanos e as possibilidades políticas públicas. Ferreira (2020), dedicou-se a investigar o papel da educação em direitos humanos (EDH) na formação de docentes e como esses professores inserem isso na sua prática cotidiana. Santos (2020) objetivou analisar os currículos, com foco nas disciplinas, suas ementas e referências bibliográficas dos cursos de licenciatura em Geografia de três Universidades Federais do Brasil, tendo como foco principal compreender a presença de assuntos direcionados à EDH. Santos (2020) verificou quais eram as disciplinas relacionadas às temáticas dos direitos humanos das matrizes curriculares de cursos de graduação em Psicologia de três Universidades do Sul do Brasil. Souza (2019) identificou a compreensão dos professores de Ciências de 6º ao 9º ano, em três escolas estaduais, e percebeu como é possível a prática diária possibilitar aos estudantes se tornarem sujeitos de direitos. Lopes (2019) teve como intento em seus estudos compreender o que são boas práticas de direitos humanos, saber que espécie de atitudes simples são capazes de instigar o pensamento crítico e promover a participação efetiva dos educandos na construção do conhecimento, tornando-os capazes de intervir na realidade para transformá-la, e se é e por que seria necessário incluir os direitos humanos nos cursos de formação. Pádua (2019) propôs para sua tese compreender como se deu a inserção da EDH nos cursos de Direito e de Pedagogia, ocorrida em Universidades do Estado de São Paulo, a partir da determinação da Resolução MEC/CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, e como são as formações dos professores para essa temática, bem como se há linhas de pesquisas em seus programas de ofertas de estudos aos estudantes. Sabadini (2018) buscou identificar a presença de conteúdos em Direitos Humanos no currículo oficial do Estado de São Paulo. Adams (2018) analisou se os docentes do ensino médio do Instituto Federal de Santa Catarina têm uma prática voltada para os direitos humanos. Franco (2017) teve como escopo averiguar como os direitos humanos foram produzidos no currículo para a formação do curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2011 e 2015. No que tange especificamente à contribuição que se faz neste estudo, destacam-se três pesquisas, no campo da Filosofia, as quais se aproximam do objetivo aqui pretendido. Collacite (2020) tenta compreender a construção histórica dos direitos humanos e como a análise desse processo pode ser aplicada à Educação Básica, tendo como fundamento teórico a concepção de emancipação em Kant e Adorno. Queiroz (2020) demonstra a necessidade da articulação entre o ensino de Filosofia e a EDH, por meio de uma experiência de prática interventiva que toma como referência as elaborações de Theodor Adorno sobre o potencial crítico e emancipador da educação e da Filosofia. Melo (2019) verifica como se dá a contribuição do professor de Filosofia da 1ª série do ensino médio na efetivação da EDH no ambiente escolar, a partir de suas concepções sobre cidadania.

Com esse considerável número de pesquisas sobre a temática, englobando direitos humanos e currículo, compreende-se que a possibilidade para posteriores análises podem ser de reinterpretações por distintas perspectivas, tais como fundamentações e referências teóricas distintas, uma vez que a temática já tem sido objeto de vários estudos, contudo, em diferentes visões.

Esta pesquisa tem o mesmo tema geral de todas as mencionadas dissertações e teses, contudo, tem outro direcionamento e objetivo: aqui o foco está no currículo intercultural e pós-crítico de universidades públicas e de como essa visão pode ser um instrumento facilitador para criar espaços de fala e de escuta, na perspectiva de Paulo Freire e pelos ensinamentos de Arroyo.

Decorre-se, desse modo, que ter um currículo expresso oficial como orientador nas universidades é o primeiro passo para se ter um facilitador da justiça social, contudo, o próximo encaminhamento é a forma de condução das relações em sala de aula, as quais precisam ser dialógicas e horizontais, dentro de um espaço dinâmico de fala e escuta, e poderão conduzir as pessoas ao processo de emancipação, principalmente, os que estiverem em condição temporária ou permanente de vulnerabilidade social, normalmente, pertencentes às minorias sociais.

Como visto, a fundamentação teórica se dá em Paulo Freire, em seus ensinamentos, principalmente nas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*⁹ e outras correlatas, sobre a dinâmica de como ensinar e aprender, pautada em uma relação de horizontalidade e não verticalidade, na qual estudante e professor são seres humanos, antes de qualquer outra estipulação relacional, seja física, social, econômica ou intelectual.

Nessa relação, há de se ter dinamismo e interação entre seres que se completam em suas distintas histórias de existência e em sua convivência diária. Não deve haver espaço para a passividade, nem pela educadora, educador e muito menos pelo estudante, uma vez que o processo educativo é para libertar as pessoas de seu estado de subjetivação e conseqüentemente transformação da realidade, de condução à práxis (teoria, reflexão e prática) e não reprodução do *status quo*.

Em vista disso, esta pesquisa se sustenta no pressuposto que o direcionamento de um currículo é embate diário e, por isso, é uma escolha de alguém ou de um grupo,

⁹ Por mais que se apresentem essas obras, a pesquisa baseia-se em sua perspectiva de horizontalidade em todas as suas obras, mesmo que nem sempre estejam explícitas em seus textos.

afinal, a tarefa de ensinar e aprender se dá entre as pessoas e, portanto, necessariamente humana, e “[...] uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 1996, p. 110-111). Ora, se a educação é por e para humanos, pode ser transformada para o bem-estar de todos, principalmente em premente atendimento aos que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e psicológica.

Essa perspectiva freiriana está em consonância com o momento histórico atual de se poder analisar uma vertente de currículo denominado de pós-crítico, voltada não apenas para dominação no campo da ideologia e do poder, mas também para sexualidade, gênero, raça, cultura, ou seja, uma multiculturalidade que deve primar por um direcionamento intercultural (SILVA, 2003).

Em outras palavras, discute-se nessa abordagem a pessoa em si, inserida em um espaço democrático de direito em construção, entendendo-a nas microrrelações, dentro das macrorrelações estabelecidas, uma vez que se faz necessário pensar as macrorrelações, porém, não se pode esquecer da pessoa.

Organizou-se esta pesquisa, metodologicamente, por meio de levantamento bibliográfico e documental, direcionando-se para abordagem qualitativa e, com esse viés, adotam-se como alicerces metodológicos os conceitos de emancipação em Paulo Freire, apoiado por Arroyo, e de currículo em Gimeno Sacristán.

A perspectiva metodológica de Paulo Freire dá-se principalmente por conceitos que são apresentados em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1981), tais como contexto, diálogo e liberdade, pois não se pode pensar um currículo sem essas noções básicas de construção de um ser humano, já que “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Logo, nesse processo de reconstrução de valores é necessário não se olvidar que currículo é construção histórica, ou seja, contextualizado; é dialógico, contudo, baseado em diálogos de quais grupos? É um artefato de livre confecção, todavia, quantas pessoas são de fato participantes da constituição do currículo escrito?

Nessa esteira de pensamento, é preciso enveredar-se para um currículo de emancipação, decolonial, o qual “representa uma estratégia que vai além da

transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Por conseguinte, pensar o currículo conceituado por Sacristán (2000), na concepção freiriana, é tentar olhar para as minorias sociais nos estabelecimentos de ensino interculturalmente, o que significa ter uma atenção direcionada, localizada, contextualizada nas dificuldades de cada realidade, integralizada, em que todos possam ser ouvidos dentro de suas possibilidades, sem hierarquia e de forma efetiva e não apenas no campo do discurso, “[...] de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2005, p. 90). Reestruturar currículo é essencial, entretanto, é o começo de uma gradativa maneira de mudar comportamentos enraizados. Uma mudança livre, verdadeira, que faça sentido aos desamparados em estado de vulnerabilidade e não imposta, por mais que seja, às vezes, de boa-fé, pois, “[...] quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais a uma realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores [...]” (FREIRE, 2005, p. 98), pois qual a diferença entre os que desejam salvar o seu grupo do dominador, dominando-o? Nesse entendimento, o currículo, tendo em vista a emancipação, precisa repensar as estruturas de antes para transformar e não permitir que se reconstrua o mesmo *status quo*, com diferentes pessoas.

Com essas pontuações introdutórias, tem-se como objetivo geral compreender como a aplicação da visão freiriana, utilizando-se de um currículo pós-crítico e intercultural (já presente nas universidades públicas¹⁰), pode ser um instrumento facilitador para criar espaços de fala e de escuta. Mediante esse intento geral, organizam-se, com vistas ao seu cumprimento, quatro metas específicas, a saber:

- a) Examinar os fundamentos dos direitos humanos e da justiça e apresentar como esses temas, juntamente com o currículo, interrelacionam-se por meio de conceitos e práticas de lutas cotidianas e como isso pode ser um

¹⁰ Esta assertiva baseia-se na observação do autor da compatibilidade teórica entre os projetos pedagógicos das universidades públicas selecionadas e as legislações aqui consideradas sobre direitos humanos. Desse modo, não se pode estender essa afirmação para a vida prática, asseverando se está ou não assegurada essa condição de interculturalidade no currículo real dessas renomadas instituições; afinal, trata-se de uma pesquisa de consulta aos ementários e não de pesquisa de campo, *in loco*.

facilitador de espaços de escuta e fala para as pessoas, principalmente as minorias sociais;

- b) Analisar como se faz possível uma educação, por meio do currículo, em e para direitos humanos na perspectiva freiriana, em consonância com o plano nacional de educação em direitos humanos;
- c) Compreender se há possibilidade, a fim de corroborar a hipótese, de as disciplinas das ementas de cinco instituições de ensino superior brasileiras (UFPR, UNIFAP, UnB, UFRB, UNIFESP) proporcionarem aos estudantes de graduação em Filosofia uma visão crítica que os permita compreender a realidade na perspectiva da justiça social e emancipação freiriana;
- d) Discorrer com a sociedade (requisito de um mestrado profissional) sobre os assuntos abordados, por meio de vídeos organizados em um blog e análise sobre direitos humanos em um cineclube.

Para se efetivar a pretensão geral e as específicas, tem-se a seguinte estrutura dissertativa, segmentada em quatro partes.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre um possível fundamento para os direitos humanos. Posteriormente, utilizando-se das interpretações e definições de Arendt (1989), Rawls (1997) e Boaventura (1997), articulados à perspectiva de Paulo Freire, fundamenta-se que a base dos direitos humanos é a justiça e, mesmo não havendo um conceito consensual entre os autores, deve ser pautada em acordos entre distintas pessoas e grupos, os quais requerem lutas políticas diárias e constantes, em variados contextos históricos.

Essa justiça pode ser alcançada com o auxílio do currículo intercultural, o qual é um instrumento que pode facilitar a criação/recriação de condições que viabilizem um espaço de escuta e fala livre, desprendida de preconceitos ou conceitos fundados na visão de grupos homogêneos que concentram os poderes de decisão.

Objetiva-se, em suma, esclarecer com ênfase que, mesmo com lutas diárias e com inserção oficial de direitos das minorias sociais no currículo, não há garantia de cumprimento dos preceitos e normas; afinal, há uma significativa diferença entre a teoria e a prática.

No segundo capítulo, tem-se o objetivo de apresentar como se concebe a justiça social em Paulo Freire e como esse conceito pode contribuir para proporcionar

processos de emancipação para as pessoas, em uma relação acadêmica de horizontalidade e diálogo, na qual se viabilizam espaços de fala e escuta.

Com a fundamentação teórica freiriana e os referenciais teóricos utilizados, pretende-se, ainda, examinar as possibilidades de uma educação emancipadora, em e para os direitos humanos, por meio das disciplinas presentes nos currículos das instituições de ensino superior públicas brasileiras.

No terceiro capítulo, realizado pelo levantamento bibliográfico e documental do currículo de cinco instituições brasileiras de ensino superior (UFPR, UNIFAP, UnB, UFRB, UNIFESP), enquadrando-se na abordagem qualitativa e direcionando-se a um estudo descritivo e exploratório, objetivou-se compreender se há possibilidade de as disciplinas das ementas dessas universidades proporcionarem aos estudantes de graduação em Filosofia, uma visão crítica que os permita compreender a realidade na perspectiva da justiça social e emancipação freiriana.

Dessa forma, intentou-se saber se as disciplinas das ementas das instituições selecionadas estão na vertente intercultural, as quais podem viabilizar um espaço de diálogo e horizontalidade, se conduzidos na perspectiva freiriana e, por consequência, emancipatória e promotora de justiça social e, com isso, contribuírem para a diminuição da desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais.

Sumamente, pretendeu-se avaliar como as referências básicas das disciplinas dessas universidades públicas podem ser conduzidas em uma vertente intercultural e serem direcionadas pelos educadores para a perspectiva freiriana de emancipação das pessoas, por meio de espaços de fala e escuta, o que não ocorrerá, evidentemente, sem disputas entre os distintos grupos e pessoas; afinal, currículo é projeto de vida, é subjetividade dinâmica e não estanque, algo que dá margens à esperança de mudança.

Por fim, no quarto capítulo, tem-se o produto social, essencial em um mestrado profissional, o qual pode ser considerado um diálogo com a sociedade dos assuntos abordados na pesquisa. Desse modo, foram escolhidos dois produtos, duas tentativas de conexão social: blog e cineclube.

No blog¹¹, por meio de 30 vídeos elaborados pelo autor, com duração aproximada de 1 a 3 minutos, apresentam-se conceitos de justiça e currículo, bem

¹¹ Endereço de acesso: <https://direitoshumanosuninter.blogspot.com/>

como 20 teses e dissertações que discorrem sobre a implicação do currículo na vida de grupos considerados minorias sociais.

No segundo processo educacional, com o objetivo de discutir os direitos humanos de maneira prática, fez-se uso do recurso acadêmico denominado de Cineclube, instrumento utilizado para examinar criticamente obras cinematográficas.

Adaptando-se esse recurso, elaborou-se um manual geral, que consiste em três fases propostas: individual, coletiva e em trios. No intuito de demonstrar a sua funcionalidade, as proposições foram aplicadas a cinco filmes, a saber: *Venon*, *O Sorriso de Monalisa*, *Vestido Nuevo*, *Tudo o que Aprendemos Juntos* e *Antes o tempo não acabava*.

A meta foi tentar conciliar direitos humanos, currículo e justiça, pautando-se no princípio que, por meio das redes sociais e da arte, pode-se influenciar mais a sociedade e, assim, é possível maior sensibilização para a pauta das pessoas em estado de vulnerabilidade temporária ou permanente na sociedade.

2 NOÇÕES PRELIMINARES SOBRE DIREITOS HUMANOS¹²

Esta é uma pesquisa sobre justiça e direitos humanos e tem como intenção cooperar com a qualidade de vida das pessoas em seu dia a dia, para que todos os privilegiados(as) e desprivilegiados(as) deste país tenham garantidos os seus direitos e que suas existências concretas sejam conscientemente mais bem-vividas.

Sendo para todas as pessoas, os direitos humanos são caracterizados como direitos de toda a humanidade. Direitos que devem ser estendidos a todos os seres vivos, afinal, humanos são parte e não o todo.

Direitos humanos é um assunto debatido nas universidades e na sociedade, por isso, é possível que todas as pessoas possuam um conceito subjetivo sobre esse assunto, e pode ser este um dos motivos de ser uma temática, por vezes, incompreendida ou mal formulada, pois algumas pessoas, por acreditarem possuir segurança em suas convicções, podem não estar dispostas a ouvir ou discutir o ponto de vista de outrem.

Dessa maneira, apresentar tal matéria na configuração de um mestrado profissional, o qual tem como exigência a comunicação efetiva com a sociedade, pode contribuir para o aprimoramento do que sejam direitos humanos, pois, nessa modalidade profissional *stricto sensu*, objetiva-se demonstrar como os conceitos acadêmicos são atrelados à vida cotidiana.

No que tange à temática em pauta, distintas expressões são empregadas para designar os direitos fundamentais, tais como: “direitos naturais”, “direitos humanos”, “direitos humanos fundamentais”, “direitos do homem”, “direitos individuais”, “direitos públicos subjetivos”, “liberdades fundamentais”, “liberdades públicas” e “direitos fundamentais do homem”. Tais expressões revelam as distintas acepções a respeito desse tema, ao longo da história.

Com as noções de Bobbio (1992), em seus escritos na obra *Era dos Direitos*, os direitos humanos são compreendidos como uma paulatina transformação social de uma abstração (direitos fundamentais universais) para seres reconhecidos pela ordem jurídica, extensivo a todos, sem exceção; o que necessariamente leva a uma tentativa

¹² [Mensagem na rede social Tik Tok sobre direitos humanos:](#) 

de regularização para todas as nações e culmina em manifestações sociais reivindicatórias de todos os segmentos sociais.

Com as análises de Bobbio, compreende-se, independentemente de sua aceitação como um direito fundamental universal, a relevância de uma normativa universal. “A partir do século XVIII, os denominados ‘direitos naturais’ passaram a ser designados, cada vez mais frequentemente, em termos de ‘direitos humanos’” (ARAÚJO, 2009, p. 9), não sendo essa assertiva algo unânime entre os autores, além de a expressão possuir um sentido mais amplo do que direitos fundamentais e diante das dificuldades de conceituá-la (CABRITA, 2015; MELLEGARI, 2015).

2.1 Em busca de um fundamento para os direitos das pessoas: dignidade da pessoa humana

O simples ato de existir já possibilita aos seres humanos terem seus direitos garantidos, tal qual assevera o artigo 1º da Organização das Nações Unidas [ONU] (1948), nos seguintes termos: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Essa passagem, portanto, é um significativo ponto para o vindouro desenvolvimento desse excerto, no qual apenas se levanta, tendo em vista o foco desta dissertação, qual seria o possível fundamento teórico para os direitos humanos.

Em um período de significativas obras, tais como *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita* e *A paz perpétua*, de Kant, cinquenta nações, em 1948, compuseram trinta artigos escritos sobre os direitos humanos, que tentam compor uma gama de garantia a direitos básicos a todas as pessoas em todas as partes do mundo, independente de gênero, religião, cor, nacionalidade, orientações políticas e quaisquer outras possibilidades de distinção de uma pessoa para outra, afinal, “[...] o valor da dignidade humana é um valor intrínseco à condição humana e não um valor extrínseco” (PIOVESAN, 2009, p. 108). Destacam-se os seus dois primeiros mencionados artigos:

Artigo I. Todas as pessoas, mulheres e homens, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II. Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1948, s/p).

Evidentemente, com tal promulgação, as discussões se tornaram constantes, afinal, em virtude das diferenças entre as pessoas, todos se sentem no direito de expressar suas convicções em seu nome, para os seus grupos ou mesmo representar seus estados de origem.

Por esse motivo, desde então, abordam-se temas sobre minorias sociais, pessoas em estado de vulnerabilidade, as quais se avivaram com a consagração de um direito atribuído a um ser humano pelo simples (ou complexo) fato de ser, mesmo sem voz ou vez em algum lugar recôndito do planeta. Por mais que sejam noções abstratas, pensadas por quem não teve a oportunidade de se familiar com as especificidades e particularidades de cada região do mundo, são essenciais para se ter parâmetro e critério de tratamento dado às pessoas.

Pelas razões expostas, todos devem ser tratados de forma igualitária, todavia, equitativamente, perante as legislações de cada nação, sendo um dever partir do princípio de que todos são seres humanos. Esse fato, por si só, já é uma prerrogativa inerente à pessoa humana, exposto na Carta Magna brasileira, artigo I, inciso III, na qual a dignidade é prerrogativa das pessoas.

O princípio da dignidade consolida a assertiva de que há direitos humanos fundamentais e isso é um ponto central que vincula todos esses seres de forma a se respeitarem a partir de um elo comum. Os autores que concebem a possibilidade de haver direitos inerentes às pessoas justificam que a dignidade é um direito natural intrínseco, isto é, é imanente ao ser humano.

Ante ao exposto, todos precisam ter garantias básicas de existência. Torna-se perceptível que a dignidade da pessoa humana é uma justificativa para a proteção de direitos, contudo, há de se compreender o que exatamente significa essa expressão. Eis uma contribuição de Comparato (1997):

Dignus, na língua latina, é adjetivo ligado ao verbo defectivo decet (é conveniente, é apropriado) e ao substantivo decor (decência, decoro). No sentido qualificativo do que é conveniente ou apropriado, foi usado tanto para louvar quanto para depreciar: *dignus laude*, *dignus supplicio*. O substantivo

dignitas, ao contrário, tinha sempre conotação positiva: significava mérito e indicava também cargo honorífico no Estado (COMPARATO, 1997, p. 8).

Para Frias e Lopes (2015), conceituar dignidade da pessoa não é uma tarefa simples, em virtude dos pensamentos ao longo da história, sendo para os antigos romanos um atributo vinculado à posição social. Já para a corrente estoica, a dignidade é inerente ao ser humano, pois, para o cristianismo, todas as pessoas são imagem e semelhança de Deus. Contudo, a dignidade era concessão externa, sendo que, apenas na Idade Moderna, a pessoa, simplesmente pelo fato de se enquadrar como humano, teria essa prerrogativa.

Pode-se dar sentido amplo e restrito para a expressão dignidade da pessoa humana, em conformidade com casos concretos surgidos ao longo dos tempos históricos, tendo em vista não serem os direitos fundamentais, com base na dignidade da pessoa humana, absolutos na história, visto que “[...] a ideia de dignidade não surgiu no século XX e nem sempre esteve associada aos direitos humanos ou fundamentais” (FRIAS; LOPES, 2015, p. 653).

Em virtude da discussão por parte dos autores para o significado de dignidade, pessoa, direito, fonte dos direitos humanos, por meio das correntes jusnaturalistas e positivistas, bem como universalidade e relatividade, pode-se atribuir aos direitos humanos o fato de ser uma garantia dada aos seres humanos e de “[...] políticas públicas que possam dar melhores condições de saúde e de vida para a população, tendo sempre à frente o tratamento igualitário sem distinção de etnia, cor, sexo e religião e outros” (LENCI PACCOLA, 2017, p. 229). Para que isso ocorra, faz-se necessário um “[...] conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal” (MORAES, 2013, p. 39).

A causa, a origem ou o termo mais comumente utilizado pelos autores podem ser considerados a justificativa para os princípios basilares dos direitos humanos, tal qual é explicitada pela Constituição Federal Brasileira, em seu artigo I, inciso III, na qual se estabelece que a dignidade da pessoa é um fundamento, ou seja, é uma das bases para todas as proteções de todos os cidadãos brasileiros, portanto, não pode ser objeto de deliberação pelos representantes do povo no poder legislativo, considerado assim, cláusula pétrea (CF, 60, §4º). Consequentemente, as garantias fundamentais da pessoa e, em sentido amplo, os direitos humanos ou, ao menos, os

recepcionados, consolidados e positivados pelo legislador brasileiro, não podem ser revogados; com isso, considera-se que, constitucionalmente, todos sempre serão “iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5º, CF).

As referidas garantias fundamentais explícitas na Constituição Federal, orientadas pelas diretrizes dos direitos humanos, precisam sempre ser repensadas e ampliadas, em virtude de novos contextos e discussões sobre as noções de inviolabilidade de direitos da liberdade, vida, liberdade, igualdade, segurança e seus respectivos conflitos sociais sobre os significados práticos do que realmente tais termos significam, pois, na “[...] verdade, todos os direitos, e não apenas os fundamentais, são historicamente relativos porque a sua fonte primária – a pessoa humana – é um ser essencialmente histórico [...]” (COMPARATO, 1997, p. 7). Por esse motivo, “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas” (BOBBIO, 1992, p. 19).

Para alguns autores não é possível a existência de direitos humanos (para alguns, direitos fundamentais), tal como Bobbio (1992), para quem a humanidade progride, contudo, não é possível dar fundamento para aquilo que oscila na história, porque são “[...] históricos e nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade, e, tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico” (BOBBIO, 1992, p. 2). Nesse caso, a proclamação dos direitos universais para as pessoas é mera abstração, por não poder ser efetivada na vida prática. Dessa forma, há de se refletir sobre as normas e como podem ser aplicadas.

Uma constatação, na visão de Bobbio, de que os direitos humanos (fundamentais) são históricos é a própria declaração universal dos direitos humanos, pelo fato de representar uma fase da evolução social positiva, inserida na etapa de internacionalização, terceira fase dos quatro momentos históricos para a humanidade de construção dos direitos: positivação, generalização, internacionalização e especificação. Nesses termos:

A primeira etapa é a da positivação, ou seja, da conversão do valor da pessoa humana e do reconhecimento em Direito Positivo, da legitimidade da perspectiva *ex parte populi*. São as Declarações de Direitos proclamadas desde o século XVIII. A segunda etapa, intimamente ligada à primeira, é a generalização, ou seja, o princípio da igualdade e o seu corolário lógico, o da não discriminação. A terceira é a internacionalização, proveniente do reconhecimento que se inaugura de maneira abrangente com a Declaração Universal de 1948, que, num mundo interdependente a tutela dos direitos

humanos, requer o apoio da comunidade internacional e normas de Direito Internacional Público. Finalmente, a especificação assinala um aprofundamento da tutela, que deixa de levar em conta apenas os destinatários genéricos – o ser humano, o cidadão – e passa a cuidar do ser em situação – o idoso, a mulher, a criança e o deficiente” (BOBBIO, 1992, p.11).

Em decorrência das diversas possibilidades de dignidade da pessoa humana, as garantias fundamentais explícitas na Constituição Federal, orientadas pelas diretrizes dos direitos humanos com base na dignidade, precisam sempre ser repensadas e ampliadas para que se efetive a justiça, em virtude de novos contextos e discussões sobre as noções de inviolabilidade de direitos da liberdade, vida, liberdade, igualdade, segurança e seus respectivos conflitos sociais sobre os significados práticos do que realmente tais termos significam, pois, na “[...] verdade, todos direitos, e não apenas os fundamentais, são historicamente relativos porque a sua fonte primária – a pessoa humana – é um ser essencialmente histórico” (COMPARATO, 1997, p. 7). Por esse motivo, “[...] o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”. (BOBBIO, 1992, p. 19).

Evidentemente, em razão da ausência de consenso entre as pessoas e nações do que seja dignidade, esse assunto está sendo discutido a longo prazo, principalmente no que se refere a saber se o direito é natural ou histórico, ou se é ou não ideológico. Esse é um dos motivos pelos quais se faz necessário um parâmetro internacional, ainda que isso apresente implicações nas legislações nacionais. Esse parâmetro não poderia ser jurídico, devido à variação espaço-temporal, mas precisaria ser universal, sem ser muito amplo, e contemplar as peculiaridades de cada cultura, para a garantia dos direitos humanos.

Em busca de um fundamento para o direito das pessoas, muitas pesquisas entendem que a teoria que sustenta a dignidade e, conseqüentemente, a premissa dos direitos humanos, está em Kant, sendo, por isso, vital apresentá-la brevemente, posto não ser o foco da pesquisa.

Em Kant (1724-1804), para uma ação ser considerada justa e com valor moral, há de se analisar a sua intenção, que deve estar motivada pelo dever de fazer (deontologia) e não estar amparada em qualquer outra espécie de interesse (imperativo categórico). A justiça e a moral têm como pressuposto a racionalidade e a liberdade da pessoa, expressas por um imperativo categórico.

[...] age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal [...] age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio (KANT, 2004, p. 51-59).

Parte-se da concepção que qualquer pessoa tenha condição de julgar uma ação, amparada por seu discernimento em qualquer contexto possível, sem parcialidade, ou seja, motivada por paixões e desejos estimulados pelas inclinações corporais. Nesse sentido, às pessoas podem ser imputadas ações esperadas racionalmente, tendo em vista que liberdade implica escolher não fazer o que se deseja e sim o que deve ser realizado, regulado pela lei moral que ilumina o ser humano.

Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o dever. Este, portanto, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e à nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo [...]. Agir por interesse é agir determinado por motivações físicas, psíquicas, vitais, à maneira dos animais. [...] a verdadeira liberdade precisa dobrar nossa parte natural e impor-nos nosso ser moral (CHAUÍ, 2003, p. 350).

A liberdade em Kant é um postulado e não deve seguir nenhuma outra lei que não seja a sua própria razão, pois, “[...] a razão pura é por si só prática e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos de lei moral” (KANT, 2002, p. 52). Consequentemente, a liberdade é fundamental à autonomia, posto que depende única e exclusivamente da racionalidade. O ser humano não pode estar em sujeição a uma lei exterior (heteronomia), tal qual a base do cristianismo que, mesmo dando à pessoa livre arbítrio, não tem a razão humana como último fundamento e sim a vontade de Deus. E ainda: “[...] se a ética exige um sujeito autônomo, a ideia de dever não introduziria a heteronomia, isto é, o domínio de nossa vontade e de nossa consciência por um poder estranho a nós?” (CHAUÍ, 2003, p. 442).

Na tradição grega de um cosmos ordenado, em que os talentos naturais eram vitais para o equilíbrio do universo, a pessoa deveria encontrar e compreender as suas diferenças para manter o equilíbrio do universo, conforme os seus talentos, em razão de todos nascerem para algum fim, o que significa um “[...] estado originário para um estado perfeito e acabado (télós), em que um ente natural realiza a sua própria

substância, é um processo que constantemente está a processar-se” (DIAS, 2012, p. 51).

Para Kant, o ponto fundamental e determinante moral era o que fazer com os talentos (intencionalidade) e não com as consequências ou os resultados dos atos, pois, quando se analisam as ações pela intenção, fica perceptível se a escolha foi baseada na liberdade racional, tendo por base o imperativo categórico, a partir do qual se postula que as pessoas têm dignidade e não podem ser compradas, posto não serem objetos, e devem ser compreendidas como fim e não como meio.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr outra em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. [...] aquilo [...] que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade (KANT, 1986, p.77).

Com fulcro no imperativo categórico, todas as pessoas precisam ser tratadas como fim e não como meio e, sendo todas livres e racionais, não se conceberia uma ação que limitasse a liberdade de outrem, sendo que uma ação como essa seria considerada injusta (BOTAN, 2005; MORAES, 2015). Nesse caso, a justiça precisa “eliminar esses obstáculos, ou seja, fazer com que cada um possa usufruir da liberdade que lhe pode ser consentida pela liberdade, igual dos outros, entendendo por liberdade aquela esfera do não-impedimento” (MEZZOMO, 2019, p. 214), ou seja, fazer justiça é fazer uso do exercício racional de liberdade.

Oportuno salientar que o não uso da liberdade racional, a partir do dever de se ater à liberdade de todos, obriga a sociedade a fazer uso da lei positivada, a denominada legalidade jurídica, posto que a pessoa não agiu conforme se esperava no campo ético, ou seja, ver as pessoas com fim em si mesmas. Por isso, há de se agir por imposição legal e não ética, afinal, se a ação não é conduzida pela razão, será conduzida pelo direito positivado (coaço) que, em última instância, é orientado pela moral e razão (DIAS, 2015).

Compreender que o direito positivado está atrelado às concepções morais é necessariamente afirmar que o direito é parte da moral; assertiva que não é unânime entre os autores, tal qual afirma o jurista Norberto Bobbio (1909-2004), para quem direito e moral são entes separados.

Busca-se, à luz das premissas kantianas, um princípio máximo para as ações

das pessoas, isto é, uma “validade objetiva da moralidade”, baseada única e estritamente na própria pessoa e jamais em uma fonte externa (SILVEIRA, 2014, p. 52). Logo, o princípio da dignidade da pessoa humana como fim em si mesma é base para o imperativo categórico kantiano e sustenta, para alguns autores, a validade universal dos direitos humanos universais, o qual deve ter por base sempre a pessoa como fim e não como meio.

Com base na interpretação das teorias de Kant, alguns autores asseveram que, quando se trata de fundamentação da noção de dignidade da pessoa humana, “[...] a maioria das interpretações contemporâneas sobre dignidade humana decorre ainda da célebre formulação kantiana que eleva a dignidade como fim em si mesmo acima de qualquer condição” (MELLEGGARI, 2015, p. 97), tendo como pressuposto o conceito kantiano de pessoa como aquela que tem consciência da identidade de si mesma (MENEZES, 2012).

O homem, todo ser humano, tem um "valor absoluto" porque é capaz de "boa vontade", isto é, porque tem consciência de poder colocar seu agir sob o ditame da razão prática. É porque o ser humano é sujeito da razão prática que ele é autônomo, que ele se dá sua própria lei. É porque o ser humano é sujeito da razão que ele tem dignidade e não um preço, porque seu valor é absoluto e não relativo como tudo o que tem um preço. Assim, a moral de Kant é uma moral da razão prática, porque é só pela razão que o homem consegue de fato tornar-se autônomo (LUNARDI, 2011, p. 204).

Ainda em relação à dignidade Comparato (1997) concorda com Mellegari (2015):

A escravidão acabou sendo universalmente abolida, como instituto jurídico, somente no século XX. Mas a concepção kantiana da dignidade da pessoa como um fim em si leva à condenação de muitas práticas de aviltamento da pessoa à condição de coisa, além da clássica escravidão, tais como o engano de outrem mediante falsas promessas, ou os atentados cometidos contra os bens alheios (COMPARATO, 1997, p. 22).

Todavia, na visão de Lunardi (2011); Barbieri (2018) e Pinzani (2018), a filosofia de Kant não pode ser utilizada para fundamentar a noção de dignidade da pessoa humana, principalmente no que se refere ao conceito de autonomia.

Kant faz uso do conceito de autonomia, ou seja, por si só qualquer pessoa tem a capacidade de se autogovernar e ser livre, porém essa autonomia refere-se ao campo da moral, ou seja, em relação ao próprio sujeito (interno), enquanto no direito, tem-se relação com outras pessoas (externo).

Com relação à moral, faz-se necessário que a pessoa veja o outro como um fim em si mesmo, contudo, não há forma de obrigá-lo juridicamente ou mesmo saber de sua intenção moral. Por outro lado, no campo jurídico, há sanções previstas.

Em suma, a dignidade da pessoa humana é uma exigência jurídica e não moral e, com isso, Kant não pode ser a base da dignidade da pessoa humana da qual se valem os direitos humanos.

[...] há uma diferenciação na interpretação da fórmula da humanidade no direito e na ética, porque, subjetivamente, tratar a humanidade como um fim exige que o agente considere que o fim da humanidade seja o móbil de sua ação na ética, mas, no direito, exige-se apenas que o seu comportamento externo seja conforme o fim da humanidade (DURÃO, 2020, p. 303).

A discussão sobre o princípio da dignidade da pessoa humana e sua respectiva sustentação teórica é relevante socialmente porque auxilia na internalização da sociedade do porquê se deve tratar as pessoas com respeito, já que há um argumento teórico para os direitos humanos. Porém, como brevemente apontado, não há consenso na literatura sobre Kant. Por isso, para não ficar apenas no campo jurídico, ou seja, sem um referencial teórico e moral, Martha Craven Nussbaum sugere que se a dignidade da pessoa humana deve ser pautada na *teoria das capacidades*, vinculada essencialmente à justiça social, sendo essencial não tanto a ideia de dignidade e sim das condições dadas a todos os seres vivos para desenvolverem as suas capacidades físicas, psicológicas, espirituais ou econômicas.

Destarte, mesmo não havendo consenso nessa questão, a dificuldade observável na prática não reside no fato dessa sustentação teórica e sim na garantia de mínimos direitos às pessoas, afinal, as legislações, mesmo não ideais, existem. Todavia, não há garantias desse mínimo previsto e com isso, “[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1992, p. 24).

Percebe-se, a partir dessas considerações que o termo dignidade da pessoa humana não é um conceito unânime, e isso se torna claro quando se analisam os distintos contextos históricos. Com isso, pode-se enveredar para a interpretação dada por Sarlet (2001), para quem esse termo é aberto e em construção permanente, posto que “[...] uma definição desta natureza não harmoniza com o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas contemporâneas [...]” (SARLET, 2001, p. 40). A natureza não fixa desse termo é uma

característica extremamente alentadora, uma vez que, em direitos humanos, compreende-se que culturas, tradições e valores transformam-se. Assim, ter um conceito absoluto seria contraprodutivo ao bem-estar das pessoas.

2.2 Direitos humanos, justiça e currículo: conexões/interconexões conceituais e práticas¹³

Os temas a seguir, exibidos e analisados, possuem entre si notória conexão, posto serem os direitos das pessoas uma questão de justiça e, por serem positivados nas constituições dos países, estão presentes nos currículos das instituições de ensino, por fazerem parte da aplicação jurídica das legislações cotidianas.

Transpassando essa observação inaugural, pretende-se compreender como esses temas se interconectam, na condução teórica pretendida nesta pesquisa, direcionada para um processo de emancipação.

Fundamenta-se na ideia de que a base dos direitos humanos é a justiça que, mesmo não possuindo um conceito consensual entre os autores, deve ser pautada em acordos, os quais requerem lutas políticas diárias, nos variados contextos históricos.

Para auxiliar nessa construção teórica, foram utilizados os conceitos de justiça em Hanna Arendt, Rawls e Boaventura, articulados com a perspectiva de Paulo Freire, direcionados para as pessoas em estado de vulnerabilidade social, representados aqui por mulheres, negros, indígenas e comunidade LGBTQI+.

Ademais, discorre-se que a justiça pode ser alcançada com o auxílio do currículo intercultural, um instrumento que pode facilitar a criação/recriação de condições que viabilizem um espaço de escuta e fala livre, desprendido de preconceitos ou conceitos fundados na visão de grupos homogêneos que concentram os poderes de decisão.

Compreende-se que esse currículo, que pode viabilizar condições emancipatórias, varia no tempo a depender das necessidades das pessoas e grupos em distintos contextos. Por isso, para as demandas de um grupo específico serem

¹³[Mensagem sobre justiça na rede social Tik Tok:](#) 

atendidas, outros grupos terão de ceder; dessa forma, esse dinamismo de interesses exige luta diária e constante.

Ressalta-se ainda que, mesmo quando determinados grupos conseguem ter suas demandas atendidas no currículo e este se torna oficial, ou seja, prescrito juridicamente como norma de conduta, não há garantias de que seja executado fidedignamente; afinal, há uma abissal distinção entre a teoria (currículo oficial e prescrito) e a prática (currículo oculto).

2.2.1 Considerações sobre a noção de justiça

Ao longo da história, as pessoas são tratadas com base na justiça, considerando que todas, coletivamente ou individualmente, possuem direitos, surgidos natural ou positivamente. Na Antiguidade clássica, isso era fundamentado pelas teorias de autores da filosofia ou sociologia do direito.

Corroborando a assertiva de que as garantias de existência em sentido lato (direitos humanos) ou restrito (fundamentais) para as pessoas já eram pensadas antes da Modernidade, Taiar (2009), em seus estudos, argumenta que havia, antes mesmo do surgimento da escrita pelos sumérios (4000 a.C.), normativas orais de conduta, providas de aspecto religioso, desenvolvendo-se para diretrizes escritas, tais como o código de Hamurabi (1772 a.C.), Manu (1300 a.C.), Torah (1200 a.C.), lei das Doze Tábuas (451 a.C.). De acordo com a tese de Taiar (2009), o primeiro conjunto de leis que discorre sobre justiça social é o Código de Urukagina, elaborado, aproximadamente, em 2350 a.C.

Depreende-se dessa premissa inicial que, de certo modo, os direitos humanos, já são pensados há muito tempo, pois são específicos de cada período histórico. Todavia, quando se compreendem os direitos humanos como garantias dadas às pessoas para que elas possam ser respeitadas, faz-se pertinente analisar o termo em qualquer tempo e espaço, em razão de todos os povos possuírem costumes, moral de conduta e, portanto, ética.

Nessa lógica, ao se tratar desse tema na filosofia, faz-se necessário aprofundar as concepções de justiça em outros cenários e contextos, a partir de alguns pensadores, a fim de nortear as discussões sobre os direitos humanos e como foram pensados ao longo dos tempos.

Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa, é relevante dissertar sobre o conceito de justiça ao longo do tempo, a fim de compreender como se asseguram os direitos para todos e aprimorar as condições em que se vive e como se pode viver. Evidentemente, parte-se da concepção de sociedade, de pessoa e justiça elaboradas a partir de um pressuposto de um dado grupo, contudo, é possível criar mecanismos de adequação para outros povos, de acordo com as suas condições materiais, históricas, geográficas e culturais.

Discorrer sobre justiça é fornecer base teórica para fundamentar e efetivar direitos humanos, já que sustentam princípios e, conforme Krasner (2012), princípios conduzem à normas, as quais levam às regras que, por sua vez, finalizam com procedimentos. Eis as palavras do referido autor:

Os princípios são crenças em fatos, causas e questões morais. As normas são padrões de comportamento definidos em termos de direitos e obrigações. As regras são prescrições ou proscições específicas para a ação. Os procedimentos para tomada de decisões são práticas predominantes para fazer e executar a decisão coletiva (KRASNER, 2012, p. 94).

Logo, quando se discorre sobre direitos humanos, há de se discutir questões religiosas não ocidentais, tal como apresentadas na Declaração do Cairo (1990). Os valores regionais recepcionados pela comunidade internacional (CHAVES, 2020; SCHOLZJ, 2021); a universalidade dos direitos das mulheres (ROCHA, 2020); ou outros temas (ambiente, criança, desenvolvimento social, assentamentos humanos, racismo, pessoas com deficiência e bioética) possuem como base a vida. Qual seria o meio termo para tais pontos na vida prática? Afinal, os direitos humanos precisam ter cunho prático, no intuito de viabilizar qualquer existência, em qualquer local e em qualquer condição.

Os fundamentos, portanto, têm “o sentido nuclear de razão justificativa ou de fonte legitimadora” (COMPARATO, 1997, p. 3) e isso se justifica em virtude de uma necessidade corriqueira de se estender garantias aos direitos básicos das pessoas de distintas e longínquas culturas, ao redor de todo o mundo. Logo, se não houver um norte teórico consistente do porquê há de se respeitar cada singular ser humano, pode-se ter comprometida toda e qualquer articulação de políticas públicas em âmbito global. Em consonância a essa conduta argumentativa, assevera Vieira (2005):

[...] o discurso dos direitos humanos deve ser prático, responsável e acessível a uma pluralidade de perspectivas. Ele deve engajar os grupos desprezados e invisíveis como proponentes das mudanças que considerem necessárias à justiça. Obviamente, a sociedade civil é a origem dos conflitos entre os clamores por justiça, e um aspecto do diálogo é a negociação entre vários direitos e a distribuição dos recursos para serem investidos em soluções (VIEIRA, 2005, p. 144).

Tem-se, nas discussões sobre justiça, o intuito de consolidar as bases dos direitos humanos e, com isso, não apenas fazer com que as nações incorporem as orientações dos organismos internacionais aos seus ordenamentos jurídicos, mas também que efetivamente façam parte do cotidiano das pessoas, independentemente das condições materiais e políticas existentes. Com esse pensamento, destaca-se um trecho da carta das Nações Unidas de 1945:

Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1945, art.1º).

Com essas notas, observa-se o quão é vital estabelecer parâmetros claros e precisos acerca dos direitos humanos, com alcance para todos, a fim de assegurar o mínimo de garantias aos diferentes povos. É nesse sentido que esta pesquisa pretende contribuir, analisar a justiça sob a ótica de Paulo Freire e quais suas implicações no currículo.

2.2.2 Considerações iniciais sobre justiça no currículo e suas relações com direitos humanos

A base dos direitos humanos é a justiça e, mesmo não sendo um conceito consensual entre os autores, deve ser pautada em acordos, os quais requerem lutas políticas diárias, nos variados contextos históricos.

Assim, para cooperar com uma visão ampla sobre o alicerce das prerrogativas das pessoas, são apresentados conceitos de justiça em Hanna Arendt, Rawls e Boaventura, alguns dos que servem de base para a construção dos direitos humanos na atualidade; por esse motivo, citados em diversas pesquisas que pensam a noção de justiça. Posteriormente, será analisado como essas concepções podem ser aplicadas para um cenário brasileiro, principalmente no que tange às minorias sociais.

Há de se ressaltar que se trata de um recorte e, com isso, ao incluir conceitos, necessariamente, excluem-se outros. Certamente, há outras possibilidades de se refletir sobre o tema, a partir de distintas obras, as quais poderiam contribuir para este estudo.

2.3 Justiça em Arendt, Boaventura e Rawls: algumas considerações

Na visão Hannah Arendt (1906-1975), não há direitos humanos sem vínculo de seus titulares com alguma forma política organizada e detentora de força. Por isso, faz-se necessário que os direitos humanos atendam efetivamente às pessoas em seus distintos contextos, uma vez que as normas positivadas são apenas uma orientação não consumada, quando não sentidas no cotidiano de cada pessoa e se tornam normas sem compromisso com questões práticas, pois “[...] a própria expressão “direitos humanos” tornou-se para todos os interessados – vítimas, opressores e espectadores – uma prova de idealismo fútil ou de tonta e leviana hipocrisia” (ARENDR, 1989, p. 302).

Com essa observação, há de se estabelecer metas, por meio de políticas públicas, para se conseguir alcançar a dignidade da pessoa humana, compreendendo e partindo da pessoa em suas condições em seu espaço e tempo.

Para Arendt, os direitos humanos não precisam de uma justificação abstrata, pois nessa os homens são concebidos como mudos, incapazes de escolher e agir. A capacidade de julgar por si mesmo dá aos homens um teor de dignidade imanente que não se verifica em nenhum outro ser e faz com que se dispense o atrelamento a qualquer outra dimensão ou critério para que se justifique a dignidade humana (AGUIAR, 2006, p. 281-282).

A observação da filósofa em sua obra *Origens do Totalitarismo* pode ter sido influenciada por sua condição de apátrida em 1935 e, por isso, centra-se nas violações de um grupo de pessoas que constantemente possuíam seus direitos básicos violados.

Aqueles a quem haviam escolhido como refugio da terra – judeus, trotskistas etc. – eram realmente recebidos como o refugio da terra em toda parte; aqueles a quem a perseguição havia chamado de indesejáveis tornavam-se de fato os *indésirables* da Europa (ARENDR, 1989, p. 302).

A soberania de um Estado é fundamental para o exercício prático dos direitos humanos, posto não ser exequível assegurar nenhum princípio de dignidade a alguém

quando não existe poder de coerção por parte do Estado. Ademais, compreende-se que os direitos humanos não devem ser restritamente salvaguardados aos cidadãos (os que têm direitos a ter direitos) e sim a qualquer pessoa sem vínculo com esse grupo (apátridas, minorias étnicas, refugiados etc.).

Nenhum paradoxo da política contemporânea é tão dolorosamente irônico como a discrepância entre os esforços de idealistas bem intencionados, que persistiam teimosamente em considerar 'inalienáveis' os direitos desfrutados pelos cidadãos dos países civilizados, e a situação de seres humanos sem direito algum. Essa situação deteriorou-se, até que o campo de internamento – que, antes da Segunda Guerra Mundial, era exceção e não regra para os grupos apátridas – tornou-se uma solução de rotina para o problema domiciliar dos 'deslocados de guerra' (ARENDETT, 1989, p. 312).

Todas as pessoas devem ter a sua dignidade preservada e, por isso, a dignidade da pessoa humana é muito mais abrangente que a noção de cidadania, compreendida como um grupo reconhecido por um ente estatal com o qual possui associação. Reconhecida a cidadania, consegue-se manter a integridade física e moral do sujeito, sob pena de se estabelecer uma diferenciação entre cidadão e não cidadão, característica que representa apenas um indicador externo, não podendo ser relegada a segundo plano ou esquecida.

Mesmo sendo a característica de ser cidadão algo fundamental na vida de alguém, ela pode ser perdida. Assim, a indagação que fica é: uma vez que alguém perca essa prerrogativa de cidadania, o que acontece?

Neste sentido, deve-se conceber a dignidade como sendo um atributo maior que a cidadania, haja vista a situação de milhares de refugiados pelo mundo, com pouca ou nenhuma condição básica de vida. Assim, antes de se reconhecer a cidadania, há de se reconhecer dignidade.

[...] ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas comunidades rigidamente organizadas e fechadas via-se expulsa de toda a família das nações" (ARENDETT, 1989, p. 327).

Diante do exposto, justiça, a partir da interpretação dos escritos da autora, é poder se tornar igual nas lutas resultantes das organizações civis de pessoas em situação de calamidade, miséria e violência, em todo o planeta, já que nenhum indivíduo nasce igual, mas torna-se, quando inserido em um espaço público de

convivência coletiva. Tornar-se igual não é uma simples atividade da vontade, conforme assevera a filósofa em discussão:

A igualdade de condições, embora constitua requisito básico da justiça, é uma das mais incertas especulações da humanidade moderna. Quanto mais tendem as condições para a igualdade, mais difícil se torna explicar as diferenças que realmente existem entre as pessoas; assim, fugindo da aceitação racional dessa tendência, os indivíduos que se julgam de fato iguais entre si formam grupos que se tornam mais fechados em relação aos outros e, com isto, diferentes (ARENDDT, 1989, p. 76).

Compreendida a justiça como equidade (FREITAS, 2014), é preciso pautar-se na situação individual ou de um grupo específico, sob pena de as leis serem normativas existentes simplesmente para cumprirem as formalidades institucionais, sem nenhuma eficácia para pessoas em estado de vulnerabilidade, tal qual como a situação de pessoas em estado de emigração ou refúgio.

O que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar. De súbito revelou-se não existir lugar algum na terra aonde os emigrantes pudessem se dirigir sem as mais severas restrições, nenhum país ao qual pudessem ser assimilados, nenhum território em que pudessem fundar uma nova comunidade própria. Além do mais, isso quase nada tinha a ver com qualquer problema material de superpopulação, pois não era um problema de espaço ou de demografia. Era um problema de organização política (ARENDDT, 1989, p. 327).

Observando-se o contexto sociopolítico da filósofa alemã, que examina em sua obra os regimes totalitários, é imprescindível que o fundamento dos direitos humanos seja reconstruído e, com isso, deve-se ampliar o pressuposto kantiano da dignidade da pessoa humana e compreender a premissa de que o alicerce da concepção universal é a de se respeitar efetivamente as prerrogativas de cada pessoa humana, conservando-se para qualquer um o direito a ter direitos.

O antissemitismo (não apenas o ódio aos judeus), o imperialismo (não apenas a conquista) e o totalitarismo (não apenas a ditadura) um após o outro, um mais brutalmente que o outro demonstraram que a dignidade humana precisa de nova garantia, somente encontrável em novos princípios políticos e em uma nova lei na Terra, cuja vigência desta vez alcance toda a humanidade, mas cujo poder deve permanecer estritamente limitado, estabelecido e controlado por entidades territoriais novamente definidas (ARENDDT, 1989, p. 13).

Logo, compreende-se, com base na leitura de Hannah Arendt, que os direitos humanos precisam ser dinâmicos e contínuos, sob pena de não fazerem sentido,

serem ilegítimos ou serem “apenas formulados mas nunca filosoficamente estabelecidos, apenas proclamados mas nunca politicamente garantidos” (ARENDT, 1989, p. 498). Isso é possível, essencialmente, a partir de ações para a coletividade, sempre visando garantir melhorias, em conformidade com cada ambiente específico e, conseqüentemente, suas particularidades.

Na mesma perspectiva de Arendt, Paulo Freire condiciona o acesso à justiça social às lutas diárias.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2005, p. 37).

Mesmo em um estado democrático de direito, em que são previstas garantias legais para que todos exerçam a sua cidadania, não se garante a total democracia. Na visão de Arendt, “os direitos do Homem, apenas formulados mas nunca filosoficamente estabelecidos, apenas proclamados mas nunca politicamente garantidos, perderam, em sua forma tradicional, toda a validade” (ARENDT, 1989, p. 498). Em outras palavras, faz-se possível conceber que a existência pura e simples dos códigos legais não é garantia de exercício de cidadania pleno, mas apenas uma expectativa.

Dessa maneira, Freire e Arendt, no que tange à justiça social, podem ser compreendidos como pensadores que relacionam diretamente as condições de bem-estar das pessoas às práticas de plena atividade e militância política.

Muitas vezes, o fato de as pessoas serem diferentes tem como consequência o tratamento desigual. Depreende-se disso que as leis podem existir em qualquer regime de forma idêntica para todos, contudo, os diferentes não terão a mesma acessibilidade aos preceitos positivados, algo que necessariamente levará à busca de justiça constante, tal qual sustentam os pensadores.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e aos que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a

comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (ARENDR, 2010, p. 219-220).

As pessoas são diferentes e únicas, no entanto, na essência, todas são pessoas, e o diálogo entre essas diferenças poderá proporcionar um mundo mais justo e ético.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

E somente haverá a justiça efetiva quando houver esse espaço de igualdade constituído nas diferenças.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1994, p. 154).

Considerando o contexto da filosofia política, John Rawls (1921-2002) apresenta a noção de justiça como um elemento complexo em virtude de levar em consideração valores éticos, filosóficos, religiosos, culturais, características individuais e considerar o status na sociedade.

Para o autor, conceber a justiça é, necessariamente, partir de um estado em que se está inserido. Tratar de justiça na sociedade é pensar em quão benéfico ou maléfico o ter ou ser pode representar para um grupo ou uma pessoa, não havendo, dessa maneira, imparcialidade e sim o contrário: pensamento apenas direcionado aos próprios interesses.

O objetivo do filósofo estadunidense é expor a possibilidade de justiça social de forma equitativa: “[...] o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social [...]” (RAWLS, 2008, p. 8). Isso ocorre “[...] porque não há melhor maneira de elaborar uma concepção política da justiça para a estrutura básica a partir da ideia intuitiva fundamental da sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre cidadãos como pessoas livres e iguais [...]” (RAWLS, 1993, p. 43),

Essa sociedade com vistas à justiça requer cooperação entre os sujeitos e algumas liberdades básicas.

[...] a liberdade política (o direito de votar e ocupar um cargo público) e a liberdade de expressão e reunião; a liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa, que incluem a proteção contra a opressão psicológica e a agressão física (integridade da pessoa); o direito à propriedade privada e a proteção contra a prisão e detenção arbitrárias, de acordo com o conceito do estado de direito (RAWLS, 1997, p. 65).

Feitas as devidas ressalvas, tal como Rawls, a justiça social em Paulo Freire está vinculada diretamente às estruturas da sociedade, da luta política dos oprimidos contra os seus opressores, a fim de alcançar a equidade.

A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplicas de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo (FREIRE, 1987, p. 20).

Gamarnikow (2013), em seu artigo *Educação, (in)justiça social e direitos humanos*, amparada na pedagogia freiriana, reflete sobre a concepção de justiça social na obra *Uma teoria da justiça*, de John Rawls. Nessa obra, o ideal de justiça está pautado na equitativa distribuição de recursos e oportunidades, em que as possíveis desigualdades produzidas pelos mercados possam ser atenuadas em uma sociedade na qual pessoas com alta renda invistam e criem empregos, o que poderia ajudar pessoas com menor renda.

Neste cenário, o Estado se torna um garantidor de que a relação entre as pessoas e o mercado flua livremente e que “[...] a mão invisível do mercado opere” (GAMARNIKOW, 2013, p. 192). Ainda, segundo a mestre londrina, a educação, nesse quadro apresentado, deve ser a de conceder instrução e aprendizagem necessárias, adequadas e condizentes com as expectativas e com o intuito de prosperar o mercado, tal qual asseverava, politicamente, o ministro inglês Tony Blair (1968). Todavia, todo este processo de distribuição de renda depende exclusivamente da economia e, conseqüentemente, em períodos de crise financeira, a justiça social de Rawls fica comprometida.

Gamarnikow (2013) sustenta que a educação deve ser pautada em sentido amplo, além de um plano de mercado, em que se pense um “bem viver e o sentido de

ser humano”, pois, uma vez que se atrele a educação ao mercado, ficará perceptível que educação não garante emprego; é o mercado que decide quais vagas são relevantes. Se há instrução, mas não há vagas, haverá excedente de mão de obra qualificada. Finaliza a autora que a educação não possibilita avanço na mobilidade social, pois, se não houver crescimento econômico, os diplomas perderão o seu valor.

Em síntese, para Gamarnikow (2013, p. 196), a educação deve ser pensada como condição do ser humano para ser emancipado, e não cativo de uma noção restrita de crescimento financeiro, intermediado pelo mercado financeiro, ou seja, deve-se pensar em “uma visão mais esperançosa e otimista daquilo que educação pode/deve/precisa legalmente ser: o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos”.

Gandin e Lima (2017) e Gamarnikow (2013) pautam-se nos ensinamentos de Freire, o qual não vê equidade social a partir do mercado e sim a partir da conscientização das pessoas no espaço escolar, geradora de transformação social, a qual, contudo, não é tarefa simples, uma vez que a mentalidade bancária inviabiliza o desenvolvimento crítico das pessoas.

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

No intuito de refletir ainda mais sobre a aplicabilidade dos direitos humanos, apresenta-se Boaventura de Souza Santos (1940-), cuja teoria pode ser interpretada como uma tentativa de relacionar as concepções de dignidade, pessoa e justiça às situações cotidianas.

Para o autor, os direitos humanos não devem ser considerados naturais, pois isso os limita ao tempo, estagnando e comprometendo conquistas e, por isso, não são dados externos à pessoa, mas inerentes à dignidade que é construída historicamente.

Outro ponto destacado em suas obras é o fato de se pensar os direitos humanos e, conseqüentemente, a justiça em cada nação, localidade e especificidades (hermenêutica diatópica), já que pensar direitos humanos de forma universal e abstrata não é eficaz, por não ter alcance na vida concreta.

Nesse sentido, Boaventura trata dos direitos humanos em um contexto de

globalização, tendo como cerne que eles não podem ser vistos como universais ou relativistas e sim multiculturais, de forma progressista, a partir da qual se “[...] pressupõe que o princípio da igualdade seja utilizado de par com o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2003, p. 458). Nessa linha argumentativa, o autor discorre sobre justiça das nações e das pessoas em sua localidade e utiliza conceitos de globalização e hermenêutica diatópica.

A globalização, diretamente vinculada aos direitos das pessoas, pode ser conceituada como um conjunto diferenciado de relações sociais. Não há estritamente um elemento único, que possa ser designado como globalização em si, mas sim globalizações. Nesse sentido, “[...] globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (SANTOS, 1997, p. 108).

Já a hermenêutica diatópica (forma de se chegar ao multiculturalismo) é uma interpretação para que as nações percebam que há muito ainda o que fazer pelos direitos humanos e ampliar a consciência (incompletude), de maneira que se atente a aspectos religiosos e seculares, bem como distintos grupos e suas respectivas variações.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objeto inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura, outro noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico (SANTOS, 2004, p. 116).

Diante do exposto, o conceito puro de globalização não existe, e sim compreende-se como a exteriorização de uma cultura sobre a outra e o fato de se denominar globalização de forma homogênea é uma prática que atende a interesses de uma minoria dominante.

Para uma concepção de direito universalista, faz-se necessário assegurar um mínimo de prerrogativas para as pessoas em todos os lugares do mundo, independentemente das distinções culturais, religiosas, materiais ou qualquer outra forma de distinção; em contraposição, há correntes que salientam a imprescindibilidade de se salvaguardarem as diferenças regionais e culturais,

portanto, relativizar a aplicabilidade dos direitos humanos. Ou seja, essas correntes teóricas são excludentes entre si.

Contra o universalismo, há que propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes. Contra o relativismo, há que desenvolver critérios que permitam distinguir uma política progressista de uma política conservadora de direitos humanos, uma política de capacitação de uma política de desarme, uma política emancipatória de uma política regulatória. (SANTOS, 2003, p. 441).

Para Boaventura, não deve prevalecer o padrão europeu, se há o interamericano, o africano e o asiático, mas se deve sempre buscar o caminho da interculturalidade, da emancipação, do diálogo e da diferença, palavras-chave e significativas para o autor, tal qual o são para Paulo Freire, que também se vale de todos esses temas para discorrer sobre a justiça, que não deve ser pautada pelo universalismo, em virtude de este poder ocultar as diferenças das pessoas e de seus respectivos contextos de vida, angústia e dores, ou seja, suas peculiaridades.

Alcançar, portanto, a interculturalidade pensada por Boaventura é uma luta de todos os dias, com base na esperança de um dia conseguir, tal qual menciona Freire (2001), *in verbis*:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2001, p. 110-111).

Esperança é acreditar que privilegiados desta nação brasileira olhem e tentem perceber quão favorecidos foram e são por seus grupos sociais, e em hipótese alguma foram recompensados com exorbitantes rendas apenas por sorte ou capacidade individual.

Após a percepção deste grupo, espera-se e tem-se esperança de que as minorias também se conscientizem de que não é por destino ou por desmerecimento individual que ocorre permanente ou temporariamente a situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, demanda-se conscientização; mas conscientização sem luta é ineficaz e pode significar negligência e má-fé, uma vez que ao se conhecer a

“verdade”, faz-se necessário ajustá-la, posto que não é possível mais ocultar-se e desculpar-se por uma ignorância.

Na direção de ter esperança e enveredar-se por um trajeto de descobertas para que as prerrogativas das pessoas sejam asseguradas, Boaventura aponta um caminho alternativo que prega o diálogo entre as culturas, no intuito de estabelecer um equilíbrio entre o global e o regional, asseverando que os direitos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, desde que se liberte da ideia de um pretenso ou relativista universalismo, já que “para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os direitos humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. A sua abrangência global será obtida à custa da sua legitimidade local” (SANTOS, 2003, p. 438).

[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Na modernidade ocidental, até agora não tratamos isso de maneira adequada, porque – sobretudo na teoria crítica – toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização, mas as diferenças iguais (SANTOS, 2007, p. 62-63).

De acordo com o autor português, faz-se prudente que as pessoas se orientem pelo imperativo intercultural, compreendido nestes termos: “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza [...]” (SANTOS, 1997, p. 122). Em outras palavras: se a igualdade é justa, lute pela igualdade; se a igualdade é injusta, lute pela desigualdade.

Para uma possível concepção ampla de justiça, segundo o ilustre autor, interpreta-se, com base nos elementos apresentados, que há de se relacionar de forma conjunta as noções de globalização, Estado, democracia, multiculturalismo, hermenêutica diatópica, emancipação, cidadania e seu acesso aos órgãos representativos da comunidade.

A revolução democrática do direito e da justiça só faz verdadeiramente sentido no âmbito de uma revolução mais ampla que inclua a democratização do Estado e da sociedade [...]. A frustração sistemática das expectativas democráticas pode levar à desistência da democracia e, com isso, à desistência da crença no papel do direito na construção da democracia (SANTOS, 2007, p. 8).

Paulo Freire corrobora esses conceitos de construção de justiça em uma democracia, ainda que esta nunca esteja pronta, pois, “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2000, p. 136); por isso, a necessidade do diálogo. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 1986, p.122-123).

Em virtude disso, diálogo é fé em uma possibilidade de mudança para que os direitos das pessoas sejam respeitados. Trata-se de esperança em acreditar em uma nação melhor para pessoas que são excluídas e vivem à margem da sociedade, simplesmente por pensar diferente, agir diferente ou ser diferente do que se definiu como padrão. Por isso, para Freire, a revolução democrática, exposta por Boaventura, também perpassa por lutas, por meio das quais se unem as diferenças para construir a igualdade.

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade (FREIRE, 1992, p. 100).

Para Freire e Boaventura, o processo de justiça nas relações sociais não se dá sem percalços; é uma ação contínua e prolongada, que visa à emancipação da pessoa em si e não apenas da sociedade. Em virtude do exposto, Boaventura explana:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001, p. 269).

Já no que se interpreta dos dizeres de Paulo Freire, a emancipação é um exercício em que a pessoa aprende o porquê de sua condição socioeconômica, cultural, política. Uma vez emancipado, o sujeito engaja-se em atitudes de saída de um estado posto para um estado escolhido, livre para optar por distintas formas de vida, dignas de um ser humano. Para esse autor, uma das formas de se alcançar a

emancipação é por meio da educação, a qual apresenta muitas contradições, tendo em vista a dificuldade de um espaço dialógico.

[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 1970, p. 70-71).

Ambos os pensadores reconhecem que a realidade está sempre em continuidade, e chegar ao desejado é uma tarefa sem fim, um sonho quase utópico, porém, que motiva as lutas e a vida das pessoas.

A exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e porque merece a pena lutar. A utopia é, assim, duplamente relativa. Por um lado, é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra) parte integrante, mas silenciosa, do que existe. Pertence à época pelo modo como se aparta dela. Por outro lado, a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo (SANTOS, 2008, p. 323).

Da mesma forma, Freire expressa-se sobre o tema:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001, p. 25).

Com isso, os sonhos aqui dos autores não devem ser compreendidos como irrealizáveis, mas como sonhos cujas condições precisam ser criadas para ocorrerem, já que a desigualdade, a miséria e todas as condições de injustiça mantêm-se por serem benéficas a determinados grupos, os quais obrigam as pessoas em estado de sofrimento a lutarem por algo que deveria ser de direito.

2.4 Currículo: apontamentos históricos e uma articulação possível com justiça social

Tem-se como pressuposto que o currículo é “[...] uma questão de saber, identidade e poder [...]” (SILVA, 2007, p. 147). Além disso, por meio do currículo “se define o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer” (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 34). Examinar como se dão as relações dos conteúdos dos direitos humanos nos currículos das universidades federais é de vital relevância social, e não exclusivamente acadêmica, posto fazer-se necessário ter conhecimento de como as teorias concebidas pelos filósofos, citados neste trabalho, ao longo do tempo, estão sendo contempladas pelas instituições, as quais ministrarão, por meio dos professores, quais concepções podem ser legitimadas e validadas, enquanto outras nem chegarão a ser apresentadas aos futuros docentes ou formadores de opinião.

[...] a partir da escola e para toda a sociedade, é preciso assegurar a democracia, fortalecendo na escola conhecimentos contextualizados, memórias, valores, atitudes, práticas cotidianas participadas [...] (e) , isto se configura na organização de um currículo em educação para os direitos humanos que cobra uma teoria da educação, vislumbrando, de forma permanente e ilimitada, a experiência dialógica [...] pelo diálogo, tornam-se possíveis desde a pedagogia platônica, a pedagogia da ação comunicativa e a pedagogia freireana – expressões de uma cultura para o direito – voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertar como classe, a si mesma, como também às demais (NETO, 2016, p. 79).

Para Sacristán (2000), currículo oriunda da palavra *currere*, do latim, e pode ser entendido como “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 2000, p. 36). Já Forquin (1993, p. 22) destaca o conceito de currículo como “[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem [...] às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal”.

A noção de currículo alterou-se na história desde uma visão tradicional até o multiculturalismo, situado em uma perspectiva pós-crítica. Na primeira metade do século, período da II Guerra Mundial (1939-1945), nos Estados Unidos, havia uma

ideia tradicional de currículo, de cunho burocrático, pautado em modelos industriais. Tal paradigma curricular foi adaptado para o âmbito educacional por John Franklin Bobbit e Ralph Tyler.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa (SILVA, 2009, p. 23-24.)

Nessa linha tradicional curricular, deveria a escola ter como finalidade principal alinhar o estudante às suas potencialidades de produção para o mercado de trabalho, sendo o progresso e a ascensão social resultados dessa eficácia individual, no espaço coletivo escolar.

Por volta dos anos de 1940 a 1970, os movimentos estudantis – na França, em 1968 –, feministas e protestos contra a guerra do Vietnã inspiram e exigem mudanças sociais.

Um sentimento de crise acaba por instalar-se na sociedade [...], como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz, libertação individual. Inevitavelmente as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas, denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 13).

E assim, de forma indireta, em um primeiro momento, uma reestruturação curricular faz-se premente. Surge de uma nova mentalidade curricular, representada por Henry Giroux e Michael Apple, dentre outros, os quais, difundem os conceitos da escola de Frankfurt que, por sua vez, criticava a razão iluminista.

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo[...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, 2009, p. 29-30).

Na teoria crítica, entende-se que a escola, por meio de seu currículo, não atua para emancipar as pessoas, mas visa, cotidianamente, o contrário, pois não permite

a reflexão para se livrar dos mecanismos ideológicos de dominação e, com isso, educação é um ato de subjugação para as minorias sociais.

Nos séculos XX e XXI, com o surgimento do processo de globalização, as teorias críticas, paulatinamente, deixaram de ser uma alternativa no espaço acadêmico por não fazerem associação entre teorias com aspectos práticos e diários nas instituições de ensino, surgindo, nesse contexto, as teorias pós-críticas, as quais trazem para o currículo temas como: hibridismo, currículo como discurso e representações, cultura, identidade, subjetividade, discurso, gênero, raça, etnia, sexualidade, representação e incertezas, multiculturalismo, currículo como construção de identidades, relativismo, compreensão do “para quem” se constrói o currículo e formação de identidades (SILVA, 2009). Agora, há um viés subjetivo; as pessoas reais são pensadas; portanto, tem-se um contexto teórico favorável para se refletir acerca das minorias sociais e seus dramas diários.

Fundamental não é agora lidar com as verdades, poder, dominação, ideologia e reprodução social, mas com a convivência harmoniosa entre as culturas, demonstrando que outras culturas têm o direito de representar e se representar por meio do currículo. Não somente a cultura majoritária, mas também a minoritária, como negros, mulheres, deficientes, nativos de cada nação e quaisquer grupos considerados transgredidos e violados em suas prerrogativas de acesso social.

2.4.1 Justiça no currículo intercultural e as diferenças: uma reflexão para as minorias sociais

Aproximando os conceitos de justiça apresentados para o propósito desta pesquisa, ou seja, numa perspectiva intercultural, a qual atenda às minorias, discorrer-se-á sobre a premência de um currículo que envolva as diferenças.

Analisar a temática das minorias no currículo é uma tarefa complexa, por desestabilizar conceitos prévios arraigados nos costumes, o que pode gerar conflitos, por incorrer em incertezas de como agir e pensar em uma estrutura padronizada, transmitida de geração a geração como natural.

[...] a interculturalidade crítica [...] pode ser assim caracterizada: questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da

democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2020, p. 680).

Um dos objetivos primordiais desta pesquisa é contemplar no currículo a presença das minorias sociais, “[...] aqueles grupos não dominantes dentro de uma população, que possuem e desejam preservar tradições ou características étnicas, religiosas ou linguísticas marcadamente diferentes do resto da população [...]” (NAÇÕES UNIDAS, 1954). Tem-se como pressuposto que, uma vez apresentados esses grupos aos estudantes, a condição de naturalidade social da injustiça tenderá, gradativamente, a ser questionada, posto que não há como se contrapor a um sistema se ele não for apresentado àqueles que futuramente irão se tornar formadores de opinião.

Compreende-se, contudo, que esse processo de internalização e assimilação não é imediato, afinal, como poderia haver uma consciência célere, se o normal é o que se apresenta ser todos os dias? Como poderia haver injustiça em um país em que muitos se consideram pessoas justas e cumprem rigorosamente os ditames legais? Depreende-se disso que não se discutem o óbvio e o natural, a não ser que o óbvio seja posto sob suspeição.

Nesta pesquisa, as diferenças são entendidas como pessoas de grupos excluídos do currículo, “[...] sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e reexistências” (RIBEIRO, 2017, p. 14), sem lugar de fala, isto é, pessoas silenciadas, sem direito ao protagonismo de suas histórias contadas, às vezes, tratadas sem propriedade e com leviandade e que, agora no currículo, ao menos do ponto de vista legal, podem “reivindicar diferentes pontos de análises [...] das condições e “realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica” (RIBEIRO, 2017, p. 59-60).

Desse modo concebido, quando se pensa o currículo, pensa-se em projetos de vida, de configuração e de reconfiguração de alternativas dadas a um grupo ou a uma pessoa em determinada sociedade, seguindo-se as decisões de um grupo dominante que inclui ou exclui, com base no que se padronizou como certo. O “[...] currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade” (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 7), compreendida como uma consciência de si na sociedade (posição social; hierarquia; identidade de classe, de gênero, étnica, religiosa).

Para que as percepções examinadas sobre a ideia de justiça não sejam consideradas universais, sem rosto, objetivas, neutras, sem referência a lugares de fala e experiências de pessoas ou grupos, deve-se pensar em como o currículo poderia implicar na vida prática e, por isso, assenta-se, neste estudo, a noção de um “discurso do currículo”, que “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA, 1995, p. 196). E se assim o é, não estão contemplados grupos à margem da sociedade e, em virtude disso, justifica-se a discussão desse fragmento, o qual se soma ao conjunto das discussões em pauta.

Compreende-se, portanto, que as reflexões possam ser direcionadas para novos cenários, em que negros, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+ e todas as minorias lutem diariamente para obter um lugar de fala, nos quais possam ser escutados.

A diferença como elemento constituinte do ser humano e a educação como direito assegurado a todo indivíduo nos desafiam a pensar estratégias que possibilitem articular o processo educacional para além das práticas homogeneizadoras presentes no cotidiano escolar e, sobretudo, a superar barreiras impostas pelo preconceito às diferenças (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

A obtenção de um espaço para as diferenças requer muitos contratempos cotidianos, como posições políticas e culturais divergentes, as quais nem sempre são discussões amparadas pela maleabilidade democrática. Contudo, não haverá possibilidade de mudança na estrutura do currículo se não houver disputas, posto que estar representado no currículo não se faz gratuitamente.

[...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2005, p. 37).

Sob esse direcionamento, o currículo, em sentido amplo, ou seja, dentro e fora da sala de aula, deve ser “algo que impregna o projeto político pedagógico dos cursos e que defende a tese que uma escola democrática tende a articular igualdade com diferença. Uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes no seu contexto” (CANDAU, 2011, p. 283) precisa reconhecer as diferenças de forma valorosa e profunda, a fim de atender aos preceitos de uma sociedade de pessoas livres para pensar, agir conforme os preceitos normativos da Carta Magna, especificamente em seu artigo 5º.

Em vista disso, o currículo deve estar condizente com os ditames legais, os quais, é claro, devem ser sempre aprimorados para o bem-estar de todas as pessoas em situação de fragilidade temporária ou permanente. Tal assertiva deve atentar-se a demonstrar no currículo as diferenças entre as pessoas de forma ampla, sem estereótipos, ou de forma muito distante da realidade de quem ouve ou fala, apenas como mais um conteúdo obrigatório (SANTOMÉ, 2013).

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário, no âmbito educativo, o reconhecimento das pessoas enquanto pessoas, em um gesto de amor objetivo por qualquer ser humano, afinal, a diferença é somente externa, em razão de, internamente, todas as pessoas serem suscetíveis à condição e às vicissitudes de estarem vivas.

Uma proposta de educação que considere a pluralidade de valores, de tempos e ritmos não se limita em introduzir, na prática educativa, novos conteúdos e novos materiais didáticos. Mas compreende que tratamento igual não significa tratamento homogeneizante, que apaga as diferenças. A promoção da igualdade significa dialogar com a diferença. Enquanto a diferença for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá reconhecimento às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 35).

Reconhecer o outro ou o diferente é propiciar a quem ouve uma efetiva gama de escolhas: poder prudentemente analisar os fatos, com a maior quantidade possível de interpretações e narrativas, bem como ser imparcial, posto não ser viável crer em uma verdade neutra. Isso poderia ser o mais próximo de uma educação intercultural.

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos –individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça–social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 347).

Trata-se de uma reconsideração possível da prática, a partir de uma nova reconfiguração teórica. É justiça!

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p.10).

Ressalta-se que o currículo é um elemento que não pode tudo, mesmo porque envolve pessoas e, nesse ponto, entram os contextos sociais e as subjetividades. Com isso, as instruções, informações e discussões em sala de aula nem sempre produzem os mesmos efeitos em todos os estudantes ou mesmo são repassadas, tais como estão prescritas no currículo oficial.

No que tange aos estudantes, há de se ter equilíbrio e mansidão para um comprometimento futuro com as causas das minorias sociais. Por outro lado, com os docentes, há de se ter um comprometimento com as causas sociais, posto estarem em instituição pública, ainda mais comprometida com os apelos da sociedade, inscrita nas legislações internacionais sobre direitos humanos, recepcionadas pela Constituição Brasileira de 1988.

Fazer justiça é educar em e para direitos humanos; é olhar pessoas enquanto pessoas; é não ver negros como negros, mas como pessoas; é olhar mulheres, não como mulheres, mas pessoas; é olhar uma prostituta não como prostituta, mas como pessoa; é olhar uma pessoa em situação de rua, não como um indigente e sim pessoa; é olhar um indígena enquanto pessoa.

Pensar as pessoas sem estereótipos pode ser um plano ideal, talvez demasiado utópico, todavia, é um horizonte, e horizontes servem como ideais, por mais que não se concretizem.

Entretanto, um horizonte é um passo inicial e contínuo rumo ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana, que precisa ter nome e rosto. Ademais, criar formas de fazer com que os estudantes percebam que não deixaram de ter ou obter justiça por falta de empenho, mas pelo fato de haver interesses maiores dos que pleiteavam solidariedade por um reconhecimento. Reconhecimento do outro é uma esperança de um país mais equânime e, para isso, é preciso sempre o olhar abrangente que é bilateral, horizontal e conseqüentemente de amor.

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (FREIRE, 1980, p. 107).

No momento em que as pessoas conseguirem olhar para as outras e tentarem visualizar as experiências alheias sob outro ponto de vista, haverá esperança de uma

sociedade mais justa e equitativa, posto que, se analisado sob a conjuntura legal da Constituição Federal e das leis esparsas brasileiras, há a obrigatoriedade de todas as pessoas respeitarem os direitos e as diferenças alheias, todavia, há uma distância, ocasionalmente significativa entre a letra da lei e a letra em que se canta a vida cotidiana.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente (FREIRE, 2000, p. 25).

Não se pretende, com a exposição de um currículo intercultural para as minorias sociais, inverter o processo de predomínio, desvalorizando um grupo para valorizar outro. Essa permuta não estaria na perspectiva de uma emancipação da pessoa, pois, “[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 1987, p. 16). Logo, não se estaria em harmonia com um estado democrático de direito.

Não se trata simplesmente de contrapor de forma maniqueísta e ingênua, à memória social herdada, uma outra memória social e racial positiva e supostamente superior. Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano (MATTOS, 2003, p. 30).

Logo, a meta é propiciar voz e vez aos que foram e são silenciados no currículo e manter a condição de equidade com outras existentes ou que, eventualmente, vierem a sobrevir, dado que as minorias sociais variam de acordo com cada contexto e se, atualmente, no Brasil, enquadram-se negros, mulheres, indígenas, comunidade LGBTQIA+, em outros tempos, outros poderão estar nesta condição.

Ao longo da história, o racismo tem variado muito nos seus alvos (negros, índios etc.), nos mitos que o legitimam (inferioridade intelectual ou moral, perigosidade, incompatibilidade de culturas etc.), nos interesses que serve (exploração de mão-de-obra, manutenção da pureza racial, preservação da identidade nacional...) e nos modos de actuação (extermínio, perseguição, expulsão, segregação ou exclusão simbólica) (CABECINHAS, 2010, p. 19).

Dessa maneira, justiça curricular se dá no processo de construção de um permanente exame social de grupos e pessoas que podem estar sendo incluídos e excluídos e de observância sobre a reprodução das condições de emancipação e horizontalidade em salas de aula, com o intuito de sempre poder trazer um debate social sobre o bem-estar de todas as diferenças.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido, é feito em sala de aula, respeita e atende às necessidades e urgências de todos os graus sociais [...] (e) se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que permanecem a grupos sociais, em situações de risco, ou as minorias que sofrem todo tipo de discriminação (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Justiça é ver as pessoas de forma global e, no caso da justiça voltada para o currículo, é ter em mente a mutabilidade da noção de identidade, a qual pode ser compreendida como consciência de si no espaço social e, dessa forma, construída historicamente e não biologicamente, principalmente no que tange a negros, mulheres, crianças em semáforos, comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli e mais), refugiados, indígenas, dentre outros grupos. Ressalta-se que esses grupos mencionados têm as suas identidades em constante construção, em virtude de seus processos de exclusão e, em decorrência disso, podem naturalizar a sua condição de injustiça e, por isso, precisam sempre reafirmar as suas identidades enquanto pessoas de direito.

Justiça é compreender que a identidade se transforma e isso afeta a vida diária das pessoas, sob pena de uma tentativa de conservação de valores ultrapassados, que não correspondem mais ao pensamento dos estudantes em sala de aula. Se os estudantes não forem analisados sob a perspectiva da mudança em suas formas de se ver no mundo, como poderão ter base para analisar a dinâmica das pessoas que por elas serão influenciadas?

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e

representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

As diferenças, portanto, precisam ser compreendidas como um direito básico de existência. São o simples ato de permitir ser o que se deseja ser em qualquer instante, uma vez que padronizar traz apenas segurança para quem observa externamente, todavia, inviabiliza a construção da completude humana.

Ante a essa premissa, tem-se que, ao comentar sobre identidades das minorias sociais, refere-se a pessoas que não podem se apresentar como são ou como estão, já que isso provoca medo e repulsa por parte de algumas outras na sociedade.

Há de se ressaltar, ainda, que minorias de hoje podem não ser as de amanhã, afinal, identidades são transformações contínuas que deveriam traduzir a vontade de ser de uma pessoa. Enquanto as pessoas não forem vistas enquanto pessoas, além de suas identidades externas e internas, haverá intolerância.

2.4.1.1 Minorias sociais e currículo intercultural: alguns grupos representativos

Com vistas a possibilitar uma compreensão mais específica do assunto em pauta, direciona-se a análise de um currículo intercultural para um determinado grupo, notadamente em estado atual de vulnerabilidade social, em virtude de questões sócio-históricas: negros, comunidade LGBTQIA+, mulheres e indígenas.

Praticar um currículo intercultural é dar voz e vez às pessoas que estão à margem da sociedade, fazendo suas lutas diárias. Embora apresentá-las aos estudantes não garanta engajamento à causa das minorias, é uma oportunidade de se estudar a história, a partir de novas experiências, atores, heróis e referências objetivas e subjetivas, dando a pessoas em condições de privilégio uma outra perspectiva e aos em condição atual ou histórica de exclusão um lugar de fala e de escuta, permitindo a ambos os grupos o acesso aos referenciais omitidos ou banidos pela história contada pelos vencedores.

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos.

Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes (ARROYO, 2011, p. 42).

Trata-se de uma ação que zela pela dignidade da pessoa humana e uma educação em e para direitos humanos, capaz de dar condições às pessoas que nem mesmo reconhecem sua condição social, acreditando ser de responsabilidade individual e não histórica o fato de não se enxergar como um ser humano dotado de direitos, valores e referências.

Uma das formas de se fazer reparação é possibilitar aos estudantes “escutar as vozes do passado”, narrando-se histórias de pessoas escravizadas no Brasil que tentaram de muitas maneiras resistir e não aceitaram passivamente as imposições realizadas.

O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...] assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 1982, p. 90).

De acordo com a supracitada ativista do movimento negro, a mineira Lélia Gonzalez (1935-1994), a internalização é realizada pelas crianças, contudo, um estudante ou qualquer outra pessoa sem um exame mais profundo do assunto também será acrítico em relação a isso, permanecendo com a convicção de seus pais, os quais podem não ter interesse em analisar com acurácia os acontecimentos históricos.

Um currículo intercultural para as minorias, no caso negro, precisa indicar estratégias de valorização cultural da pessoa negra, trazendo à tona referenciais que busquem o pertencimento a um determinado grupo, pois, como sentir necessidade de se inserir ou mesmo experimentar amor próprio por um povo sem importância histórica, que sempre viveu para servir, sem nome e sem rosto? Um fardo dependente de políticas públicas de inclusão social?

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros [...]. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da

identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de 'limpar o sangue' como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura (GONZALEZ, 1988, p. 15).

Corroborando os argumentos de Gonzalez a pesquisa de Ferreira (2018), a qual salienta haver um discurso atual sobre multiculturalismo, todavia, na prática, é monocultural de matriz europeia e, com isso, como ficam as crianças afrodescendentes ou negras? Ficam relegadas a datas comemorativas, conseqüentemente, sentem e pensam que não há nada construído por seus ancestrais, conduzindo os estudantes, gradativamente, à autorrejeição e à rejeição, levando à repetência, ao sentimento de inferioridade, afirmando não serem negros, mas morenos.

Logo, pode ser demasiado corriqueiras as discussões sobre a necessidade de cotas em universidades ou concursos públicos para negros, tendo em vista que, acriticamente, acredita-se que todas as pessoas estão em condições de igualdade.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas [...] nem parece preto (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Filmes com pessoas brancas que lutam diariamente e conseguem sucesso; concursos com pessoas brancas, demonstrando o padrão de beleza a ser seguido; profissionais mais renomados na sociedade sendo brancos; histórias contadas na escola e pelos pais sobre pessoas brancas que são personalidades históricas. E os negros? Eram escravos? Eram escravos, foram libertados e mesmo assim não conseguiram ascensão social. Se um país é livre e democrático, há condições de mobilidade social a todos, sendo resultado apenas de dedicação e comprometimento em sua respectiva área.

Com essas narrativas repassadas cotidianamente, dificilmente uma pessoa conseguirá deixar de acreditar nisso como normal e natural, pois, é o que se mostra, é o que se vive, é o que se passa como sendo a vida de todos os dias. Portanto, a função do currículo como instrumento de justiça social é essencial para tentar pôr em pauta e discutir a construção do padrão da normalidade social. Não se trata apenas de informação, e sim de formação.

No que tange à comunidade LGBTQIA+, o currículo se faz vital para romper noções do senso comum, as quais não permanecem apenas no campo das ideias, mas em atos concretos de preconceito, discriminação e violência.

Desde quando nascemos, somos ensinados sobre o que podemos ou não podemos fazer de acordo com nosso sexo biológico. A imposição de gênero começa com as cores dos enxovais, os brinquedos que ganhamos e o tipo de roupa que nossos pais nos dão para vestir. Conforme crescemos e atingimos idade para o ingresso escolar, percebemos que infelizmente essa imposição é cultural e vem sendo disseminada pela nossa sociedade em vários âmbitos. O problema disso é que nas nossas escolas, essas imposições sobre o que é “ser menino” ou “ser menina” geralmente são reforçadas por crenças e valores conservadores e, por conta disso, há uma grande resistência em se abordar questões de gênero nas escolas (MARTINS; LOPES, 2017, p. 2).

Filho (2019) assevera que o tema homossexualidade precisa estar relacionado ao ambiente escolar e deve haver mais capacitações e esclarecimentos aos docentes, para que os estudantes não sejam prejudicados em seu desenvolvimento.

Para Santos (2020), o currículo precisa cooperar com a discussão acerca da diversidade, para que os pensamentos contra a comunidade LGBTQI+ sejam revistos e, com isso, a intolerância e a violência contra essas minorias não tenham mais espaço na sociedade.

Conforme Santos (2018), a escola pode ser parte do problema quando silencia, por outro lado, pode ser parte da solução quando busca apurar as denúncias, estabelecer punições pedagógicas para os/as agressores/as e atua de forma a coibir esse tipo de prática no ambiente escolar.

Sabe-se que marcadores sociais de diferenciação atuantes nas universidades, como classe, raça, gênero, território e sexualidade, situam-na como lugares que não apenas reproduzem, mas atualizam desigualdades e hierarquias[...]e de tal forma que a permanência de estudantes LGBTQIA+ nos espaços de educação tem sido perpassada por situações de opressão, discriminação e silenciamento (re)produzidas e atualizadas por valores e práticas que, através dos currículos, tem instituído a heterossexualidade como única possibilidade legítima de expressão (SOBRAL; LOGUÉRCIO, 2021, p. 4).

Com essa supracitada citação, percebe-se o dinamismo do currículo. Mesmo não estando na perspectiva desejada – a intercultural –, o currículo demonstra a sua versatilidade em influenciar as relações entre as pessoas, algo que corrobora o pressuposto desta pesquisa: haver possibilidades de se direcionar o currículo para uma abordagem intercultural, promovendo uma desconstrução de crenças

infundadas, estereotipadas e disfuncionais sobre identidade de gênero e orientações sexuais, bem como de outros pontos, fazendo-se uso de momentos criados no cenário acadêmico, no qual, de forma dialógica, analisam-se de forma crítica informações, crenças e costumes arraigados na sociedade.

Com relação às mulheres, Galvão (2018) tem como objetivo central compreender em que medida o currículo do ensino superior pode empoderar as mulheres para o enfrentamento das desigualdades das relações culturais de gênero no mercado de trabalho para garantia de seus direitos e busca por equidade e justiça social.

Silva (2017) estuda como se formam os discursos presentes no dia a dia das pessoas e por que estes se transformam em discursos chamados de discursos de ódio. Compreende, ainda, que a diferença não é uma característica natural, mas uma relação e disputa de poder e esses papéis são repetidos pela moda, pela mídia e por outras instâncias sociais, e o currículo tem influência nesses discursos, pois, traz discursos de disciplina, de censura e culpa para as mulheres.

[...] as relações sociais são sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento indirecional, então não será possível compreender as práticas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder (LOURO, 1997, p. 119).

Com essa consideração, Santos (2015) atesta que se o discurso de gênero for reconstruído poderá haver novas práticas cotidianas, assertiva corroborada por Cruz (2015), que contribui pautando serem as práticas pedagógicas orientadas pelo currículo, o qual influencia o discurso e a condução docente, criando-se as verdades sociais, as quais conseqüentemente orientam as ações das pessoas.

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1995, p. 15).

Como as práticas pedagógicas dos educadores lidam com as questões de gênero? Sendo a noção de justiça uma conquista cotidiana para homens e mulheres,

como as produções acadêmicas contribuem para manter ou diminuir essas incidências? São criados espaços de escuta e fala para mulheres possuírem menos subserviência e mais condições equitativas na sociedade? As interrogações devem se fazer constantemente para que mulheres e homens reflitam sobre suas posições sociais e políticas no dia a dia, a partir das demandas acadêmicas, com o intuito de problematizar condutas consideradas insignificantes, todavia que produzem/reproduzem as injustiças das minorias sociais.

[...] a educação libertadora problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores [...], mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos [...] (FREIRE, 2005, p. 78).

O educar em direitos e para direitos humanos como prática de justiça diária em um horizonte intercultural demanda que os espaços de ensino compreendam que as diferenças entre mulheres e homens são construções sociais, afinal, “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero, um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (SILVA, 2007, p. 97).

Estas relações mencionadas pelo autor podem ser reconstruídas a partir de novos discursos, desde que as narrativas diárias sejam problematizadas dinamicamente em espaços de fala e escuta, os quais desnaturalizam as convenções tidas como tradicionais, mantidas sob o argumento de que a estabilidade precisa ser conservada sob pena de desordem social, geradora de sofrimento coletivo.

Problematizar narrativas pode ser um árduo trabalho, exaustivo, por isso, dentro das possibilidades de cada instituição, isso deve ser pensado e refletido coletivamente, por meio de discussões, as quais parecem banais, porém, podem ser práticas de conservação e manutenção de privilégios ou de preterições, conscientes ou inconscientes, ativas ou inativas. Seja qual for a natureza conceitual das práticas efetuadas, o resultado é sempre prático para um negro, um indígena, uma mulher, um homossexual, um deficiente, uma pessoa em situação de rua ou qualquer outra pessoa real e concreta, em algum lugar desta rica e excludente nação brasileira.

Por fim, em se tratando da minoria indígena, Junior (2019) revela a premência de se analisar componentes culturais, sociais, políticos, entre outros para acabar com o etnocentrismo e entender de fato os povos indígenas como verdadeiros protagonistas da história do Brasil e isso pode ser feito pelo livro didático.

Pereira (2019) aponta que o letramento para crianças indígenas pode ser uma experiência decolonial, pois permite vivenciar uma cultura própria e não estrangeira, sendo tal prática também estudada por Silva (2019), que traz a experiência de um estudo sobre a música em uma comunidade indígena.

Neto (2018), examinando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aponta haver flexibilidade para o projeto político pedagógico, tendo como critério cada necessidade local. Assim, faz-se possível o ensino-aprendizagem na linha intercultural, por meio da música.

Especialmente para os povos indígenas, cujas línguas vêm sendo sistematicamente silenciadas, torna-se imperativo elaborar políticas linguísticas públicas de reconhecimento, valorização e promoção de suas línguas [...] Reconhecer, valorizar e promover línguas indígenas significa garantir a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, ou seja, significa assegurar a demarcação dos territórios indígenas, o acesso à saúde e à educação, o respeito aos seus direitos. Mais que garantir que tais línguas continuem sendo faladas, é necessário também ampliar e facultar seu uso em espaços socialmente prestigiados, dentre eles, a universidade (NETO, 2018, p.123).

De acordo com as pesquisas de Souza; Andrade; Rezende (2021), há nove grupos distintos de indígenas no Estado de Tocantins (Akwẽ-Xerente, Mehin-Krahô, Pahin-Apinajé, Iny-Javaé-Karajá-Xambioá, Krahó-Kanela, Āwa-Avá Canoeiro e Apyãwa-Tapirapé) e cada um com suas especificidades. Por isso, há de se ter um currículo próprio para cada povo. Todavia, segundo o autor, as decisões ficam a cargo de pessoas não indígenas, o que inviabiliza a formação integral, posto que a programação curricular deveria caber ao seu próprio povo, em sua língua, para que houvesse contribuição intercultural efetiva para toda a sociedade.

Rios (2020) discorre que, mesmo em um horizonte de currículo intercultural, mantém-se a noção romantizada do indígena como símbolo nacional do período colonial, folclórico, sem uma visão integral das diferentes etnias existentes. O currículo também não possibilita ao estudante conceber como os povos indígenas contribuíram, contribuem e como poderão ser significativos, futuramente, no cenário brasileiro.

Apresentar esses grupos minoritários, representando todas as pessoas em estado de vulnerabilidade temporária ou permanente na sociedade, é proporcionar uma reflexão sobre as condições de vida de cada um, ou seja, até que ponto o currículo está cooperando para uma vida melhor? Está apenas mantendo a situação de privilegiados, que insistem em acreditar em meritocracia no Brasil ou está valorizando as pessoas que sempre acreditaram que é normal o estado de sofrimento?

2.5 Currículo como espaço dialógico

Ter como esteio uma orientação intercultural e uma relação horizontal viabiliza novos cenários de construção de mentalidade; faz com que as pessoas se vejam nas outras quando são criados espaços dialógicos de escuta e fala livre, sem opressão, posto que a opressão não estimula a capacidade ou a produtividade, mas somente reprime autoestima, vontades, desejos, angústias, dúvidas, ou seja, qualquer exercício subjetivo.

Viabilizar novos cenários em um panorama intercultural no currículo é proporcionar equidade, isto é, justiça para pessoas e grupos não contemplados por um projeto político de sociedade. Se houve um tempo em que se oportunizou predileção para um único grupo, pode-se muito bem, com luta, inclinar-se para todos os diferentes, com equidade, afinal:

Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino a problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de um determinado drama cultural, político, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTAN, 2000, p. 17).

Essa forma de ação no projeto curricular possibilita novas configurações/reconfigurações de identidade, de ser mulher, de ser negro, indígena, quem se deseja ser, pois, as narrativas verticalmente transmitidas resultam de verdades convenientes para determinados grupos, os quais fazem uso do conhecimento e do saber como instrumentos de poder.

Tenta-se, ao longo desta dissertação, deixar claro que o currículo denominado intercultural é uma corrente que tem como pressuposto básico a criação/recriação de condições que viabilizem um espaço de escuta e fala livre e desimpedida de preconceitos ou conceitos fundados na visão de grupos homogêneos, que concentram os poderes de decisão.

Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e sociedade servem (SACRISTÁN, 1998, p. 55).

Exposto nessa lógica, torna-se perceptível que criar/recriar espaços de fala e escuta não chega a um bom termo de forma consonante, pois sempre haverá necessidades de arranjos/desarranjos para adequar-se às privações de determinadas pessoas ou grupos, os quais estão em constante busca de um bem-estar consigo e com a sociedade. Isto é justiça, ou seja, processo de busca do bem-estar.

Esses referidos espaços de fala e escuta encontram-se em toda a sociedade e, conseqüentemente, estão presentes na escola, por meio do currículo, o qual, por sua vez, é um elemento que vem de fora para dentro e de dentro para fora, ou em outros termos, é influenciado pela sociedade, todavia, também influencia a sociedade. Nesse diapasão, Sacristán (1998, p. 165), afirma que “[...] se o currículo é uma prática [...] isso significa que todos os que participam nela são sujeitos, não objetos, isto é, elementos ativos”.

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTÁN, 2000, p 101).

Em face do exposto, o currículo não irá se alterar sem luta, sem discussão, sem argumentos e muito menos por uma única pessoa, pois trata-se de um processo gradativo de construção.

Dessa maneira, quando se pensa em currículo voltado para a emancipação da pessoa, a qual deve se pautar em uma relação horizontal e não vertical, especialmente de pessoas inseridas nas minorias sociais, tem-se como meta um propósito a médio

e longo prazo, posto que os formados de hoje serão os formadores de amanhã, seja na academia ou nos espaços coletivos de decisão de algum órgão.

É possível, com base em todos os autores discutidos, compreender uma noção de justiça como uma conquista e isso torna-se vital para esta pesquisa, a qual tem a intenção de demonstrar que a justiça como base dos direitos pode ocorrer em um cenário acadêmico, desde que se parta, preferencialmente, de uma vertente intercultural.

O termo “preferencialmente” faz-se relevante aqui, posto não se ter a intenção de expor que somente uma vertente pode resolver todas as dificuldades de inserção das pessoas em um contexto de horizontalidade e emancipação, já que se trata de pessoas e os conceitos não podem ser determinantes da e na vida social.

Ante esse argumento, independente das correntes teóricas, a pessoa pode ou não estar em consonância com um processo de emancipação, todavia, quando princípios e normas interculturais auxiliam esse processo, pode facilitar as ações de políticas públicas condizentes com o estado de vulnerabilidade dos que foram ou estão à margem da sociedade.

Em suma, em um cenário acadêmico intercultural, o currículo pode ser um instrumento eficaz de cooperação para uma formação em e para os direitos humanos para os futuros professores.

Deveras imprescindível enfatizar que o currículo é um instrumento de auxílio para a formação em e para direitos humanos e isso é notável quando se traz à baila a discussão sobre currículo oculto e prescrito, ou seja, há uma distinção substancial entre teoria e prática, afinal, trata-se de pessoas, de vidas e vontades dinâmicas.

[...] o currículo não se reduz a um documento, com a pretensão de tentar registrar todos os processos que envolvem a aprendizagem, mas tornar-se referencial, dinâmico e mutante na medida que os sujeitos envolvidos (professores e alunos) vão, a partir de suas próprias trajetórias e experiências, reconfigurando a própria estrutura curricular, seja na disciplina específica seja na proposta mais abrangente da escola enquanto comunidade formadora (SILVA, 2006, p. 144).

Por esse explícito raciocínio, não há uma conexão instintiva, irreflexiva ou involuntária entre currículo e prática. É preciso que haja instâncias de apoio por parte das universidades públicas para com os docentes, propiciando-lhes condições de execução do currículo oficial prescrito.

E esse acompanhamento institucional do que se faz em sala de aula faz-se indeclinável, a fim de que a sociedade seja contemplada em seus esforços pelos tributos pagos, beneficiando-se de estudantes que, após usufruírem de uma concessão da população brasileira, ajam de acordo com os preceitos da Carta Magna, no que se refere aos direitos humanos, principalmente em favor das pessoas em estado de vulnerabilidade social.

Mesmo que isso seja um ponto possivelmente contestável, reafirma-se a convicção em uma teoria que ensine as pessoas a amar, afinal, compreende-se que tudo é passível de se aprender. Se, oficialmente, há um currículo pautado no amor, há reais chances de colocá-lo em prática, enquanto a intolerância, a falta de compaixão e a exclusão social serão exceções.

Ainda no tocante à teoria e à prática, ou seja, de se saber como o currículo prescrito se desenvolve em sala de aula, por meio da verificação e análise de pesquisas de campo – instrumentos acessíveis a professores e estudantes, mesmo não sendo o foco desta dissertação – tem-se o objetivo de compreender se os currículos dos cursos de graduação em Filosofia estão alinhados à vertente intercultural.

2.6 Currículo e justiça: uma articulação possível para educar em e para direito humanos?

Ao se discorrer sobre currículo em um estado democrático de direito no Brasil, remete-se não somente a um espaço de instrução pura e simplesmente, e sim a um lugar de formação de valorização/desvalorização, construção/desconstrução, padronização/despadronização de culturas e valores.

E o que isso pode significar? Que o que se tem pode ser gradativamente modificado, uma vez que a natureza curricular é mutável, não estanque e representa o espírito de uma época e da mobilidade social das pessoas, as quais, nutridas por consciência e desejo de mudança, podem fazer a diferença, mesmo que pareça pouco provável em uma nação com arraigados interesses, mesmo de pessoas com discursos humanitários.

Sob essa lógica de flexibilidade curricular, os interesses podem ser redirecionados para se construir/reconstruir, mediante uma

valorização/desvalorização de algumas práticas, a fim de padronizar o que não era e despadronizar o que sempre foi.

Ou seja, mobilização e luta movem o currículo, sem pretensão de salientar qualquer simplicidade desses movimentos, todavia, são um ato de esperança para os que podem ou precisam esperar e de últimas expectativas para os desesperados e desesperançados.

Assim, os tempos tendem à interculturalidade e faz-se factível a aprendizagem, por meio do currículo, da aceitação da diferença entre as pessoas e, por assim realçar, o currículo pode ser um elemento vital para novos tempos de abordagem pluralista.

Concebe-se, deste modo, o currículo como um elemento que “[...] ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído [...]” (VEIGA-NETO, 2004, p. 166). Nesse pensamento, situações cotidianas de violência física, psicológica, sexual ou moral entre os muros de instituições de ensino podem ser um ponto de construção de uma realidade de aceitação e mudança de horizontes, afinal, a justiça social se constrói dia a dia e o currículo acadêmico é resultado da ação de pessoas, as quais, se conscientes do valor de cada outro ser diferente de si, podem desconstruir um padrão estabelecido em outros contextos e circunstâncias. Por ser essa asserção um ponto central nesta pesquisa, expõe-se a contribuição de Moreira e Silva (1995):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

A mencionada citação de Moreira e Silva, tal qual o conjunto desses escritos, é resultado de um contexto histórico e da seleção de autores que se baseiam em pesquisas tendentes a produzir uma possibilidade de transformação social e, conseqüentemente, justiça social, em consonância aos princípios dos direitos humanos estipulados pela Organização das Nações Unidas.

Essa observação se faz pertinente para que não haja dúvidas da perspectiva aqui adotada, a freiriana, servindo-se tal nota para se enfatizar a relevância maior dada à visão geral de emancipação e não tanto ao conceito em si de currículo.

2.7 Currículo intercultural e pós-crítico na perspectiva de Paulo Freire

A fundamentação teórica desta pesquisa reside em Paulo Freire e a base metodológica contempla um contexto curricular com abordagem pós-crítica, fundada no pós-estruturalismo.

Sem intenção de enquadrar a visão de Paulo Freire em algum período, como esses conceitos relacionam-se e contemplam a discussão aqui pretendida?

A emancipação para a pessoa em Paulo Freire precisa ser aprofundada em novas abordagens possíveis, pois, educar é um processo de se constituir na democracia – dinamismo que não pode se estagnar –, sob pena de não fazer valer os seus princípios.

[...] a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1987, p. 82).

O currículo, nos tempos atuais, pode ser revisado para o intento de se fazer justiça social, já que a democracia precisa ter como referência a necessidade das pessoas em suas condições de existência e um comprometimento educacional que conduza “[...] o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1987, p. 93).

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (FREIRE, 1987, p. 24).

Dessa maneira, em um contexto de mudanças atuais, há de se reavaliar a melhor forma de se atender aos princípios freirianos e promover a emancipação. Para se fazer justiça na sociedade, pode ser de substancial auxílio se a forma de se fazer e ver o currículo na academia for aperfeiçoado para um viés intercultural, em uma vertente pós-crítica.

[...] que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é

função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2007, p. 90).

Nos tempos hodiernos da escola, o objetivo deve ser “[...] promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14). Contudo, para cumprir tal exigência acadêmica, faz-se necessário olhar para o estudante concreto em sala de aula e não apenas para as suas condições macrossociais (por mais que o estudante seja um complexo resultado dessas mencionadas condições). Além disso, realizar um exercício de empatia social, por meio de um currículo voltado para minorias, para vivências esquecidas e subjugadas, em um ambiente em que há pedidos constantes de ajuda, de variadas formas, sob distintas vestes, múltiplas falas e lugares de fala. Isso é a diversidade de todos os tempos, entretanto, em um tempo em que podem ser escutados em seus espaços de dor e sofrimento.

Nenhuma pedagogia e nenhum currículo ultrapassam ou substituem os anteriores, em direção ao melhor, mais avançado, mais perfeito. Mas cada pedagogia e cada currículo, cada um de nós, todos os grupos, ações, palavras, políticas, países, povos, indivíduos somos: em metamorfose, híbridos, mestiços, multifacéticos, polimorfos, de traços caleidoscópicos. Somos velhos e novos, pretos e brancos, homens e mulheres, grandes e pequenos, ricos e pobres. Somos os neutros e os da suspeita. Somos sempre muitos, que compõem o desafio educacional do aqui-e-agora. (CORAZZA, 2005, p. 10).

A teoria pós-crítica não tem a intenção de isolar as pessoas em suas vulnerabilidades, sem responsabilizar ou atribuir parte desse encargo ao aspecto macrossocial, todavia, não se direciona a esse ponto, e sim para o efeito que é a pessoa em seu estado concreto, pois é a parte que mais demanda condescendência, já que “[...] pensar o currículo escolar é falar de práticas, saberes e de fazeres cuja proposta é uma mudança de perspectivas, de um deslocamento da atenção que implica acompanhar movimentos que transformem a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual” (CARVALHO, 2009, p. 188).

Na conjuntura atual, portanto, as concepções de mundo e de verdade são

colocadas em suspenso e se repensam todas as atitudes, sendo evidente que tais reconsiderações possuem implicações em sala de aula, o que justifica um repensar o currículo escolar, compreendido como um processo de ensino-aprendizagem que, ao longo do tempo, não privilegiou as diferenças.

O aspecto supramencionado é deveras relevante para a época em que se tem evidente a importância do currículo na formação das identidades, pois se trata de uma gama de conhecimentos corporificados e transmitidos através de narrativas particulares sobre concepções de mundo e de sociedade que trazem consigo valores explícitos e implícitos, que fazem os sujeitos pensarem ou deixarem de pensar de determinadas maneiras, definindo o que é bom, belo, certo, moral e, por outro lado, tudo aquilo que deve ser expurgado da mente do indivíduo. Ainda não menos relevante é a inserção social que a partir do currículo se dá em cada ser particular, pois transmitem-se noções de onde cada pessoa está inserida na sociedade, dando a entender de qual classe, gênero e raça cada ser pertence (MOREIRA, 1999; SILVA, 2003).

E como essa breve exposição sobre os contextos de currículo adere à visão de currículo aqui pretendida? O direcionamento aqui é para compreender que, em Paulo Freire, o estudante deve ser visto como um igual, uma pessoa dentro de uma cultura dentro de várias outras e, por isso, multicultural; porém, como analisado, não basta enxergar o currículo como multicultural, faz-se necessário compreender e relacionar as culturas, para que se efetive o processo de cidadania em um estado de democrático de direito.

Adotando essa perspectiva limitada, o(a) professor(a) termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Deixa então de considerar a importância de organizar o currículo levando em conta essas diferenças [...] uma educação intercultural [...] envolve o reconhecimento da diferença, bem como a luta contra distintas formas de discriminação e desigualdade social (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 12).

Logo, no contexto multicultural de currículo, a abordagem deve ser intercultural, em que todas as culturas sejam valorizadas e compreendidas. Ademais, as pessoas dessas culturas devem ser vistas enquanto seres capazes, dotados de potencialidade e serem o que desejarem ser. Esta relação acadêmica deve ser abundantemente envolvida por amor.

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (FREIRE, 1996, p. 11).

O amor aqui não se traduz por excessiva emoção e ausência de comprometimento objetivo com a realidade; é, sim, uma responsabilidade de se buscar a empatia social e olhar efetivamente o resultado de um processo e dinamismo social, cujo produto em evidência é a pessoa diante da educadora e do educador.

Por compreender o amor objetivo, há de se estabelecer uma relação de diálogo com a/o estudante e não de imposição, jamais de culpa, de horizontalidade e não verticalidade, a fim de alcançar a justiça social de um exercício reflexivo de autonomia gradativa para um sujeito de direitos com efetivo desempenho social.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66).

Tem-se, dessa forma, que esse instrumento não se restringe apenas à transmissão de conteúdo, dado que, em uma relação com pessoas, a subjetividade é predominante, principalmente quando se pensa em grupos em estado de vulnerabilidade e, por isso, são necessários, em um currículo de tendência pós-crítica, intercultural e freiriana, aspectos como a horizontalidade, e não verticalidade; respeito à autonomia, não como concessão e sim como prerrogativa; uma responsabilização dentro das possibilidades com proporcionalidade, sem excesso de pré-julgamentos sociais; um olhar para a diferença de cada um como um elemento agregador e não como um risco ou afronta à integridade alheia; uma sensibilização de escuta aos que conseguem falar e para aqueles que nem mesmo conseguem fixar o olhar. Enfim, uma relação que se faz no dia a dia, de forma singela e desinteressada.

O currículo requer uma análise criteriosa de contextos políticos e econômicos, a fim de se compreender por que determinadas estruturas de saberes foram privilegiadas em determinado período histórico, sendo que se pode sintetizar currículo

a partir dos conceitos supracitados como estudo do conflito de interesses de classes. Currículo denota uma relação de ensino-aprendizagem, em que cotidianamente ocorre uma seleção de conhecimentos, ou seja, em uma sociedade onde há interesses e conhecimentos diversos, opta-se consciente ou inconscientemente por determinados assuntos, abordagens, visões de mundo, interesses que permeiam a relação de ensino-aprendizagem.

O importante na Educação em Direitos Humanos é ter clareza do que se pretende atingir e construir estratégias curriculares e pedagógicas coerentes com a visão que assumamos, privilegiando a atividade e participação dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se de educar em Direitos Humanos, isto é, propiciar experiências em que se vivenciem os Direitos Humanos (CANDAUI, 2016, p. 88).

Nesse cenário, se o currículo, em uma de suas vertentes, pode ser considerado uma relação de ensino-aprendizagem selecionadora de cultura, compreende-se que, em uma abordagem multiculturalista e intercultural, as instituições de ensino precisam estar preparadas para que os interesses de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam representados no currículo, de forma a não privilegiar conhecimentos em detrimento de outros.

O currículo, em um cenário de amor objetivo, é um mecanismo vital para se dar início ao primeiro movimento do processo de emancipar e, mesmo que tenha um caráter polissêmico, em que pode verter para outros direcionamentos (afinal, são pessoas com suas subjetividades e seus contextos de vida que o constrói para e com pessoas com outras subjetividades e contextos de vida), há de se ter em mente, de forma precisa, o objetivo a que se propõe ensinar/aprender, dialeticamente, direitos humanos. Então, por meio do currículo: “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos” (CANDAUI, 2016, p. 88).

De acordo com Silveira (2014), os direitos humanos no currículo precisam englobar aspectos éticos, políticos e educacionais. No primeiro, há de se compreender qual é público-alvo que se tem e, a partir desse dado, discorrer sobre “tolerâncias, dignidade da pessoa humana, igualdade e cultura de paz”. No segundo, há de se considerar que “todas as pessoas de uma comunidade compartilham uma vivência em comum; têm nela direitos e deveres” e com esse ponto inicial, construir a noção de justiça social. Por fim, no terceiro aspecto, compreender claramente que direitos

humanos no currículo, enquanto conteúdo, são um meio para um fim, ou seja, não se pode ter o conteúdo apenas como conteúdo, e sim como parte do sujeito que se faz presente, não podendo haver centralidade na relação. Assim, faz-se necessária a existência de “processos educativos coletivos e participativos” e “garantia do exercício da discursividade a todas as pessoas” (SILVEIRA, 2014, p. 92).

Saber para que direção está indo a construção ou tendência de um currículo não é uma questão simples, contudo, alguns procedimentos gerais são básicos para que haja um compromisso pleno e efetivo com a abordagem multicultural e intercultural, tais como tentar examinar se os estudantes estão sendo valorizados enquanto pessoas, independentemente de sua condição social, econômica ou dos aspectos físicos.

Por que alguns grupos e pessoas podem ser atendidos em suas necessidades e outros não? Alguns desses elementos são apresentados na obra de Cléo Harlan Cherryholmes, *Um Projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais*.

Esse autor aborda, em síntese, que para se ter um projeto social para o currículo, ou seja, um currículo repensado para atender às demandas sociais, será preciso entender o que está subjacente a um discurso; quais as consequências das escolhas curriculares ou mesmo por que escolhemos determinadas palavras ou por que afirmamos algumas questões. Eis alguns elementos norteadores de Cherryholmes, expressos em sua obra: a) Como o poder molda o discurso do currículo e por que certas matérias são privilegiadas?; b) Quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos?; c) Quem participa com autoridade do discurso, quem escuta e quem é excluído?; d) Analisar sempre interpretações distintas das que são passadas, pois tudo pode ser uma interpretação diferente do oficial; e) Quais as categorias valorizadas e dominantes?; f) Todas as mudanças curriculares devem ser analisadas conjuntamente?; g) Analisar o processo daquilo que chega até as salas de aula: livros ou qualquer outro material de formação.

Esses elementos serão um subsídio para que a instituição escolar possa rever seu posicionamento cotidiano, pleiteando adotar formas que possibilitem a/o estudante ser inserido em sua comunidade de forma harmoniosa e efetiva, em que sua diferença seja vista pelos outros como um elemento agregador e, mais importante: que a/o própria/o estudante não se exclua ou se sinta preterida/o por não se adequar aos padrões. Evidentemente, a inclusão precisa ser uma prática diária e de todos, especialmente dos que conduzem o desenvolvimento da prática curricular.

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Essa inserção precisa ser planejada para todos os envolvidos, pois, não se pode pensar em uma adaptação e replanejamento curricular a partir da predisposição coletiva, por isso, os elementos apresentados por Cherryholmes e Santomé juntamente com outros, necessitam de uma análise prática que remeta toda a comunidade a criar um ambiente onde todos se sintam acolhidos em suas diferenças.

2.8 Currículo e justiça: uma articulação possível?

Após essas alegações preliminares que trazem brevemente o que é currículo, bem como se dá o conceito-base de currículo desta dissertação, baseado em Sacristan (2000, p. 36), como “[...] um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado [...]”, em termos livres, faz-se possível expor que currículo não é apenas conteúdo, mas acontece na sala de aula, no refeitório, na sala da direção, no salão nobre, ou seja, em todos os lugares da instituição, e não se restringe a esse espaço, afinal, a instituição “forma” e “formada” estará a pessoa em qualquer lugar em que esteja. Se assim o é, como emancipar uma pessoa e, com isso, ser o que escolher ser? Recorre-se, academicamente, aos ensinamentos de Arroyo, em harmonia com a perspectiva aqui abordada, a de Freire.

Preliminarmente, ressalta-se que, quando se pensa no processo de emancipação, há de se mencionar a tese de Peres (2016), na qual tal assunto é abordado. A autora verifica, com base em autores clássicos curriculares, Michael W. Apple e Henry Giroux, uma articulação entre currículo e emancipação, à luz da teoria marxiana, sendo emancipação um processo de esclarecimento e conscientização como mediação fundamental à concretização da mudança social e da igualdade econômica.

Por mais que se assemelhe à problemática geral, a presente pesquisa tem direcionamento teórico e objetivo distinto de Peres (2016), por discorrer sob a condução curricular teórica de Sacristan, tendo como apoio os fundamentos de

Arroyo, selecionado por estar em harmonia com as noções de liberdade, emancipação e dialogicidade de Paulo Freire. Ademais, pretende-se analisar cinco currículos oficiais de universidades públicas, objetivando examinar se os assuntos abordados trazem alternativas ou meios de educadoras(es) e estudantes proporcionarem concreta e não abstratamente justiça social, na perspectiva freiriana.

Com esse registro, inquire-se e retoma-se o ponto de escopo deste trecho da pesquisa: como a abordagem de Arroyo pode cooperar com o projeto de emancipação em uma tendência freiriana?

Diante de tal questionamento, faz-se oportuno e bem-vinda uma abreviada explanação sobre a emancipação e conscientização em Freire, a qual ampara e é cerne de toda esta dissertação, que visa atender a um compromisso de justiça social.

Compreende-se emancipação como um exercício em que a pessoa aprende o porquê de sua condição socioeconômica, cultural, política e, posteriormente a essa atividade intelectual, engaja-se em atitudes de saída do estado posto para um estado escolhido dentre distintas outras formas de vida, livre, analisado, desejável e digno de um ser humano. Tal assertiva se faz com base no conjunto da obra de Freire sobre o assunto, o qual pode ser ilustrado, dentre outros muitos possíveis, no seguinte excerto: “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p. 23).

Com isso, interpreta-se que a pessoa está em uma situação de paz e tranquilidade, por não reconhecer a violência que se faz em seu desfavor. Conforme o centenário educador brasileiro, as pessoas podem ser conduzidas à justiça, paz, generosidade e libertação, todavia, são orientadas por boa ou má-fé à injustiça, à exploração, à violência e à opressão. Se as pessoas fossem corretas e de boa fé em todos os seus potenciais, poderiam transformar a sua realidade e viver bem consigo e para outras em sua volta, pois são seres, por condição natural, transformadores, “[...] porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria e prática” (FREIRE, 1987, p.121). Nesse sentido, educar deve ser libertador; é permissão de ser o que se deseja ser, é deixar a natureza do ser despontar, florescer, desabrochar e, com isso, tornar-se mais humano. Eis um trecho que corrobora tal assertiva:

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica (FREIRE, 1980, p. 16).

A educação, portanto, deve conscientizar para libertar, “[...] que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu [...]” (FREIRE, 1997, p. 29). Todavia, não se transforma apenas com conscientização, pois conscientizar é compreender a sua condição, porém, não necessariamente alterá-la. Assim, conscientizar-se é poder optar entre fazer ou não fazer e, por isso, é parte de um processo e deve “[...] constituir-se em ação transformadora desta realidade” (GADOTTI, 1996, p. 81), uma vez que, “[...] só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

Há, no entanto, um problema além deste árduo encargo de conscientizar e, posteriormente, transformar, pois, como conscientizar e libertar aqueles que já se acostumaram a estar ou não podem ou conseguem deixar essa condição?

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la. E terem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários, mas aos companheiros, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 1998, p. 19).

É possível que assim estejam por nunca terem visto uma forma distinta de ser, principalmente se forem pessoas em estado de vulnerabilidade, as quais, geralmente, fazem parte de minorias sociais. Com isso, nas lições de Arroyo (2015), faz-se necessário que as práticas pedagógicas demonstrem outras possibilidades de existência, o que é de um desafio hercúleo, no entanto, não se pode reproduzir uma cultura única, desvinculada daquele que faz parte da relação ensino-aprendizagem no currículo.

Desconstrói a visão tão limitada de cultura e repõe nos currículos a história tensa de resistências culturais de construção de culturas de libertação. Uma tarefa necessária na elaboração dos currículos de educação básica e de formação de professores/as será como superar concepções generalistas de cultura e concepções simplificadas de identidades culturais e como incorporar

as culturas afirmadas pelos movimentos sociais, cultura do trabalho, da terra, das resistências e da libertação de que são sujeitos (ARROYO, 2015, p. 59).

De acordo com Arroyo (2015), o currículo precisa ser inclusivo, compreendendo as necessidades e dificuldades de cada um que faz parte do processo e não ter um padrão de ensino-aprendizagem, posto que, ao se ter um padrão a ser alcançado, faz-se complexo o fato de fazer uma pessoa acreditar que o seu conhecimento não é inferior ao que é passado e que, quando aprender o que é transmitido, tornar-se-á uma pessoa crítica. Nessa linha de raciocínio, interpreta-se ser um paradoxo um currículo padrão: até que ponto aprender o que é ensinado não ocasiona a perda de identidade de uma pessoa ou grupo excluído? Seria efetivamente uma relação ensino-aprendizagem emancipadora? Estaria esse ensino crítico dando possibilidades de se construir ou reconstruir a sua própria cultura?

O conhecimento crítico lhes é prometido para superar o senso comum e para a sua elevação intelectual e cultural. Os conhecimentos dos currículos operam nesse cânone segregador, classista, de verdade. Uma função difícil de desconstruir ao lutar por outros currículos e por outros conhecimentos (ARROYO, 2015, p. 64).

Com esse pensamento, consonante à perspectiva de Freire, Arroyo compreende que o currículo deve ser reestruturado cotidianamente, a partir do qual as pessoas consigam efetivamente valorizar-se a si e sua cultura, e não ficarem à mercê de práticas colonizadoras, sejam de boa ou má-fé.

As indagações sobre o currículo vindas da nova consciência e identidade profissional nos levam a repensar as lógicas e valores que estruturam a organização curricular [...] repensar e superar lógicas estruturantes dos currículos que afetam a estrutura de trabalho, de tempos e até as hierarquias profissionais (ARROYO, 2007, p. 19).

Com esses apontamentos de Arroyo, os quais agregam às discussões anteriores e posteriores, as educadoras(es) precisam tentar conciliar os conhecimentos vindos com as pessoas, valorizá-los e, a partir deles, possibilitar-lhes novos saberes acadêmicos, a ser quem desejam ser. Isso revela uma forma intercultural em um espaço multicultural, em que os saberes de determinada cultura não devem se sobrepor às demais.

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. [...] Logo seus [da diversidade de coletivos] saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (ARROYO, 2011, p. 14).

Os estudantes precisam ser revistos pelo olhar de seus assistentes e colaboradores, das pessoas participantes de sua formação, pois, em uma abordagem intercultural pós-estruturalista do currículo, há de se ter novas atitudes em novos tempos, por mais que se pense sobre o mesmo objeto de outrora.

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único (ARROYO, 2006 apud BRASIL, 2007, p. 26).

Após essas considerações teóricas sobre o currículo pós-estruturalista e intercultural, nas quais se estrutura esta pesquisa, percebe-se que não é possível desvinculá-lo da noção de justiça social, posto que, como analisado no capítulo sobre as concepções de justiça dos filósofos, as noções de dignidade, liberdade, sociedade e pessoa variam de acordo com o tempo, espaço, cultura e, com isso, não é possível estagnar e crer que uma posição social, política, religiosa, cultural ou corporal deva ser a referência de comportamento para as pessoas.

A referência deve ser sempre a pessoa e não o costume e valores de uma época. Isso é uma interpretação com base nos ensinamentos documentados de pensadores que se dedicaram a pensar a sociedade. Em outras palavras, o conceito de tudo se modificou, ou seja, conceitos relacionados a interpretações de todos os pontos objetivos ou subjetivos. Todavia, a base sempre foram os seres vivos e isso deve ser respeitado, já que eles devem servir como fim último e não como meio, como dizia Kant.

Dessa forma, fazer justiça social é permitir que as pessoas sejam o que desejarem ser e o currículo é um meio para isso, tendo em vista que a instituição escolar é um guia de formação de identidades para os que estão em formação. Por esse e outros motivos, uma singela omissão não será uma singela omissão e sim

poderá ser uma marca profunda, às vezes, incurável para uma pessoa que está tentando se conhecer e ser o que deseja ser, mas não sabe como.

E como uma pessoa pode não saber quem é? Quando não houve uma socialização com os conhecimentos que fazem parte de um ser vivo, que se faz o que se está quando se instrui ou educa para isto. Ou, de forma simplificada e direta, quando: alguém que não conhece a história de seus ancestrais; alguém que desconhece a origem do nome de sua rua; alguém que não sabe a procedência de seu nome e muito menos de seu sobrenome; alguém que ignora o porquê tem determinada fé; alguém que não entende o funcionamento de seu próprio corpo; alguém que não compreende a necessidade de expressar sentimentos em palavras; alguém que se considera incapaz de estar em determinada condição socioeconômica por uma vontade do além.

Qual instrumento pode ser um amenizador dessas condições imprecisas, dúbias, que trazem insegurança? O currículo, intermediado pelas pessoas que se dedicam a essa função, direta ou indiretamente, é dinâmico e não se restringe aos conteúdos em sala de aula e sim a todo o processo educativo.

O desfecho a esse fragmento, em que se indagou se é possível uma articulação entre justiça e currículo, ocorre de maneira convictamente auspiciosa, em que se assevera ser factível, dentro uma perspectiva freiriana de amor objetivo, de horizontalidade nas relações entre as pessoas, em que haverá uma probabilidade substancial de um efetivo processo de emancipação para se fazer justiça social.

Com essas observações sobre o currículo e sua relação com a justiça, indaga-se: como se faz uma educação em e para direitos humanos, na perspectiva de Paulo Freire? Argumentar sobre possíveis alternativas a essa interrogação é o objetivo do próximo capítulo.

3. JUSTIÇA SOCIAL POR INTERMÉDIO DE UMA EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NO CURRÍCULO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES¹⁴

Como se faz possível proporcionar conteúdos que sejam resultados de vivências e façam as pessoas sentirem as dores e angústias das outras, mesmo não tendo presenciado os mesmos sentimentos?

Prezado Professor Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmaras de gás construídas por engenheiros formados; crianças envenenadas por médicos diplomados; recém nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas. (Autor desconhecido. Extraído de MATOS, 2016, p. 131).

Após as discussões do primeiro capítulo sobre direitos humanos, justiça e currículo, já se tem familiaridade sobre as questões conceituais, bem como suas interações e, neste excerto, faz-se necessário vincular estes amplos debates com uma aplicação teórica de como se faz possível transpor isso para o processo educativo e, portanto, há, nesta seção, abordagens sobre justiça na sociedade, a qual possa conduzir a uma educação em e para os direitos humanos, por meio do currículo das instituições de ensino superior, com o intuito de emancipar as pessoas em seu cotidiano.

Logo, o objetivo deste segundo capítulo é de apresentar conceitos de justiça social, direitos humanos, emancipação e suas respectivas relações, abordando-se qual a perspectiva adotada por este trabalho, a qual está baseada nas concepções de Paulo Freire, pretendendo-se examinar as viabilidades de uma educação emancipadora em e para os direitos humanos, por meio das disciplinas presentes nos currículos das instituições de ensino superior públicas brasileiras.

¹⁴ [Mensagem sobre o capítulo na rede social Tik Tok:](#) 

3.1 Justiça Social por intermédio de uma educação em e para direitos humanos no currículo

A positivação dos direitos humanos, como parte da busca por autonomia e emancipação individual e coletiva na sociedade, pode ser considerada um avanço histórico, na perspectiva de Bobbio (1992), por meio do denominado processo de afirmação, especificação e multiplicação, por meio do qual os direitos de liberdade das pessoas progressivamente passam de uma ideia abstrata para ideias singulares e concretas, surgindo o instituto da multiplicação, isto é, uma especificação dos sujeitos, determinando-se a partir de então o gênero, a faixa etária, as capacidades intelectuais, as minorias (v.g.: homem e mulher, criança e idoso, pessoas com deficiência, negros, indígenas). Todos esses deixam de ser “apenas” indivíduos desatrelados de um poder central; são sujeitos de direito.

Nessa linha, infere-se que esses sujeitos de direito, no âmbito de seus espaços de vivências cotidianas, criam, no conjunto de suas individualidades, direitos públicos, comunitários, coletivos, ou em outros termos, sociais e, dessa maneira, oportunizam-se viabilidade, legitimidade e condições para o surgimento de necessidades que outrora não poderiam ser contempladas pelo simples e notório fato de que nem mesmo eram exigências individuais.

Direitos sociais são possibilidades de garantia de justiça comunitária e é unânime e notório que, na vida em sociedade, as pessoas queiram paz e estabilidade e, para isso, exige-se comprometimento de todos para que haja possibilidade de uma convivência com o mínimo de garantias e justiça social para as pessoas. Nesse pressuposto, surgem as leis, todavia, em qual medida essas leis garantem que uma pessoa seja julgada a partir de suas ações e não pela sua etnia, religião, condição física, material, ou seja, por simplesmente ser pessoa? E até que ponto as leis são justas e permitem que uma pessoa tenha para si asseguradas as normas de sua respectiva sociedade?

Partindo do pressuposto de que a educação pode ser uma modelagem para o pensamento das pessoas que estão em desenvolvimento constante, o que nem sempre necessariamente se dá em uma instituição escolar, é possível crer que a educação em e para os direitos humanos possa contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e equânime e, gradativamente, tornar a vida das pessoas, em qualquer tempo ou circunstância, com mais bem-estar, afinal, o contexto histórico

influencia, contudo, não é determinante e, por isso, as instituições escolares podem cooperar para o desenvolvimento moral de uma pessoa.

Se existem inclinações humanas constatáveis em toda criança ou adolescente em formação, não é verdadeiro afirmar que todos estão predestinados ou ao bem ou ao mal; pessoas se constituem, em contextos sociais específicos, e são, em grande parte, mas não exclusivamente, condicionadas por seu contexto social, econômico, humano e histórico. A personalidade será, portanto, ao longo do percurso escolar, uma resultante de impulsos internos e estímulos externos. Assim, a educação deve ser capaz de cultivar [...] os devidos incentivos necessários para que brotem as qualidades humanas democráticas, tolerantes, responsáveis, conhecedoras, participativas, pensantes, conscientes e críticas da vida social (BITTAR, 2016, p. 61).

Nesse sentido, a educação em e para direitos humanos possibilita justiça social, pois, “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados, por natureza, de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros como irmãos” (ONU, 1948, art. 1º). Em âmbito nacional, a dignidade está prevista na Constituição Federal Brasileira, em seu artigo I, inciso III, na qual se estabelece que a dignidade da pessoa é um fundamento, ou seja, é uma das bases para todas as proteções de todos os cidadãos brasileiros, portanto, não pode ser objeto de deliberação pelos representantes do povo no poder legislativo, considerado, assim, cláusula pétrea (CF, 60, §4º). Consequentemente, as garantias fundamentais da pessoa e, em sentido amplo, os direitos humanos ou, ao menos, os recepcionados, consolidados e positivados pelo legislador brasileiro, não podem ser revogados, considerando-se constitucionalmente todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5º, CF).

Em vista do exposto, a dignidade da pessoa humana é o pressuposto para que as pessoas mantenham ou obtenham suas prerrogativas previstas nas normativas internacionais e na Constituição Federal Brasileira, bem como tenham pleno acesso a uma educação efetiva.

A dignidade humana tem seu berço secular na Filosofia. Constitui, assim, em primeiro lugar, um valor, que é conceito axiológico, ligado à ideia de bom, justo, virtuoso. Nessa condição, ela se situa ao lado de outros valores centrais para o Direito, como justiça, segurança e solidariedade. É nesse plano ético que a dignidade se torna, para muitos autores, a justificação moral dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. Em plano diverso, já com o batismo da política, ela passa a integrar documentos internacionais e constitucionais, vindo a ser considerada um dos principais fundamentos dos Estados democráticos (BARROSO, 2010, p. 10).

Diante da conjuntura exposta, há uma premência em se criar condições às pessoas de exercer os seus direitos na sociedade, posto que sejam de notório saber, de acordo com os autores, as condições de exclusão social no Brasil e no mundo. Dessarte, a educação, nesse contexto, impreterivelmente, deve ser apreendida como processo de transformação, “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (FREIRE, 2013, p. 52), processo em e para que “[...] emerge como ação de resistência cultural diante das formas de autoritarismos, guerras e extermínios, práticas violadoras dos direitos à vida e à dignidade da pessoa humana” (ZENAIDE, 2016, p.11-12). Por conseguinte, são necessárias atitudes que resistam a possíveis naturalizações de uma situação de desigualdade social, no que tange às prerrogativas das pessoas, por meio de uma educação que impacta o *status quo*, posto que “O homem o é através de seu aprendizado [...] (por meio da) vinculação intersubjetiva com outras consciências. (SAVATER, 2012, p. 31). Dessa forma, “[...] se o desprezo de uns sobre outros é socialmente aprendido, o respeito e o reconhecimento também podem ser aprendidos socialmente [...]” (ZENAIDE, 2016, p. 12). Por isso, “[...] a educação significa constituir a condição humana, num processo de construção cultural e social. Sua função precípua é formar, mas nada impede que contribua para manipular e deformar [...]” (BITTAR, 2007, p. 67). Por essa condição apresentada, sabe-se que por si só a educação não significa desenvolvimento, progresso ou bem-estar das pessoas, ou pelo menos de todas as pessoas, uma vez que, mesmo se direcionando à dominação de uma maioria pela minoria, há vantagens para um determinado e específico grupo, algo que não se almeja ao se referir a um estado democrático de direito e, por isso, refletir sobre emancipação é essencial, sob pena de o processo educacional “[...] ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de minoridade” (ADORNO, 2003, p. 180).

Tem-se como premissa, portanto, ser vital o trabalho educacional do docente nas instituições porque pode fazer a diferença na vida de um estudante e, por conseguinte, na sociedade. Contudo, nessa linha, há de se saber para qual direção está o ensino-aprendizagem, se para uma condição de emancipação da pessoa em sua existência ou se para um processo de alienação.

Esses registros iniciais são vitais para que se reflita sobre como se ensinar e educar em direitos humanos, não apenas na escola, mas em qualquer ambiente em que se requeira as relações entre as pessoas. Nesse direcionamento teórico, discorre-se, nesta seção da pesquisa, como podem ser os direitos discutidos, desenvolvidos,

ensinados, aprendidos, apreendidos, sob o prisma de distintos autores na vertente de um pensamento crítico, em que se almejam emancipação e autonomia das pessoas.

Salienta-se que esta pesquisa não tem viés neutro, afinal, “[...] como é possível alguém viver sem pertencer a uma ordem política – quer dizer, numa condição apolítica, ou como hoje diríamos de apátrida [...]” (ARENDR, 2007, p. 12). Assim, o direcionamento de um trabalho que não tem caráter de isenção absoluta, “[...] tanto pode estar ao serviço da decisão da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto ao serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (FREIRE, 2000, p. 58). Por assim se avaliar, faz-se necessário contribuir com análises teóricas, as quais possibilitam movimentos sociais a reivindicações práticas na sociedade e, nesse sentido, decidir, escolher e intervir, conforme Freire (1996):

[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1996, p. 75).

Com esse apontamento de não neutralidade na pesquisa, observa-se que as referências desta e de outras seções possuem como norte teórico pensadores que desenvolvem suas teorias em consonância com a perspectiva de emancipação e transformação social de Paulo Freire e, nessa condução teórica, tende-se a uma relação horizontal entre as pessoas, principalmente, seres em estado de vulnerabilidade temporária ou permanente.

3.2 Educação no currículo em e para direitos humanos como possibilidade de justiça social

Justifica-se esta parte da pesquisa, pois, parte-se do pressuposto que uma apropriada assimilação do que seja dignidade da pessoa pode ser alcançada por meio de uma compreensão da concepção de justiça.

O discurso da justiça foi na modernidade, e ainda é hoje, objeto de interpretações várias e conflitantes. Assim, ela foi interpretada como virtude da comunidade política; como tolerância; como utilidade; como lei natural ou direitos naturais; como respeito pela pessoa; como equidade e imparcialidade; como liberdade igual ou igual respeito e consideração; como capacidade ou possibilidade de realização daquilo que cada um valoriza, entre muitas outras definições (ESTEVÃO, 2015, p. 46).

Reputa-se esse assunto como sendo de vital relevância social, uma vez que desenvolvida a noção de justiça, será possível sensibilizar todas as pessoas sobre suas prerrogativas, empoderando-as, autolegitimando-as para direitos legítimos, ou seja, reconhecer-se enquanto ser e não apenas esperar ser reconhecida. Far-se-á ainda, com esse entendimento, um possível atendimento às peculiaridades de cada pessoa, proporcionando bem-estar aos que exercem a condição de cidadãos ou não, principalmente às pessoas em situação de vulnerabilidade social e outras integrantes de minorias sociais.

[...] problematizar a questão da justiça social significa provocar a discussão em torno daquilo que a maioria explícita da coletividade aceita de forma consentida em seu entorno, contribuindo para uma naturalização de comportamentos, crenças e percepções que legitima uma série de tratamentos, relações e pensamentos que poderiam ser questionáveis e problematizados (SILVA; SARRIERA, 2015, p. 382).

Logo, para que se compreenda, posteriormente, como são aplicados os conceitos de direitos humanos nos currículos das universidades federais, há de se analisar qual é a vinculação existente entre os conceitos de justiça e uma educação em direitos humanos. Para atingir tal pretensão, tem-se como norte o questionamento dos autores acerca de como ocorre (ou como deveria) a educação enquanto justiça social, prerrogativa dada aos seres humanos em virtude sua dignidade intrínseca, independentemente das escolhas ou quem seja a pessoa. O acesso à educação efetiva deve ser garantida pelo critério da dignidade, presente em todos os seres humanos.

A relação entre educação e justiça social é tema controverso e analisado em diferentes perspectivas. O que se pode considerar como compreensão inicial desta relação é o fato de que os direitos humanos fazem parte do rol de referências da justiça social, ao lado de temáticas como do bem comum, do multiculturalismo, da diversidade, da liberdade, da igualdade, da equidade, do reconhecimento, da dignidade, dentre outras. De modo mais específico, a educação é um dos principais mecanismos das sociedades e dos estados democráticos para a realização da justiça social (MAINARDI; MÜHL, 2019, p. 740).

Assentado nas alegações prévias, objetiva-se analisar, nesta seção da pesquisa, uma educação que vise à integralidade das pessoas, tendo-as como seres como fim último e não como meio para desdobramento de outros interesses que não seja a dignidade da pessoa humana, posto que os “[...] humanos se tornaram reificados, pois se transformaram em meros objetos, promovendo um enfraquecimento das relações humanas, o qual não possibilita que um ser humano considere o outro enquanto tal (HORN e LIMA, 2019, p. 728). Dessa maneira, é preciso educar e educar-se com, para e pela própria humanidade, ou seja, educar em direitos humanos, prerrogativa oficialmente ratificada na seara internacional em 10 de dezembro de 1948, por meio da Carta das Nações Unidas.

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 (PNEDH, 2003, p. 7).

Tendo como referência as legislações nacionais nas quais o Brasil é signatário, compreende-se que os direitos humanos possuem como fundamentos, em um plano nacional, as previsões explícitas na Constituição Federal de 1988, no título I (artigos 1º a 4º): dignidade da pessoa humana, cidadania e o pluralismo político, bem como, complementa-se tal fundamento, asseverando que é objetivo da república federativa do Brasil, [...] uma sociedade livre, justa e solidária [...]; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade (BRASIL, 1988).

Depreende-se, desse amparo constitucional, a existência de uma gama de prerrogativas destinadas às pessoas, principalmente aos cidadãos nacionais; com isso, tempestivos são os questionamentos nos períodos atuais que, necessariamente, impactam as prerrogativas positivadas na constituição cidadã.

Será que quanto mais razão, quanto mais técnica, quanto mais informação, quanto mais desenvolvimento material, pode-se avançar no sentido de afirmar, mais consciência, mais democracia, mais engajamento, mais moralidade, mais desenvolvimento social? [...] Será que se vive hoje em uma época de esclarecimento, evocando a idéia de Aufklärung, como forma de emancipação dos indivíduos? [...] A sociedade pós-moderna é a prova de que esta equação funciona em proporção inversa (BITTAR, 2006, p. 5).

Para assegurar uma precisão de conceitos ou a não permitir ambiguidades, há de se atentar às nomenclaturas da expressão “direitos para e em”. Nesta pesquisa, compreende-se, na perspectiva de Candau e Sacavino (2013), ser o termo “educação em” propício pelo fato de a educação ser uma prerrogativa do sujeito de direito e, com isso, ao se “educar em” atende-se uma necessidade social para todas as pessoas, em uma relação de ensino-aprendizagem de forma dialética em que o direito de um não se sobressaia a outrem. Já a expressão “educação para” assiste a uma necessidade de conteúdo na prática curricular formal ou fora desse âmbito, isto é, informal, não restrito ao ambiente acadêmico. Eis os termos das autoras, geradoras da mencionada interpretação:

Expressões como educação como Direito Humano, educação para os Direitos Humanos, educação em Direitos Humanos são, muitas vezes utilizadas como sinônimo. No entanto, partimos do pressuposto de que é necessário distingui-las, sem negar sua interrelação. A educação é sem dúvida um direito social. Mas é necessário que aprofundemos no conteúdo deste direito, sem reduzi-lo à escolarização e, quanto a esta, articular as questões de acesso e permanência na escola básica às referidas ao polêmico tema da qualidade da educação. Quanto à expressão educação para os Direitos Humanos, muitas vezes está referida exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal (CANDAUI; SACAVINO, 2013, p. 60).

Justiça social pode ser compreendida de forma multidimensional, na qual se envolve cidadania efetiva na política, distribuição isenta e imparcial de renda, identificação da dignidade como intrínseca da pessoa humana, bem como ter a individualidade e o contexto de outrem como pressuposto relevante para se assegurar as suas prerrogativas, não se olvidando os aspectos microssociais, em que não se restringe a justiça à relação entre Estado e poder com uma determinada pessoa, mas a interação entre pessoas comuns em seu cotidiano (ESTEVÃO, 2016; GANDIN e LIMA, 2017). Também pode ser concebida como uma prestação, concessão ou compartilhamento de bens e serviços em todas as searas da vida de uma pessoa: “comunidade solidária” (vínculos afetivos), no âmbito laboral e na vida política, por meio do exercício de cidadania, na qual se deve produzir estruturas e condições, oportunidades e capacitação para uma pessoa exercer e vivenciar o poder em seu espaço de morada (SILVA; SARRIERA, 2015). De forma mais direta, contudo, não menos complexa, justiça social pode ser um:

[...] conceito ético e moral que reconhece direitos inalienáveis a todos os seres humanos – numa perspectiva de equidade, solidariedade e respeito pela dignidade humana –, direitos estes que devem, por uma imperativa questão de princípio, ser socialmente salvaguardados (CARVALHOS; PERES, 2019, p. 103).

Faz-se possível salientar, nesses autores, ser o conceito de justiça social muito amplo, entretanto, induz-se, com base nessas acepções, estarem vinculados pela mesma fonte da revolução francesa e, conseqüentemente, do iluminismo, dado este que não extingue a problemática de se compreender a noção de justiça social, em virtude de serem termos muito subjetivos e de complexa assimilação por todas as regiões do mundo, afinal, por mais que se conceitue dignidade, o que em última instância sustenta filosoficamente a estrutura de se ter direitos humanos, não é um termo consensual para todas as regiões em todos os continentes.

Todavia, a maioria das concepções de justiça social aponta o conceito atrelado à ideia de uma sociedade igualitária e baseada nos princípios de igualdade e solidariedade, entendendo e valorizando os direitos humanos e reconhecendo a dignidade de toda e qualquer pessoa. Tal concepção reflete os três valores e símbolos da Revolução Francesa (1789- 1799): liberdade, igualdade e fraternidade (SILVA; SARRIERA, 2015, p. 382).

Há de se compreender o ensino-aprendizagem dos direitos humanos, por meio de uma dinâmica em que “[...] a sua dimensão ética é a multidimensão, o conjunto de dimensões, que deve atravessar todas as áreas do conhecimento, o que significa injetá-las de uma cultura bastante diferente tanto daquela de puro abstracionismo quanto aquela de mero pragmatismo” (SILVEIRA, 2014, p. 86).

Por conseguinte, pode-se tentar desvelar esse plano multidimensional, contemplando-se três dimensões: “formação do sujeito em direitos”, em que se percebe que direitos não são concessões de outrem e sim prerrogativas individuais e sociais; “empoderamento”, em que se consiste dar voz e vez às pessoas e a grupos que antes ou ainda em tempos hodiernos não se sentem parte de algo maior na sociedade ou mesmo perante à sua condição de ser um humano; “processo de transformação”: fazer com as que as pessoas concretas em suas vidas diárias sintam-se capazes de olhar para a sua história ou de seu grupo e ter ou fazer oportunas circunstâncias de ser e acontecer, não permitindo ou não se permitindo serem tolhidas de seus espaços privados e públicos na sociedade (CANDAUI, 2016).

Dessarte, educar para os direitos humanos é uma premência de cunho

concreto de ser e existir de que pessoas que ainda não o são, ou por não se reconhecerem ou por não terem sido reconhecidas.

A educação que prepara para a emancipação deve ser, sobretudo, uma educação que não simplesmente fórmula, ao nível abstrato, problemas, mas aquela que conscientiza do passado histórico, tornando-os presentes, para a análise da responsabilidade individual ante os destinos coletivos futuros (BITTAR, 2007, p. 4).

Essas “dimensões”, que conduzem a um processo de educação transformadora, proporcionam uma emancipação, compreendida nesta pesquisa em convergência com o sentido de libertação freiriana. Pode ser interpretada como criar condições para que as pessoas sejam quem desejam na sociedade. É não naturalizar o estado de vulnerabilidade social, as fragilidades, os medos, as inseguranças. É poder ter voz e vez em qualquer lugar e em qualquer circunstância, sem precisar omitir sua orientação sexual, posição política, sua cor de pele, função social, sem se preocupar com o fato de as leis serem usadas apenas em seu desfavor, de forma burocrática e insensível às suas dores cotidianas. É poder desenvolver suas potencialidades sem receio de serem punidas não pelo que fez e sim pela sua condição social de alguém que não tem condição de lutar contra argumentos rebuscados e técnicos da lei que a impede de ser simplesmente uma pessoa, que pode e deve pensar, enquanto ser humano em sua essência, desprovida de ideologias políticas, religiosas, culturais, ou seja, com seu potencial de raciocínio livre e não conduzido.

Em contraposição a essa argumentação, encontra-se o sentido de alienação, na visão de Karl Marx, ou seja, um processo em que a pessoa é alheia à sua produção e criação; alguém que não reflete sobre a sua vida e apenas sobrevive, limitando-se a atender às suas necessidades fisiológicas.

O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim outra pessoa (MARX, 1967, p. 93).

Para uma educação transformadora, não se pode pensar em uma educação destinada tão somente ao mercado de trabalho, por mais que possa ser o desejo até mesmo dos que estudam e imaginam ser a função da educação. Educação é olhar as

peçoas em sentido amplo e, diante disso, contemplar um ser humano em todas as suas potencialidades inexploradas, criando condições, com base em informações em sentido, no intuito de maximizar as possibilidades de atuação da pessoa.

Isso ocorre, por exemplo, quando um educador, com base nos interesses demonstrados pelos estudantes, expõe possibilidades de atuação pessoal, que poderão trazer benefícios econômicos. Com isso, faz com que haja uma educação voltada para o sujeito e não para a produção econômica. Caso os talentos em construção da pessoa condigam com uma área laboral já existente, será apenas uma justaposição desejada, porém, não buscada incessantemente.

Em outros termos, não se deve estudar para obtenção de um emprego ou colocação no mercado, pois, isso é apenas uma ínfima parte do processo de construção do sujeito de direitos, por mais que se apresente ao contrário.

Por mais que isso pareça distante da realidade das minorias sociais deste país, deve ser estipulado com um princípio norteador, para que o estudante não se desvalorize, acreditando que o fato de não se encaixar ou não ser aceito nas ocupações existentes o faz incompetente.

Há de se ter um pensamento alternativo, posto que o fato de não se enquadrar é sinal de que suas habilidades ainda não foram competentemente exploradas. Essa forma de interpretação pode ser a diferença entre ter um estudante com estado de ânimo elevado e um outro talentoso com crença disfuncional de fracasso imperioso, definitivo e incondicional.

Uma educação transformadora é fazer estudantes acreditarem em suas potencialidades (algo nada simples para as condições aos educadores). Fazê-los crer que agir em desacordo com o padrão não é demérito e demonstra aprendizagem significativa, pois é uma forma diferente de se conduzir um processo, por mais que, aparentemente, não surtam os efeitos sociais desejados, em um primeiro momento, o que denota uma condução autônoma.

Sob esse prisma, educar em direitos humanos “[...] parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução” (BENEVIDES, 2003, p. 309), ou seja, não se trata apenas de um processo de instrução formal e sim envolvimento com os seus semelhantes que se diferenciam pela história de vida. Significa olhar para o outro com respeito; é conseguir e dar o direito ao outro de se mostrar enquanto um ser de

direitos; criar condições palpáveis, tendo como base as experiências da pessoa que observa e das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Com esse pensamento, educar é relacionar-se com o diferente, é compreender que a diferença de outrem também é legítima e, nesse viés, necessariamente, é um direito do outro de ter a sua dignidade reconhecida, por meio de um processo permanente de construção do sujeito que olha para o outro vendo-o como uma pessoa por si mesma e não como um ser incumbido de alguma função na sociedade.

Por mais que seja controverso, tendo em vista a distinção entre moral e direito, depreende-se que “[...] a maioria das interpretações contemporâneas sobre dignidade humana decorre ainda da célebre formulação kantiana que eleva a dignidade como fim em si mesmo acima de qualquer condição [...]” (MELLEGGARI, 2015, p. 97), tendo como pressuposto o conceito de pessoa kantiano como aquela que tem consciência da identidade de si mesma (MENEZES, 2012). Contudo, pode-se dar sentido amplo e restrito para as expressões *direitos fundamentais* e *dignidade da pessoa humana*, em conformidade com casos concretos surgidos ao longo dos tempos históricos, dado que direitos fundamentais, com base na dignidade da pessoa humana, não é absoluto na história, já que “a ideia de dignidade não surgiu no século XX e nem sempre esteve associada aos direitos humanos ou fundamentais” (FRIAS; LOPES, 2015, p. 653).

Em virtude disso, o termo dignidade da pessoa humana não é um conceito unânime, e isso se torna claro quando se analisam os distintos contextos históricos. Com isso, pode-se enveredar para a interpretação dada nos estudos de Sarlet (2001), para quem este termo é aberto e em construção permanente e devido a isso não se pode fixar, posto que “[...] uma definição desta natureza não harmoniza com o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas contemporâneas” (SARLET, 2001, p. 40).

Sustentada por essa acepção de dignidade kantiana, discorrida na primeira parte deste trabalho, Martha Craven Nussbaum (1947), filósofa nova-iorquina, compreende de forma expandida a noção kantiana, e que “[...] justiça e direitos humanos são inseparáveis, uma vez que somente existe justiça se os direitos humanos forem preservados e vivenciados [...]” (MAINARDI; MÜHL, 2019, p. 743), a fim de se atender ao precípua fim da emancipação e autonomia do ser humano: desenvolver suas potencialidades.

As capacidades são, então, apresentadas como a fonte de princípios políticos para uma sociedade liberal pluralística; elas são colocadas no contexto de um tipo de liberalismo político que as torna objetivos especificamente políticos e as apresenta livres de qualquer fundamentação metafísica específica. Apresentadas e recomendadas dessa maneira, as capacidades, argumento, podem se tornar objeto de um consenso sobreposto entre pessoas que de resto possuem concepções amplas de bem muito diferentes entre si. Argumento, além disso, mais uma vez apoiando-me na ideia intuitiva da dignidade humana, que as capacidades em questão devem ser perseguidas por toda e qualquer pessoa, cada uma sendo tratada como um fim e nenhuma como mero instrumento dos fins dos outros (NUSSBAUM, 2013, p. 85).

Para a pensadora contemporânea, as potencialidades estão em todos os seres vivos, posto que os animais merecem e trato digno por serem ativos sencientes e há “[...] um dever da compaixão [...]” (NUSSBAUM, 2007, p. 336) e, portanto, não podem ser restritos aos seres humanos, mesmo porque, quando se tem como critério a razão para se ter dignidade, exclui-se também as pessoas com deficiência.

A condução teórica da filósofa estadunidense é relevante por contribuir com os conceitos da teoria da capacidade, a qual é vital para se renovarem as discussões sobre justiça social e educação como base para a efetivação dos direitos humanos, em que se analisam as possibilidades de escolhas e oportunidades dadas às pessoas na sociedade. Mesmo se um indivíduo puder escolher algo dentro de seu critério de liberdade, nem sempre o cenário social será favorável e condizente com essa opção, impossibilitando-se, assim, uma real efetivação de um direito básico de preferência.

Em vista disso, englobam-se elementos sem um rol taxativo e sim exemplificativo de aspectos vitais na vida de uma pessoa, permitindo que ela seja livre, consonante aos direitos humanos, a saber: vida, saúde física, integridade física, sentidos, imaginação, pensamento, emoções, razão, afiliação, lazer, relação harmoniosa com todos os seres vivos e controle sobre o seu ambiente político e bens materiais. “[...] Cada item disposto na relação de capacidades consiste em elementos indispensáveis para que todo e qualquer ser humano tenha acesso ao mínimo social para que possa conduzir seus projetos de vida com dignidade. (FREITAS, 2020, p. 32).

O enfoque das capacidades não é uma doutrina política sobre os direitos básicos, nem uma doutrina moral abrangente. Não pretende sequer ser uma doutrina política completa, somente especifica certas condições necessárias para que uma sociedade seja dignamente justa, na forma de um conjunto de direitos fundamentais para todos os cidadãos (NAUSSBAUM, 2013, p. 191).

A justiça social, amparada pelas teorias contratualistas (Hobbes, Rousseau e Locke), pela dignidade da pessoa humana em Kant precisa ser repensada e estendida a todos os seres vivos, independentemente da exclusividade da racionalidade, a fim de que se tenha uma educação social direcionada ao respeito e, com isso, haja a possibilidade de um olhar mais abrangente para as capacidades subjetivas das pessoas e, conseqüentemente, uma amenização das violações aos direitos humanos.

Nessa linha de raciocínio, para a filósofa estadunidense, o “[...] enfoque das capacidades é completamente universal: as capacidades em questão são consideradas importantes para todo e qualquer cidadão, em toda e qualquer nação, e cada pessoa deve ser tratada como um fim” (NUSSBAUM, 2013, p. 94).

Essas mencionadas capacidades estão vinculadas diretamente à vida de um cidadão em um estado democrático e com a sua prerrogativa de acesso à educação como um direito básico humano.

Nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos. É durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino básico e secundário que lhes vão sendo inculcados os hábitos de pensamento que os acompanharão até ao fim da sua vida. Poderão aprender a fazer perguntas ou não; a não questionar tudo aquilo que lhes é dito ou a levar a cabo uma investigação pessoal mais aprofundada (NUSSBAUM, 2014, p. 75).

Em conformidade com o pensamento da autora, garantido o acesso, faz-se necessário proporcionar efetivamente que esses elementos façam parte da vida de cada estudante de forma integrada e, conseqüentemente, atenda aos critérios de uma formação plena e eficaz.

Desse modo, para Severino (2010, p. 59), “[...] a formação é a realização do humano no indivíduo natural que somos, ao nascermos na espécie biológica a que pertencemos [...]”. Por isso, não se perca ou ao menos se amenize a possibilidade de uma formação tendenciosa, incompleta, direcionada e realizada apenas no viés do mercado de trabalho e do capitalismo, o que pode conduzir ao processo denominado por Theodor Adorno (1903-1969) de *semiformação*, o qual restringe a autonomia e a possibilidade de emancipação do sujeito de direitos, impedindo a capacidade de reflexão. Assim,

[...] a formação cultural agora se converte em uma *semiformação* socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNO, 1996, p. 389).

Por conseguinte, a *semiformação*, sob a ótica de Adorno, encaminha a pessoa para a visão distorcida da realidade. Por exemplo, quando se tem em uma instituição escolar uma preocupação demasiada com os efeitos e não com a causa do processo, com o resultado pronto de um conhecimento e não com os seus aspectos teleológicos. Adorno (1996, p. 403) assevera que “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos”.

Sempre é elementar que se examinem os respectivos contextos históricos do que se ensina e aprende, bem como as necessidades de se ter tal conteúdo como um elemento agregador do processo de construção do humano enquanto humano. Nessa linha, o processo educacional com vistas aos direitos humanos deve almejar autonomia e não heteronomia; tolerância e conscientização, já que a “[...] única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Uma de outras possíveis consequências da *semiformação* se dá nas “[...] relações sociais, que passam a ter o caráter de utilidade, alienando o espírito e a consciência, legitimando a exclusão social, já que o interesse individual coíbe o interesse coletivo no sentido social [...]” (HORN; LIMA, 2019, p. 727). Por isso, a educação em direitos humanos deve ser uma prática de justiça social, logo, a instituição escolar, não pode “eximir-se do seu papel formador de princípios e valores [...], pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo, imprimem exemplos e condutas [...]” (SILVA; TAVARES, 2013, p. 53). Por se conceber educação, justiça e direitos humanos como processos que se constroem gradativa e diariamente, e por se acreditar que haja extrema desigualdade social a ser superada, há de se observar indignidade quando não se é perceptível na sociedade um favorecimento do fundamento dos direitos humanos, que é a dignidade. Nessa esteira de pensamento, conclui-se que, no espaço onde não há dignidade, há de se indignar.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997, p. 113-114, grifo nosso)

No período atual de individualidades e relatividades nas relações, apresentados na obra de Bauman (1999), há imperiosa necessidade de reivindicação das minorias sociais em seus espaços de vivências, o que na visão de Bobbio (1992) é uma evolução, partindo-se da sua concepção de um estado de generalidade dos direitos para prerrogativas específicas.

Com isso, há, possivelmente, uma empreitada mais hercúlea das pessoas em conseguir assegurar os seus direitos, posto que não se faz tão evidente que em um contexto de individualidade, consigam-se benefícios coletivos, pelo simples fato de que movimentos sociais requeiram relações sólidas e não líquidas.

Nesse mencionado período, as pessoas ainda buscam a emancipação e a estabilidade em todos os segmentos diretos ou indiretos de sua existência, elementos desejados que conduzem o sujeito de direitos à justiça social, assegurado pelo simples (ou complexo) fato de ser um humano.

Em suma, o que os indivíduos de jure, mas decididamente não de facto, provavelmente vêm na comunidade é uma garantia de certeza, segurança e proteção – as três qualidades que mais lhe fazem falta nos afazeres da vida e que não podem obter quando isolados e dependendo dos recursos escassos que dispõem em privado (BAUMAN, 2003, p. 68).

Interpreta-se, na citação de Bauman, algo que se tem por base na discussão desta dissertação: ser sujeito de direitos não significa necessariamente ter esses direitos e suas consequentes prerrogativas.

Destarte, as minorias sociais buscam por equidade em uma distribuição justa de recursos e condições dadas a outros grupos, e solicita-se essa conjuntura apoiada em um estado democrático de direito, afinal, o Estado é o ente que deve zelar pelas pessoas em todos os setores, especificamente na educação, base desta dissertação.

Todavia, essa busca por paz e segurança é dificultada pela ausência de um Estado democrático de direito de proteção na “sociedade líquida” (BAUMAN, 2001). Com isso, há um aumento no grau de dificuldades das minorias sociais, pois faz-se necessário lutar junto ao Estado por esses direitos, sendo premente que o Estado se faça vigoroso para isso, sob pena de haver uma “[...] percepção de injustiça como

condições naturalizadas, o que leva a uma incapacidade em se pensar estratégias para combater as fontes de iniquidades(e) incapacidade em se pensar estratégias para combater as fontes das injustiças” (SILVA; SARRIERA, 2015, p. 381).

[...] a difusão da crença no processo de naturalização é uma arma do discurso neoliberal contra os que apontam para o agravamento das desigualdades sociais. Difundindo-se essa crença, apagam-se as condições em que se dá a competição e, sendo a competição uma tendência natural do ser humano, as relações de dominação, exploração, exclusão não seriam inerentes ao modo de produção capitalista, mas um processo natural. (CAVALCANTE, 2007, p. 91).

É nessa condição social de possível “naturalização” ou cristalização das pessoas em estado de vulnerabilidade que há de se insistir na condição de equidade de cada ser vivo, ou na célebre expressão do pensador português Boaventura de Souza Santos: “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza [...]” (SANTOS, 1997, p. 122),

Para se cumprir tal meta, há de se buscar um Estado efetivamente democrático em que se almeje um projeto de emancipação para todas as pessoas, por meio do diálogo nas instâncias de decisão e elaboração de políticas públicas “[...] com a plena paridade de participação, não obstante os obstáculos que se erguem [...], denunciando situações de desigualdade e inaugurando outras condições de acesso à “voz” [...] para a simetrização das relações sociais, culturais e políticas (ESTEVÃO, 2011, p. 15).

Nessa condução teórica, há de se saber que as pessoas em situação de rua não escolheram estar lá e sim foram levadas a isso. Os negros, mulheres, crianças em semáforos, comunidade LGBTQI+, refugiados, indígenas e outros grupos que a cada dia são tolhidos de suas liberdades constitucionais não pediram para ser minorias sociais vulnerabilizadas, afinal, “escolhas livres” por imposição social não significam autonomia e sim sujeição encoberta, por meio de ideologia da liberdade, ideologia tida como “[...] visão ou uma concepção social específica do mundo social, nem falsa, nem verdadeira em si mesma, isto é, correspondente ou não aos fatos da realidade objetiva” (CODATO, 2016, p. 323).

Dessa forma, pessoas em estado de vulnerabilidade dificilmente poderão compreender a sua “real” situação, em virtude de estarem sujeitas à dominação de outros ou de sua ideologia. Devido ao racismo, à violência, à fome, ao desemprego,

sua situação não diz respeito ao seu aspecto individual, mas social, sendo um exemplo de tal explanação o estado de pobreza que atribuem a si, como outros grupos na sociedade, de falta de atributos ou instrução. Com isso “[...] podem culpar sua má sorte, ou determinados indivíduos, ou até Deus, mas quase nunca a sociedade em geral. Parece que não se sentem vítimas de um arranjo social injusto ou de uma injusta distribuição de recursos” (PINZANI, 2012, p. 103).

Por isso exposto, faz-se premente “[...] ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação [...]” (FREIRE, 1996, p. 80). Nessa lógica, a educação e instrução na escola deve ser conduzida pela “práxis” de remodelação social, cujo objeto de análise “[...] não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 50), pois “[...] sua própria ação reflexiva e crítica, transforma a realidade. Transforma-a porque passa a vê-la de modo diferenciado, o que lhe possibilita uma atuação igualmente diferenciada nos meandros dessa realidade [...]” (ALVES, 2012, p. 206).

Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui, o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser (DEWEY, 2002, p. 17-18).

Com suporte na concepção de Freire, é possível conceber uma alternativa, em um espaço democrático de direito para as minorias sociais, por meio da consciência crítica, a qual “[...] se adquire com permanente olhar dedicado aos deslocamentos da vida social, cuja consciência histórica deve ser trazida à visão do aluno [...]” (BITTAR, 2016, p. 62).

Assim, mesmo que pareça, às vezes, estar uma pessoa em estado de alienação por vontade própria, tal qual assevera o clássico pensamento da servidão voluntária do francês Étienne de La Boétie (1530-1563), ainda e mesmo dessa maneira, é possível “[...] servir de si mesmo, sem a guia de outrem [...]” (KANT, 2002, p. 5).

Em consonância está o fato de que a educação em direitos humanos no ambiente escolar não pode simplesmente ser apresentada por meio de exposições

em sala de aula. Faz-se premente demonstrar a condição de vida das pessoas, principalmente pessoas em estado de vulnerabilidade social temporária (pessoas em situação de rua ou desemprego) e de grupos que historicamente fizeram ou fazem parte de uma condição de vulnerabilidade social (mulheres, negros, indígenas, comunidade LGBTIQA+, pessoas em situação de rua, dentre outros).

Para que as condições dessas pessoas concretas sejam compreendidas, é essencial que haja a aprendizagem em sala, contudo, isso é insuficiente, posto que a explicação em sala fará com que o estudante compreenda o tema e saiba discorrer, às vezes, de forma magistral, porém, com pouca probabilidade de internalização, a depender da pessoa, evidentemente.

Com esse propósito, para se assegurar efetivamente uma condição de perspectiva de mudança, é recomendável e oportuno que se conduza a um trajeto de apreensão do conteúdo, avançando na noção de se aprender, pois isso permite aos estudantes não apenas o uso de seu pensamento racional, mas também das emoções, a fim de modificarem os seus comportamentos e se fazerem presentes na vida de pessoas que não puderam escolher ou, se puderam, não foram contempladas por uma condição efetiva social, a qual permitisse que essa opção fosse executada. Assim, contemplar e estar com o outro é compreender e apreender que “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho” (FREIRE, 1987 p. 74).

Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos vivendo um tempo que é seu, um tempo de que-fazer, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, e ter nesse um “não eu” constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência. A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (FREIRE, 1987, p. 1).

Apoiando-se na visão Paulo Freire, a educação em direitos humanos pode ter como base sete pontos, apresentados por Gadotti (2000) e aqui sintetizados e direcionado ao tema.

No primeiro ponto, o *que é conhecer*, ou seja, uma leitura da realidade das condições dos direitos humanos que permite a transformação. No segundo, *como conhecer*, o qual se dá por meio de um envolvimento com o conteúdo, isto é, as

peças a quem se deseja interagir. Como terceiro ponto, o item *o que conhecer*, compreende-se como coletar as informações sobre o público-alvo. O quarto é *por que conhecer*: faz-se necessário perceber a real intenção de se fazer algo por essas pessoas. O quinto é *conhecimento e interesse*: neste momento, deve-se considerar o esforço que será despendido e até que ponto todos estão dispostos a fazê-lo. Na fase seis – *todos podem conhecer* – apresentar a todos que viver é conhecer; é aprender a lidar com o cotidiano e seus contratempos e há pessoas desconhecidas que podem ajudar e contribuir. Por fim, na última etapa - *só é conhecimento válido o conhecimento compartilhado* – fazer a todos compreender que a validade de um conhecimento se dá a partir de sua possibilidade de partilha e, nesse panorama, assimilar de qual préstimo tem um conhecimento de alguém quando não aplicável ou ao menos dividido com algum outro ser vivo.

Percebe-se a educação em direitos humanos requer políticas públicas compreendidas como atividades elaboradas, decididas e implementadas por um ente público ou investido por autoridades formais competentes com vistas a atender ao interesse da população (PAMPLONA, 2017), “[...] em que se estabelecem princípios, objetivos e metas a serem alcançados, visando à melhoria dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade [...]” (SILVA, 2013, p. 6). Assim, em virtude da coercibilidade constitucional e de outras normativas, o Estado é “sujeito passivo [...], responsável, por excelência, pelas ações e intervenções que lhe conferem efetividade” (ALVES; SOUZA, 2017, p. 41).

Ressalta-se ainda que não há fórmulas prontas para que o ensino e a aprendizagem das prerrogativas dos seres humanos, contudo, há princípios internacionais e positivados nacionalmente, norteadores para que se criem e recriem possibilidades de transformação, desde que se realmente haja pretensão de fazê-lo, e “não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é e, sobretudo, como aprender” (GADOTTI, 2000, p. 6).

Em suma, há de se educar e ensinar em direitos de maneira a perceber as pessoas em um âmbito de afetividade, dialógico, no qual o conteúdo seja o primeiro dado de um processo de uma escola, na qual se tenha como inspiração o movimento da escola cidadã da década de 80, cujos princípios se baseiam na concepção freiriana, a qual, *in verbis*, pode ser exemplificada:

Uma escola que, ao pensar o seu projeto e o seu currículo, trabalhe antes de tudo as relações pessoais e interpessoais entre os sujeitos, que direta ou indiretamente se encontram no espaço escolar e comunitário [...] que valorizam, no processo de ensino e de aprendizagem, o diálogo, a amorosidade, a afetividade, estimulados com base nas experiências acumuladas pela humanidade no que se refere às contribuições das diferentes culturas, das diferentes ciências e formas de expressão e manifestações simbólicas – por conseguinte, que dão importância não apenas às informações, mas, principalmente, aos processos de produção e conhecimentos e de saberes, com participação ativa dos diferentes sujeitos educacionais e de toda a comunidade (PADILHA, 2008, p. 32).

A educação em e para direitos humanos precisa ser crítica, e a simples menção a esse termo já se faz analisar como se poderia uma educação nesse sentido, iniciando-se pelo próprio termo “crítica”, isto é “[...] uma maneira de se fazer filosofia, mais especificamente, de pensar a sociedade em termos críticos” (PINZANI, 2012, p. 88).

Em seu artigo *Teoria crítica e justiça social*, Pinzani descreve análises e modelos críticos de alguns pensadores e como eles podem auxiliar em métodos eficazes de críticas, e observa que uma postura crítica deve se pautar por uma sociedade injusta, examinada a partir de um prisma, tendo-se claro o método e de qual lugar parte o sujeito e o objeto que se têm em mente criticar, se a pessoa é parte do processo ou se considera imparcial. Considerar se a pessoa que faz a crítica, de fato, sabe mais da realidade que descreve do que o seu objeto (as pessoas observadas), ou seja, poderia estar a própria pessoa observadora envolta em suas ideologias, sem percebê-las, ou conseguir distanciar-se da sociedade, a ponto de se quase separar sujeito e objeto. Ainda na perspectiva do autor em pauta, quando se trata de ideologia e alienação social, há de raciocinar se as pessoas injustiçadas sabem que estão sendo injustiçadas.

Com base nos autores analisados, os direitos humanos podem ser ensinados e aprendidos, e deve-se iniciar esse processo com uma apreensão dos conteúdos, os quais precisam estar vinculados às existências das minorias sociais e, com isso, serem afirmados e legitimados, a fim de que se tenha condições de uma formação crítica na sociedade, por meio de projetos coletivos inclusivos.

Para que se tenha um exemplo prático de efetivação de uma educação em e para direitos humanos, o qual é “[...] compreendido como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (PNEDH (2007, p. 17), sintetiza-se o plano de ação de Silva e Zenaide (2016), que é um processo de múltiplas dimensões éticas, políticas e educacionais. Há de pensar primeiramente em

um plano de ação em que se tenha um diagnóstico da realidade de violações locais e, com isso, ações educativas sejam planejadas, atentando-se às etapas e níveis de intervenção, os quais precisam se relacionar com o envolvimento emocional das pessoas envolvidas e com o envolvimento da realidade da escola e dos estudantes com o público-alvo, bem como ter um plano estruturado, teoria e método de atuação, com um diagnóstico preciso da realidade social local, além da estrutura física e o respectivo tempo de atuação e abordagem, por meio do rol elaborado de atividades, de acordo com as metas e ações, amparadas por objetivos, público-alvo, abrangência, resultados esperados, avaliação e, por fim, monitoramento.

Considerando-se as exposições do tema, a educação em direitos humanos, de forma prática e transformadora, perpassa, nesta pesquisa, a fim de que apresente o viés teórico, pela perspectiva de Paulo Freire, em que se apresenta o mundo de forma prática e, por isso, um ambiente escolar em que realmente se pense em um projeto de transformação social. Pode-se pensar em atividades de trabalhos de campo, as quais poderão proporcionar a passagem de uma abordagem teórica para uma prática, considerando-se as peculiaridades e especificidades do contexto histórico.

[...] não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (CANDAU, 2008, p. 291).

De acordo com a exposição sobre o tema, educar em e para os direitos humanos é estar em constante vigilância intelectual contra o processo de alienação e proporcionar um estado de criticidade que permita às pessoas reivindicarem suas prerrogativas, de forma não violenta, entretanto, compreendendo que “[...] não violência não é o mesmo que pacifismo, para o qual existem muitas palavras. O pacifismo é tratado quase como uma condição psicológica. É um estado de espírito. O pacifismo é passivo, mas a não violência é ativa” (KURLANSKY, 2013, p. 17).

3.3 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: formação de professores no ensino básico e superior

Após os desdobramentos sobre o que pode ser considerado a educação em e para direitos humanos e, conseqüentemente, a educação voltada para a justiça social, direciona-se, neste momento, para a exposição de como as legislações brasileiras sistematizaram esses conceitos e orientaram as instituições de ensino e as educadoras(es) sobre as práticas de uma educação nesta proposta, algo que, nesta pesquisa, faz-se essencial, uma vez que as análises curriculares posteriores serão baseadas nesses parâmetros legais.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, muitas outras legislações advieram, as quais visavam atender grupos específicos e ratificados pelo Brasil, tais como: mulher, pessoas com deficiência, idosos, crianças, trabalhadores, migrantes, racismo, xenofobia, asilo territorial, tortura, violência, corrupção, direitos civis, políticos, culturais, dentre outros (BRASIL, 2013).

A educação em e para os direitos humanos surge na América Latina, a partir dos anos de 1960, momento em que os países da região estão se tornando estados democráticos e com o intuito de se consolidar um movimento de paz, têm-se os projetos educacionais (STOLZ, 2013).

Nesse panorama, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993, discorre sobre a educação em direitos humanos, salientando que “[...] a educação, a capacitação e a informação pública em direitos humanos são indispensáveis [...] para fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz [...]” (VIENA, 1993, §78). Essa conferência teve como resultado o Programa Mundial para a educação em direitos humanos, em 2004, aprovada na 113ª sessão plenária da Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 59/113), programa que dá origem a um plano de ação em duas etapas: Resolução 15/11 de 2010 e 16/1 de 2011. Em âmbito nacional, foram instituídos o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, 2002, 2009; os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, 2007 e 2014, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012 (BRASIL, 2013).

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 26).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) segue os parâmetros estabelecidos do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, que almeja:

a) Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos; b) Promover o entendimento comum com base em instrumentos internacionais, princípios e metodologias básicas para a educação em direitos humanos; c) Assegurar que a educação em direitos humanos receba a devida atenção nos planos nacional, regional e internacional; d) Proporcionar um marco coletivo comum para a adoção de medidas a cargo de todos os agentes pertinentes; e) Ampliar as oportunidades de cooperação e associação em todos os níveis; f) Aproveitar e apoiar os programas de educação em direitos humanos existentes, ilustrar as práticas satisfatórias e dar incentivos para continuá-las ou ampliá-las e para criar novas práticas (UNESCO, 2006, p. 11).

O PNEDH vislumbra uma educação tendente à emancipação, pautada pela participação coletiva em todos os segmentos, com o intuito de proporcionar uma instrução em e para os direitos humanos e não se restringir a conteúdos, práticas, ou discussões providas de subterfúgios, que nem sempre correspondem à realidade em que se encontram as pessoas.

[...] a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNDH, 2010, p. 185).

Os planos nacionais em direitos humanos são vitais para que se inicie uma trajetória rumo ao que se pretende: proporcionar autonomia, empoderar pessoas, criar condições dignas de existência para todos na sociedade, principalmente para os que estão em situação de vulnerabilidade permanente ou temporária, ou para aqueles a quem a história social e política não contemplou ou reconheceu.

Logo, Candau e Sacavino (2013) apontam que os direitos humanos previstos nas normativas não devem ser repassados nas instituições escolares formais, informais ou outras, apenas como conteúdo atualizado, mas é preciso alinhar o discurso às vivências das pessoas.

[...] a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003; 2006) tem exercido uma função fundamental de estímulo{...}apoio e viabilização de diversas atividades. A grande maioria destas iniciativas estão orientadas à formação de educadores, tanto no âmbito da educação formal como não formal. No entanto, [...] fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam com a perspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover [...] as estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 63).

Os direitos humanos, em vista disso, precisam considerar o seu público, analisar metas e enfatizar o ponto da dignidade da pessoa humana, respeitando-se o contexto e as condições práticas de vivência de cada grupo, podendo se estabelecer uma estratégia, que pode ser interpretada com base nas orientações do artigo *Educação em direitos humanos e formação de educadores* de Candau e Sacavino (2013). As autoras apresentam a prática de se educar em direitos humanos em sete passos, assim sintetizados:

- a) “Desconstruir a visão do senso comum sobre os direitos humanos”: as concepções teóricas, bem como o contexto histórico precisam ser apresentados ao público presente, com o intuito de possibilitar um conhecimento prévio sobre o tema, o qual é pouco compreendido por alguns segmentos da sociedade;
- b) “Assumir uma concepção de educação em direitos humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta”: para qualquer evento ou capacitação que se pretenda realizar, há necessidade de estabelecer o direcionamento da teoria para a prática;
- c) “Articular ações de sensibilização e de formação”: pretende-se aqui mudar a mentalidade, por isso, contempla a todos, contudo, pequenos grupos por vez, e que sejam pré-selecionados, de acordo com as compatibilidades, podendo-se direcionar o momento para questões práticas, de maneira dinâmica e que efetivamente consigam sensibilizar, impactar e reformular o pensamento;

- d) “Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os direitos humanos”: há de se ressaltar que a educação deve ser em e para os direitos humanos, e com amparo nisso, não deve se primar apenas pelo conteúdo e sim pela prática, ou seja, executar as concepções teóricas no espaço que se pretende;
- e) “Incorporar a educação em direitos humanos no currículo escolar”: especificamente nos níveis básicos de educação não se deve implantar uma disciplina própria, e sim o assunto pode ser examinado de forma transversal em todas as matérias, bem como por meio de projetos escolares;
- f) “Introduzir a educação em direitos humanos na formação inicial e continuada de educadores”: não é possível alterar um panorama social de violações em direitos humanos se não houver discussões a respeito do assunto. Nessa linha, são necessários cursos, palestras, programas para professores, bem como disciplinas com essa abordagem nos cursos de graduação, especialização e nos programas de mestrado e doutorado;
- g) “Estimular a produção de materiais de apoio”: oferecer materiais de apoio para docentes do ensino básico e superior, por meio de recursos tecnológicos ou quaisquer outros que sirvam de base para as disciplinas, programas ou projetos acadêmicos que visam transformar-se em práticas de vivência.

O educador em direitos humanos na escola sabe que não terá resultados no final do ano, como ao ensinar uma matéria que será completada à medida que o conjunto daquele programa for bem entendido e avaliado pelos alunos. Trata-se de uma educação permanente e global, complexa e difícil, mas não impossível. É certamente uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la, como afirma o educador Aguirre (1990), enfatizando que os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utópica frente à realidade social (BENEVIDES, 2007, p. 348).

Quando se pensa em educação em e para os direitos humanos, há de se pensar que está além da exposição de um conteúdo e, por esse motivo, esperam-se experiências de vida partilhada de forma dialógica para e principalmente com as pessoas.

Os resultados esperados na educação em direitos humanos podem resultar em: sentimentos vivenciados de indignação, processos de identificação com o outro que passa por situação de violência e injustiças; desenvolvimento de

mecanismos de reconhecimento de si e do outro como pessoa e cidadão; sensibilidade para ler atitudes preconceituosas e comportamentos de discriminação; construção de uma cultura de respeito, crítica e construção das leis; uma postura de busca permanente pela justiça social; mudança no modo de sentir, pensar e agir em relação a si e aos outros; valorização dos processos relacionais e de comunicação; formação de hábitos e atitudes; desvelamento das contradições sociais e institucionais; mobilização de sentimento de solidariedade; crítica às posturas de indiferença e naturalização das formas de violência; entendimento do significado universal do valor da liberdade; exercício de tolerância (ZENAIDE, 1999, p. 368).

Educar em e para os direitos humanos tem como diferencial que o objetivo final não se restrinja ao aspecto cognitivo da aprendizagem ou assimilação da matéria e sim de como aquele assunto pode fazer parte do seu cotidiano e de vivências diárias de justiça ou injustiça.

A formação de professores para a justiça social objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade (ZEICHNER, 2003, p. 11).

Ao passar um conteúdo ou expor determinado assunto, deve-se o educador ou instrutor ter a sensibilidade de compreender de como determinadas frases ou palavras podem ter significado na vida de quem ouve (ou mesmo de si). Ao pronunciar, compreender se o seu contexto é distinto ou semelhante ao seu público e como essas paridades ou disparidades podem ser utilizadas para que se atinja ao fim último de emancipar ou emancipar-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p. 42).

As instituições de educação superior não podem se eximir de suas relevantes contribuições ao cenário de justiça/injustiça na sociedade, posto que direitos humanos é um tema que envolve a todos, independentemente de suas posições e funções

sociais, e o que é visto e analisado (ou não visto) em sala de aula é posto em prática, de acordo com as possibilidades e condições dos que ouviram e disseram.

A Organização das Nações Unidas, através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos de 2005, preocupada com a divulgação e com a formação de uma cultura universal dos direitos humanos, sugere que cabe às instituições de ensino superior a tarefa de formar pessoas capazes de viver em uma sociedade livre, democrática e que saibam respeitar as diferenças (SILVA, 2013, p. 42-43).

Os espaços de ensino-aprendizagem no ensino superior não estão em uma sociedade apartada do seu público, e por essa simples razão, docentes expressam suas tradições, concepções, que serão aceitas ou não por seus pares ou comunidade acadêmica, algo que pode ou não passar despercebido, contudo, está compondo as relações sociais com tendências democráticas ou não.

Uma universidade enclausurada expressa o modo como determinada sociedade concebe o saber; uma universidade militante expressa o modo como uma parte de determinada sociedade pretende que o saber esteja a serviço de determinadas políticas. Da mesma forma, uma universidade funcional e operacional, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio* última da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária (BERNHEIM; CHAÚÍ, 2008, p. 18).

Essa posição trazida nas palavras supracitadas de Bernheim e Chauí (2008) retrata o problema desta pesquisa. Sendo a justiça uma disputa de grupos e pessoas distintas com suas respectivas identidades e necessidades, como o currículo do ensino superior pode ser um instrumento de auxílio para contribuir com a justiça social, principalmente em relação às minorias sociais, conforme prevê três documentos norteadores nacionais de ensino em direitos humanos?

Compreendendo-se o currículo como “um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTAN, 2000, p. 36) e considerando esse possível impasse de condução teórica, é possível que o currículo acadêmico de algumas universidades federais brasileiras esteja conduzindo a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais?

Tendo em vista que as relações no ensino superior impactam nas relações sociais e que os direitos humanos não são simples conteúdos que devem ser memorizados, há de se ter em mente qual a sociedade pretendida. Com efeito, o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pontua que:

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

Independentemente da posição individual de um docente do ensino superior, há de se compreender que, por ser o Brasil um estado democrático de direito, tendo isso como princípio fundamental previsto na Constituição Federal de 1988, constitui violação à lei maior do estado e das pessoas discursos que não estejam em consonância com a lei maior da sociedade brasileira.

Dessa maneira, teoricamente, não se atribui aqui fundamento teórico para a exclusão social das pessoas, sendo tal fato de ordem prática e, por isso, o currículo faz-se vital e, diante de tal pressuposto, nesta pesquisa, utiliza-se o currículo como meio para se atender a esta demanda existencial de todos os seres vivos, tendo em vista que é um elemento presente na vida de todos os brasileiros, os quais têm ou tiveram essa prerrogativa guarnecida.

Com esse necessário viés democrático, as instituições de ensino superior possuem uma imprescindível incumbência na sociedade de ter e se fazer presente na vida das pessoas, de forma a ajudá-las a se verem como seres de direitos e dignas de partilharem qualquer espaço na sociedade, não importando sua crença, posição política, cor, gênero, orientação ou qualquer outro ponto discriminativo.

[...] a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior com a formação comprometida com a construção da paz, da defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento visando a atender os desafios dos Direitos Humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito, da discriminação e da superação da violência na sociedade e no âmbito universitário (BRASIL, 2016, p. 2).

Discutiu-se, nestes capítulos, como se faz possível pensar na relação dignidade, justiça, direitos humanos, currículo. Compreende-se que não há desagregação conceitual, pois as concepções de justiça, sempre com base nos seres vivos, variam continuamente com o tempo, trazendo novos elementos para se refletir sobre a sociedade, o que demonstra que princípios e valores morais são históricos e novas configurações de tempo e espaço sempre precisam ser revistas.

Se os conceitos se remodelam, por que discriminar, segregar, excluir, insultar as pessoas com base no seu interior ou exterior se nada pode ser padronizado *ad eternum*? Por que considerar alguns menos valorosos que outros?

Analisou-se, sob a ótica freiriana, a possibilidade de amenização do sofrimento de uma pessoa quando se viabiliza, por meio de práticas curriculares adequadas, a chance de alguém ser o que escolhe ser e, nessa linha de pensamento, tem-se como meta na próxima subdivisão analisar se os currículos de algumas universidades públicas proporcionam essa condução emancipadora, utilizando-se as legislações e nortes legais para esse propósito, tal qual a infracitada.

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 38-39).

Desse excerto supracitado do PNEDH, está claro a consonância da legislação nacional educacional com os preceitos dos direitos humanos, podendo-se destacar da supramencionada citação termos como justiça, acessibilidade aos vulneráveis e excluídos, prática permanente em direitos humanos e, com isso, diversos outros termos, vitais e caros ao cenário de emancipação.

Todavia, como há uma ampla gama de possibilidades e direcionamentos possíveis sobre essa temática, opta-se, por essa razão, para fins didáticos, organizar-se nas próximas frações desta pesquisa, após a análise das referências das ementas das universidades, baseando-se nos estudos sobre o currículo de Sabadini (2020), um exame se há compatibilidade dos projetos pedagógicos das universidades pesquisadas com esses documentos norteadores, sistematizando-se em três categorias: conhecimento: história dos direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; segunda: valores, dignidade humana, respeito às diversidades, etc.; por fim, a terceira, como sendo as práticas, ou seja, criação e aperfeiçoamento de leis aplicáveis à EDH, bem como incentivo à produção e disseminação de informações e conhecimentos sobre EDH, dentre outros.

4 EDUCAÇÃO EM E PARA DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE FILOSOFIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS

Objetiva-se, neste capítulo, realizado pelo levantamento bibliográfico e documental do currículo (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; SACRISTAN, 2000; FORQUIN, 1993) de cinco instituições de ensino superior brasileiras (UFPR, UNIFAP, UnB, UFRB, UNIFESP), enquadrando-se na abordagem qualitativa e direcionando-se a um estudo descritivo e exploratório.

Tem-se como meta compreender se há possibilidade de as disciplinas das ementas dessas universidades proporcionarem aos estudantes de graduação de Filosofia uma visão crítica que os permita compreender a realidade na perspectiva de justiça social e emancipação freiriana.

Há como problema que as correntes e os autores apresentados nas bibliografias das ementas são distintos, e se faz inequívoco que os docentes ao conduzirem as discussões de temas como natureza, liberdade, minorias sociais, igualdade/igualdade o façam de acordo com os seus valores, os quais, por sua vez, serão recebidos por estudantes que internalizarão tais assuntos e repassarão a outros no ensino, conforme o seu entendimento.

Dessa forma, intenta-se saber se o espaço acadêmico superior das instituições selecionadas, por meio do currículo, pode ser considerado um espaço de muitas concepções de justiça social diferenciadas e, concomitantemente, ser emancipatório e promotor de justiça social e, com isso, contribuir para uma diminuição da desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais.

4.1 Nos caminhos da pesquisa: o alicerce metodológico escolhido do currículo na perspectiva de Paulo Freire

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, já que “[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...]”, bem como, também é documental, pois “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento

analítico, tais como [...] relatórios, documentos oficiais [...]", sendo aqui, os projetos pedagógicos das universidades públicas (FONSECA, 2002, p. 32).

Ademais, envereda-se para a vertente qualitativa, buscando-se analisar aspectos mais subjetivos e criando-se condições de compreender o contexto de vida das minorias e como são expostos no currículo das universidades, pois "[...] o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos" (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA, 2009, p. 15).

Assim, tal orientação metodológica pretende estar em consonância com os autores que descrevem sobre esse tipo de pesquisa, tal como Zanatta (2012, p. 349) afirma:

[...] a abordagem qualitativa é aquela em que os dados não são passíveis de ser mensurados matematicamente. Por isso, compreender a realidade por meio de uma abordagem qualitativa é percebê-la a partir da subjetividade dos sujeitos-participantes da investigação.

A fundamentação metodológica é exposta, por meio de algumas perguntas norteadoras: como o currículo, conceituado por Sacristan, e na vertente pós-crítico e intercultural, apoiado nas concepções de Arroyo, pode ser um processo de emancipação em Paulo Freire? Considerando que o currículo não é somente uma transmissão de conteúdos e sim a visão de uma cultura, será que as experiências e assuntos trazidos em sala de aula dão vozes para as minorias sociais? Estariam as pessoas na sociedade, de forma majoritária, dispostas a dar um lugar de fala para os que estão em situação de vulnerabilidade?

Objetiva-se, com este estudo, compreender o currículo articulado com a possibilidade de emancipação, o qual promove a justiça social para as pessoas em estado de vulnerabilidade, especialmente as pertencentes às minorias sociais.

Em virtude da imensa quantidade de autores que discorre sobre o currículo, tais como Michael Apple, Henry Giroux, Berstein e Michael Young, há de se fazer

seleções e, aqui, direciona a pesquisa para o estudo do currículo, conceituado em Sacristan e apoiadas em Arroyo, na perspectiva de libertação e conscientização em Paulo Freire, mesmo que, de acordo com Silva (2007), não haja uma discussão do autor relacionado ao currículo propriamente dito.

Por qual motivo utilizar a visão de Paulo Freire? Ressaltou-se anteriormente que a adoção do termo freiriano ou freireano foi feita de forma indiscriminada nesta pesquisa, posto que os autores utilizados não deixarem claros os motivos pelos quais utilizaram um ou outro.

Esclarecendo-se o motivo de se usar Paulo Freire, contempla-se a tese de Marinho (2015), da Universidade Nove de Julho (nesta tese, o autor adere o termo “freiriana”). Para esse autor, a visão freiriana pensa nas pessoas em si e, por mais que as estruturas macrossociais se façam presentes de forma intensa (poder, ideologia, reprodução social etc.) tenta-se olhar para a pessoa em estado de vulnerabilidade e, com isso, enveredando-se mais para questões sobre alteridade, diferença, subjetividade, significação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo ou intercultural.

Assim, na tese de Marinho, a opção por Paulo Freire é pelo fato de se pensar a pessoa em si com suas complexidades e, por mais que tivesse conhecimento de que sua condição é resultado de questões macro, ainda assim, conseguiria direcionar seu olhar para o micro.

Tendo, portanto, como pressuposto que, na perspectiva freiriana, a pessoa é vista, em alguns momentos, isso é essencial, afinal, muitos nem se sentem mais como pessoas de direito ou mesmo pertencentes a algum grupo. Após esse simples ato de olhar o outro, tem-se o complexo processo de explicar que o sentimento de uma pessoa nem sempre é resultado de suas ações e sim de questões sociopolíticas e, dessa forma, tem-se a conscientização e crítica, por meio do diálogo e, posteriormente, de transformação da realidade em que a pessoa se encontra.

Essas considerações estão relacionadas ao currículo, parte vital da escola, em que se vincula uma concepção de existência com as vivências diárias, e não é considerado como “[...] pura transmissão de ‘conhecimentos’ [...]” (FREIRE, 2005, p. 88) , e sim “[...] problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica[...] (a qual) implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é que secundário)” (SAVIANI, 2004, p. 39).

Dessa maneira, ter um “[...] currículo padrão, o currículo de transferência [...] uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, [...] implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97). É nesse pensamento, portanto, que tenta se pautar uma educação em e para direitos humanos, ou seja, olhar as pessoas enquanto possibilidades de ser o que deseja ser.

Considerando-se essas premissas, o fundamento teórico para se pensar currículo nesta dissertação se dá em Paulo Freire, principalmente, por meio de sua perspectiva de consciência, dialogicidade como etapas de um processo promotor de justiça social e, por assim ser, precisa ser conduzido pelos atores diretamente envolvidos, de forma distinta do convencionado, posto o currículo não pode ser voltado para uma educação bancária, em que não se considera a relação dialética entre professor e estudante e sim, apenas, unilateralmente, o discurso do professor que reproduz um currículo prescrito, o qual não condiz com a realidade de quem ouve.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (FREIRE, 1987, p. 39).

Dessa forma, há de se analisar qual sentido faz para os estudantes; como pode o currículo transformar a vida de todas as pessoas, porém, principalmente, para os temporários ou permanentemente em estado de vulnerabilidade social, geralmente, pessoas pertencentes a minorias sociais. Como a vida de alguém pode mudar após a transmissão de um conteúdo a curto, médio ou longo prazo? Faz-se necessário para a mudança o diálogo no ambiente escolar, se o objetivo é transformar efetivamente. “Somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 47), uma atitude que demonstra amor e carinho pelos presentes, em explicar e se pôr a ouvir se determinado assunto fez ou faz diferença na vida prática, mesmo sendo conceitos extremamente teóricos que, em algum momento, deixará de estar em um plano abstrato e fazer parte do cotidiano para se reinterpretar o mundo. Ressalte-se, no que tange ao diálogo a necessidade de se fazer um esforço de humildade para uma “relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1967, p. 107).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1987, p. 137).

Esse diálogo tem uma razão de ser e faz parte de uma finalidade maior, o de conscientização crítica, a partir do qual se compreende como se dão os processos de dominação e, gradativamente, tenta modificá-lo dentro de suas possibilidades concretas, pois o diálogo e a consciência não fazem necessariamente justiça social, mas são etapas para tal ocorrência.

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 1982, p. 138).

Com isso, as atividades em sala de aula devem ser pautadas pela convicção de que é possível transformar a vida oprimida, todavia, não se faz celeremente, mas por um desenvolvimento lento e contínuo em que todas as partes precisam estar envolvidas, sob pena de o processo ser árduo para as partes que necessitam de transformações reais em sua existência diária. Afinal, quando as partes não estão em discursos consonantes, há possibilidades de manutenção do *status quo*, mesmo que involuntariamente, como também de má-fé, o que trará conseqüentemente “[...] manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de *domesticação*” (FREIRE, 1973, p. 46).

4.1.1 Currículo de Filosofia

A vinda da Companhia de Jesus para o Brasil (1549) dá início à educação formal brasileira, iniciando-se com as aulas de ler e escrever dentro das aldeias, onde se transmitiam os conhecimentos, costumes, crenças e idioma de Portugal, contudo,

sempre se adaptando à cultura local, utilizando-se, por vezes, de seus próprios idiomas, o tupi, língua utilizada no Colégio Jesuítico da Bahia (CHAGAS, 1982).

Os programas utilizados no Brasil, nesse período, eram os mesmos utilizados em Portugal, no Colégio de Évora, contudo, algumas adaptações em terras brasileiras se fizeram necessárias para uma melhor compreensão por parte dos locais, como número de classes e o idioma, sendo preterido o grego, optando-se pelo português (PILETTI, 1987). Para lograrem êxito em seus objetivos, valiam-se do modelo pedagógico, o *Ratio Studiorum* que, nas palavras de Paiva (2003):

[...] organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A Gramática média; a Gramática superior; as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio. (PAIVA, 2003, p. 44).

Paim (2007), nos seus estudos, contribui ao asseverar que a *Ratio Studiorum* fixava normas para os estudos de ensinos inferiores, bem como de nível universitário, que assim se estruturava:

Consistia o curso superior em três anos de filosofia (Aristóteles) e quatro de Teologia (S. Tomás). A ideia básica defendida pela pedagogia da Companhia de Jesus era a da subordinação da filosofia à teologia. A primeira regra do professor de filosofia estabelece que este deve proceder de modo a preparar os ouvintes para a Teologia. Na décima quinta regra recomenda expressamente que “o professor de filosofia (a não ser que uma necessidade muito grave exija coisa diferente) não só tenha concluído o curso de Teologia, mas ainda o tenha repetido por dois anos, a fim de estar mais seguro da respectiva doutrina e de melhor poder servir à Teologia. Se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente (PAIM, 2007, p. 14).

Portanto, no que se refere aos estudos superiores e ao ensino de Filosofia, percebe-se a relevância dada em São Tomás de Aquino, bem como de Aristóteles, nesse período que se baseava no princípio da autoridade intelectual dos santos, sendo estabelecido como verdades plenas e incontestáveis.

Desde 1908, quando foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a primeira faculdade livre de Filosofia do Brasil, refletir tem sido uma constante, cooperando em todos os campos do saber, e no que se refere especificamente nesta pesquisa, aos direitos humanos.

Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. [...] O educando, que é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela (LUCKESI, 1994, p. 32).

Com essa citação de Luchesi (1994), percebe-se que os direitos humanos no curso de Filosofia precisa se atentar a uma reflexão constante e não se limitar a uma transmissão de conteúdo ou mesmo fixar-se nos conceitos. Faz-se necessário que haja vivência do que se ensina e aprende dialeticamente, um diálogo constante do autor com o docente e do estudante, compreendendo-se que todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem constante são pessoas que precisam estar vinculadas direta ou indiretamente com os seus temas abordados.

Depreende-se disso que direitos humanos na filosofia não são apenas informação conteudista, e sim ocupação com as reflexões dos noticiários e do contexto em que se vive, “assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana” (SEVERINO, 2002, p. 189).

Somos informados pelas ciências da natureza, pelos técnicos, pelos jornais, por alguns programas de televisão [...], mas não há informação “filosófica” [...] a filosofia é incompatível com as notícias e a informação é feita de notícias. Muito bem, mas é só informação que buscamos para entendermos melhor a nós mesmos e o que nos rodeia? (SAVATER, 2001, p. 5).

Direitos humanos no currículo é zelar pelas pessoas, é acreditar que o valor de uma pessoa se dá por si mesmo, não é por seu status social, cor de pele, religião, opção política, orientação sexual, o seu valor é intrínseco, é digno pelo simples ou complexo fato de ser. Neste sentido, ter direitos humanos no currículo do ensino superior tem como ponto central conseguir atingir quatro metas, de acordo com Carbonari (2016): 1 - “Direitos humanos como compromisso institucional”, criando-se projetos institucionais de compromisso com os direitos humanos; 2 - “Direitos humanos como parte do ensino”: não basta ensinar ou aprender, é preciso viver o conteúdo; 3 - “Promoção de pesquisas em direitos humanos”: há de se criar projetos com base nas pesquisas que cooperem com comunidade; 4 - “Inserção comunitária

em direitos humanos”: o conteúdo precisa estar associado diretamente aos que sofrem violações, por isso, há de inserir essas pessoas nos projetos propostos (CARBONARI, 2016).

Estariam os programas de Filosofia das universidades selecionadas atendendo a esse pressuposto de emancipação, em que assuntos não são apenas assuntos, porém, estudos que promovam solidariedade e fraternidade?

4.1.2 Os currículos dos cursos de Filosofia de Universidades Federais do sul do Brasil

As análises das ementas curriculares das universidades selecionadas são aqui apresentadas, com foco nas disciplinas e suas ementas, tentando-se analisar como se configuram os direitos humanos nos cursos de Filosofia e, posteriormente, examinar se os conteúdos estão em uma vertente pós-crítica e intercultural e atendem aos pressupostos de emancipação em Freire.

Os estudos das disciplinas escolares possibilitam um reencontrar-se com o passado, revelando quais saberes foram privilegiados, exaltados e, ao mesmo tempo ou em outros períodos, preteridos por grupos capazes de exercer influência naquilo que deveria ser transmitido. Por assim dizer e de acordo com a fundamentação teórica desta pesquisa, a relevância de se compreender os saberes através de uma disciplina escolar já está posta.

Por outro lado, essas disciplinas concentram-se em uma organização de estudos de determinado momento na história em um currículo, cujo entendimento se faz vital para que se tenha a abrangência necessária para a devida contextualização do objeto desta pesquisa: a história da disciplina de Filosofia na matriz curricular.

[...] um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“*learning experiences*”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso prescrito para alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagem organizados em cursos (FORQUIN, 1993, p. 22).

Desse modo, pode se ter claro que o currículo não se restringe apenas à transmissão de conteúdos e seu estudo requer uma análise criteriosa de contextos políticos e econômicos, a fim de se compreender por que determinadas estruturas de saberes foram privilegiadas em determinado período histórico, sendo que se pode

sintetizar currículo a partir dos conceitos supracitados como estudo do conflito de interesses de classes.

Como exposto anteriormente e de acordo com as orientações de Goodson (1995), Forquin (1993) e Sacristan (2000), o estudo de currículo ou dos planos de estudos possibilita a compreensão de uma sociedade nos seus aspectos sociais e econômicos, pois não se questiona ser o processo de ensinar uma tentativa de assimilação cultural do que se considera relevante em um determinado período histórico. Portanto, cada programa curricular é uma transmissão selecionada e organizada de transmissão de valores, implicitamente acordadas pelos cidadãos do seu tempo (FORQUIN, 1999). Dessa forma, acrescentar-se-ia no plano profissional da docência o conhecimento dos saberes do passado, bem como as concepções de mundo vigentes que transformaram a disciplina de Filosofia e a fizeram ter a configuração atual. Portanto, no âmbito profissional, justifica-se a agregação de conhecimentos, cujo reflexo se notará nas práticas pedagógicas cotidianas.

Especificamente quando se trabalha com história da disciplina é possível se basear nas concepções do francês Andre Chervel (1990) para quem as disciplinas ministradas nas instituições escolares não apenas reproduzem o que está previsto nos documentos e sim produzem cultura e, por isso, há de se analisar, identificar, classificar e organizar os documentos produzidos, aqui, os projetos pedagógicos, de acordo com o contexto histórico.

Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências, e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência” (BITTENCOURT, 2005, p. 38).

Chervel traz à colação a tradição francesa da vertente histórica das disciplinas, priorizando e destacando, dentre outros aspectos, que a escola traz por si só grandes contribuições aos estudos sobre a história da educação, não devendo ser compreendida como simples reprodutora de conteúdos acadêmicos elaborados por intelectuais da academia. Nesses termos, o referido entendimento:

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de "educar", como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô [...] ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Assim, de acordo com o supracitado, Chervel deixa explícita a discordância com a abordagem da escola como elemento de transposição didática, pois esta não é um lugar de puro conservadorismo, ou seja, a escola produz um conhecimento genuíno, autônomo, independente, criando em seu meio características peculiares, a partir do que lhe é transmitido exteriormente da academia, não tendo como papel preponderante a transposição incondicional dos conteúdos do saber científico, exteriores ao seu ambiente.

Essas práticas transmissoras de conhecimento transformadas ao longo do processo de ensinar trazem em seu bojo as interpretações necessárias ao historiador, sendo necessário a este uma preocupação especial de se ater aos meandros dos saberes escolares, principalmente no que tange às finalidades sociais das disciplinas escolares, ou seja, quais eram os interesses subjacentes dos saberes organizados, como expresso nas palavras de Chervel (1990):

A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma *das* tarefas da história das disciplinas escolares. Em diferentes épocas veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas (CHERVEL, 1990, p. 13).

Destarte, as contribuições desses autores nesta linha de pesquisa demonstram a relevância de compreender a história da disciplina de Filosofia, através de pormenores do contexto escolar, utilizando-se para isso todos e quaisquer documentos (Diretrizes, Projetos Educacionais, Planos Educacionais, Resoluções, Portarias, etc.) de âmbito interno, bem como externo (legislações genéricas ou específicas da educação), já que eles servirão de uma ampla base de entendimento, pois, por si só o currículo é uma construção a partir dos conflitos sociais, demonstrando estudos posteriores de documentos internos como esses currículos foram recepcionados e trabalhados no ambiente da escola, transformações reveladoras da cultura escolar.

4.2 A metodologia da análise curricular

QUADRO 1 – QUADRO-RESUMO DO DELINEAMENTO DA PESQUISA

| | |
|-------------------------------------|---|
| Abordagem da pesquisa | Qualitativa |
| Tipo de pesquisa quanto ao objetivo | Exploratória por tentar conhecer mais o currículo, elaborando hipóteses e aprimorando ideias. |
| Procedimentos de pesquisa | Pesquisa documental e bibliográfica |
| Estratégia de pesquisa/Metodologia | Análise curricular |
| Universo/Amostra | Amostra dos currículos de 5 universidades públicas |
| Técnica de coleta de dados | Análise das disciplinas por meio das ementas disponibilizadas no sítio eletrônico |
| Metodologia de análise de dados | Análise de conteúdo das referências básicas das ementas. |

Fonte: Montado pelo autor a partir do modelo fornecido pelo Centro Universitário Uninter.

Esta pesquisa tem como problema que o espaço acadêmico superior pode conduzir a uma diminuição na desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais, conforme prevê três documentos norteadores nacionais de ensino em direitos humanos.

Compreendendo-se o currículo como “[...] um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada [...]” (SACRISTAN, 2000, p. 36) e considerando-se esse possível impasse de condução teórica, é possível que o currículo acadêmico de algumas universidades federais brasileiras esteja conduzindo a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais?

Com essa pergunta de parâmetro, apresentou-se um panorama sobre os direitos humanos e conceitos de justiça social ao longo do tempo na história da Filosofia, por meio de alguns filósofos e da concepção de currículo e como é possível articular justiça e currículo, discutindo-se, posteriormente, o que é o ensino-aprendizagem em e para direitos humanos, na perspectiva de Paulo Freire e como isso deve se desenvolver, de acordo com as orientações dos documentos oficiais nacionais, nas instituições de ensino superior.

Por isso exposto, na terceira parte da pesquisa, apresentam-se cinco instituições de ensino superior federais e analisa-se se os pensadores recomendados

e suas respectivas obras podem proporcionar reflexões sobre justiça social, com base nos parâmetros estabelecidos pelos documentos orientadores.

Organizou-se esta pesquisa, preliminarmente, pelo levantamento bibliográfico e documental das matrizes curriculares das universidades, enquadrando-se na abordagem qualitativa e direcionando-se a um estudo descritivo e exploratório, na qual se ampara em Sacristán (2000), o qual discorre *in verbis*:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

4.3 Dados pré-selecionados para a pesquisa

Foi realizada uma seleção prévia de dezessete universidades federais brasileiras, contemplando-se as que disponibilizassem seus dados em seus sítios eletrônicos, no período de levantamento de materiais de análise, correspondentes aos meses de março e abril do ano de 2021; dados que pudessem possibilitar uma análise mais pormenorizada de suas possíveis relações com os direitos humanos.

QUADRO 2. UNIVERSIDADES PRÉ-SELECIONADAS E SEUS RESPECTIVOS ESTADOS, REGIÕES E ANO DOS PROJETOS POLÍTICOS CURRICULARES

| | REGIÕES | ESTADOS | INSTITUIÇÕES PREVIAMENTE ANALISADAS | PPP |
|---|--------------|----------------|---|------|
| | NORTE | | | |
| 1 | UNIFAP | Amapá | Universidade Federal do Amapá - UNIFAP | 2018 |
| 2 | UFAM | Amazonas | Universidade Federal do Amazonas -UFAM | 2018 |
| 3 | UNIR | Rondônia | Universidade Federal de Rondônia -UNIR | 2009 |
| 4 | UFT | Tocantins | Universidade Federal de Tocantins: UFT | 2009 |
| | SUL | | | |
| 5 | UFPR | Paraná | Universidade Federal do Paraná - UFPR | 2019 |
| 6 | UFSC | Santa Catarina | Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC | 2019 |

| | | | | |
|----|-----------------------|--------------------|--|------|
| 7 | UFPE | Rio Grande do Sul | Universidade Federal de Pelotas - UFPE | 2017 |
| | NORDESTE | | | |
| 8 | UFBA | Bahia | Universidade Federal da Bahia - UFBA | 2012 |
| 9 | UFRB | Bahia | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB | 2019 |
| 10 | UFPE | Pernambuco | Universidade Federal de Pernambuco - UFPE | 2009 |
| 11 | UFMA | Maranhão | Universidade Federal do Maranhão - UFMA | 2009 |
| | SUDESTE | | | |
| 12 | UFRRJ | Rio de Janeiro | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ | 2008 |
| 13 | UNIFESP | São Paulo | Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP | 2020 |
| 14 | UFJF | Minas Gerais | Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF | 2015 |
| | CENTRO - OESTE | | | |
| 15 | UFMS | Mato Grosso do Sul | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS | 2013 |
| 16 | UFG | Goiás | Universidade Federal de Goiás - UFG | 2012 |
| 17 | UNB | Distrito Federal | Universidade de Brasília - UnB | 2019 |

Fonte: o autor (2021).

A partir da pré-seleção das universidades das dezessete instituições, foram analisadas brevemente oitenta e nove disciplinas, utilizando-se como critério das cinco regiões da federação brasileira.

QUADRO 3. QUANTIDADE DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS PRÉ-ANALISADAS E SUAS RESPECTIVAS INSTITUIÇÕES

| QUANTIDADE | REGIÕES | ESTADO | INSTITUIÇÕES | QUANTIDADE DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS PRÉ-ANALISADAS |
|------------|---------------------|--------|--------------|---|
| 4 | Norte | AP | UNIFAP | 3 |
| | | AM | UFAM | 3 |
| | | RR | UNIR | 5 |
| | | TO | UFT | 10 |
| 3 | Sul | PR | UFPR | 6 |
| | | SC | UFSC | 4 |
| | | RS | UFPe | 5 |
| 4 | Nordeste | BA | UFBa UFRB | 5 5 |
| | | PE | UFPE | 5 |
| | | MA | UFMA | 5 |
| 3 | Sudeste | RJ | UFRRJ | 8 |
| | | SP | UNIFESP | 5 |
| | | MG | UFJF | 6 |
| 3 | Centro Oeste | MS | UFMS | 5 |
| | | GO | UFG | 5 |
| | | DF | UNB | 4 |
| 17 | | | | 89 |

Fonte: o autor (2021).

Nessas oitenta e nove disciplinas foram realizadas exames mais acurados no corpo das ementas e nos projetos políticos curriculares dos cursos de Filosofia, destacando-se somente as disciplinas obrigatórias que possivelmente pudessem ser direcionadas para os estudos de direitos humanos (Anexo 1), considerando-se como critério, para isso, três documentos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD-3) de 2009, e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012.

4.4 Dados selecionados para a pesquisa

Das dezessete (17) universidades selecionadas, optou-se por uma instituição de cada região do Brasil que disponibilizasse em seu sítio eletrônico, no período da coleta, de inteiro teor, o projeto político curricular mais recente.

QUADRO 4. INSTITUIÇÕES ESCOLHIDAS E BREVES DADOS:

| UNIVERSIDADES | UNB | UNIFESP | UFRB | UFPR | UNIFAP |
|--|------------|-----------|------------|--------------|------------|
| Ano de descrição do Projeto (Político) Pedagógico | 2019 | 2020 | 2019 | 2019 | 2018 |
| Ano em que se deu início ao curso | 1962 | 2006 | 2008 | 1938 | 2013 |
| Total de carga horária do curso | 3.270 | 3.365 | 3.209 | 3.230 | 3.285 |
| Prazo para integralização curricular (mínimo/máximo) | 4 - 9 anos | 4 anos | 4 - 6 anos | 5 - 7,5 anos | 4 - 6 anos |
| Regime Letivo | Semestral | Semestral | Anual | Semestral | Semestral |

Fonte: o autor (2021).

A seleção das cinco instituições de ensino superior supracitadas conduziu a um exame de sessenta e quatro disciplinas (64), sendo vinte e quatro (24) de natureza obrigatória e sessenta (60) optativas, as quais podem ser observadas no Anexo 2.

4.4.1 Análise específica das universidades

Apresenta-se, aqui, um breve histórico das instituições selecionadas, bem como as matrizes curriculares dos cursos de Filosofia das cinco Universidades Federais, na respectiva ordem: UFPR, UnB; UNIFAP, UFRB e UNIFESP.

Objetiva-se, aqui, neste primeiro momento, especificamente com cada instituição, trazer um breve relato do objetivo da disciplina, autores e obras recomendadas para os estudantes. A abordagem mais direcionada aos direitos humanos, com foco em três documentos norteadores: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2006, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD-3) de 2009, e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012, será realizada na seção *Resultados*.

4.4.1.1 Universidade Federal do Paraná (UFPR)

De acordo com o Projeto político Curricular de 2019, disponibilizado pela universidade, as atividades acadêmicas do curso se deram em 1938, com funcionamento nos períodos matutino e noturno, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, opção realizada no quinto semestre, em que o estudante deverá direcionar os seus estudos para lecionar no ensino básico ou pesquisa. Para a integralização da matriz, faz-se necessário que o estudante complete 2490 horas de ofertas disciplinares obrigatórias, havendo ainda a necessidade de 540 horas de optativas. Ressalta-se que as disciplinas são ofertadas sem distinção, contudo, o estudante que optar pelo magistério deverá cursar disciplinas de caráter mais prático, ofertadas ao longo do curso, bem como os estágios. Para a confecção da análise, optou-se por dezesseis disciplinas analisadas na Universidade Federal do Paraná, com base na ementa do curso, observáveis no quadro abaixo.

QUADRO 5 - 16 DISCIPLINAS ANALISADAS DAS EMENTAS DA UFPR

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
|---------------------------------------|--|
| Filosofia da Natureza I | Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I |
| Filosofia das Relações Internacionais | Ética I |
| Filosofia e Ecologia | Diversidade Étnico Racial, Gênero, Sexualidade |
| Pensamento Afro-Brasileiro | Educação em Direitos Humanos |
| Pensamento Ameríndio | Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da Educação Bilingue Para Surdos |
| Teorias da Democracia | Filosofia Política I |
| Teorias da Justiça I | |
| Filosofia Social | |
| (Resolução Nº 35/2020 – Cepe) | PPC (2019) |

Fonte: o autor (2021).

Para a análise da matriz curricular da UFPR, foi utilizado o ementário geral do curso de Filosofia, o ementário específico, contendo os pormenores das disciplinas,

bem como o referencial bibliográfico utilizado por cada uma delas e selecionando-se para este exame dezesseis (16) disciplinas entre obrigatórias (6) e optativas (10), de toda a matriz curricular.

Iniciando-se pelas seis disciplinas obrigatórias (anexos 4, 5, 6, 7 e 8), a saber: *Seminário de leitura, análise e produção de textos filosóficos I*; *Ética I*; *Filosofia Política*; *Diversidade étnico racial, gênero, sexualidade*; *Educação em Direitos Humanos*; *Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da educação bilingue para surdos*, tem-se como primeira *Seminário de leitura, análise e produção de textos filosóficos I*, a qual tem carga horária de sessenta horas, e objetiva “[...] familiarizar os estudantes com técnicas de leitura, análise e produção de textos em Filosofia [...]” (UFPR, 2021), trazendo como base para discussão autores clássicos modernos do século XVIII, vinculados ao Iluminismo, tais como Voltaire, Diderot e Rousseau.

A segunda disciplina, *Ética I*, com carga horária de noventa horas, tem como problema central a concepção de justiça em John Rawls e sua influência recebida na filosofia de Kant. Na terceira escolhida, *Filosofia Política*, de sessenta horas, apresentam-se as discussões sobre as concepções de justiça em Aristóteles, Grotius e Locke, Maquiavel e John Rawls.

Percebe-se, nessas três disciplinas obrigatórias, que o tema justiça política e social está presente explicitamente nesses autores e suas respectivas obras, as quais, independentemente da orientação dada para as leituras, são obrigatórias para se pleitear ingresso ao próximo período. Portanto, o estudante irá se deparar com esses temas.

Na quarta disciplina, *Diversidade étnico racial, gênero, sexualidade*, com carga de 30 horas, tem-se como cerne de discussão da construção de identidades e as minorias sociais, bem como a “[...] construção sócio-histórica da ideia de raça, de identidade étnico-racial e das desigualdades de gênero e sexualidade” (UFPR, 2020, p. 1).

Na quinta disciplina, denominada *Educação em Direitos Humanos*, com trinta horas, traz-se como problemática as concepções teóricas e práticas, apresentado como objetivo pelo programa, bem como por meio das referências bibliográficas, nas quais destaca-se Kant e suas clássicas obras sobre dignidade da pessoa humana. Como sexta obrigatória, a disciplina *Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da educação bilingue para surdos*, objetiva discorrer sobre o

acesso de um grupo, o qual, ao longo da história do Brasil e do mundo, possuiu dificuldades de valer suas prerrogativas na sociedade, enquanto pessoas e falantes de um idioma distinto.

“Em relação às ofertas de natureza optativa, há de se observar que algumas não são oferecidas pelo departamento de Filosofia, ficando ao encargo do setor de educação da UFPR, conforme as normativas contidas no projeto político pedagógico” (UFPR, 2019, p. 26). As selecionadas para esta pesquisa (Anexos 10, 11, 12 e 13) trazem os seguintes pontos de debate: *Filosofia da natureza*, com foco no universo e ambiente de todos os seres vivos; *Filosofia e Ecologia*, a crise ambiental; *Pensamento Afro-brasileiro*, formação da intelectualidade negra; *Pensamento Ameríndio*, povos indígenas na América do Sul; *Teorias da Democracia*, na qual se apontam distintas acepções como identitária, liberal, representativa, participativa e deliberativa; *Teorias da Justiça*, as variadas concepções de prerrogativas percorridas nos clássicos da Filosofia; *Filosofia Social*, em que se abordam pensamentos e tendências sociais e, por fim, a disciplina de *Filosofia das Relações Internacionais*, versando sobre as legitimidades de organismos internacionais. Observa-se que os elementos abordados estão no cerne das discussões sobre justiça na sociedade para as pessoas, pois não se concebe uma discussão sobre democracia, ecologia, preconceito racial e relações internacionais sem que se paute ou se faça menção às desigualdades existentes nas relações entre as vivências das pessoas.

4.4.1.2 Universidade de Brasília (UnB)

De acordo com o Projeto Político Curricular disponibilizado pela universidade, as atividades acadêmicas do curso se deram em 1961, com funcionamento nos períodos matutino e noturno, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, opção realizada no quinto semestre, em que o estudante deverá direcionar os seus estudos para lecionar no ensino básico ou pesquisa.

Para a integralização da matriz, faz-se necessário que o estudante complete 1080 horas de núcleos de estudos de formação geral (disciplinares obrigatórias), havendo ainda a necessidade de 1140 de horas de núcleo de aprofundamento (optativas, seletivas e módulo livre), além de estudos integradores (prática e estágios), totalizando 3270 horas.

Ressalte-se que as disciplinas são ofertadas sem distinção, contudo, o estudante que optar pelo mestrado deverá cursar disciplinas de caráter mais prático, ofertadas ao longo do curso, bem como os estágios. Para a confecção da análise, optou-se por 11 disciplinas da Universidade de Brasília, com base na ementa do curso, observáveis no quadro abaixo.

QUADRO 6 - 11 DISCIPLINAS ANALISADAS DA EMENTA DA UNB

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
|--|--|
| Filosofia Africana | Introdução à Prática Filosófica |
| Filosofia e Feminismo | Ética e Educação |
| Filosofia da Natureza | Ética Filosófica |
| Filosofia e Crianças - Uma Educação Filosófica | Filosofia Política |
| Antropologia Filosófica | |
| Filosofia na América Latina | |
| Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais | |
| Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, 2019, da UnB e sítio oficial eletrônico. https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=3336 | Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, 2019, da UnB e sítio oficial eletrônico. https://matriculaweb.unb.br/graduacao/fluxo.aspx?cod=3344 |

Fonte: o autor (2021).

Para a análise da matriz curricular da UnB, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico de 2019, o qual traz informações de caráter geral sobre as disciplinas e o sítio eletrônico oficial da universidade, em que se disponibiliza a bibliografia da grade apresentada no mencionado documento. Com essas duas fontes, optou-se por onze disciplinas, sendo quatro obrigatórias: *Introdução à Prática Filosófica*; *Ética e Educação*; *Ética Filosófica*; *Filosofia Política*, e sete optativas: *Filosofia Africana*; *Filosofia e Feminismo*; *Filosofia e Feminismo*; *Filosofia da Natureza*; *Filosofia e Crianças - uma educação filosófica*; *Antropologia Filosófica*; *Filosofia na América Latina*; *Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais* (Anexos 14 a 21).

A primeira disciplina é *Introdução à prática filosófica*, com noventa horas de carga horária, objetivando investigar várias abordagens distintas de alguns

pensadores e traz, em sua bibliografia básica, entre nove obras, três filósofos clássicos que podem levar diretamente à discussão de justiça social: Arendt, na obra *Verdade e Política*, discorre sobre a concepção de verdades e mentiras na política social, o que pode conduzir a regimes de governos totalitários; em "*Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*", Kant apresenta uma alternativa de conduta para as pessoas na existência, por meio da razão, salientando que as pessoas devem pensar por si e, por isso, devem "ousar" a enxergar o mundo sob o seu próprio ponto de vista; Nietzsche, em *Schopenhauer como educador*, versa sobre a condução de uma pessoa para si, olhando-se para si e para a sociedade, percebendo-se e agindo nele.

A segunda selecionada é *Ética e Educação*, em que se compreende que quando se discorre sobre ética, por si só, pensa-se em princípios orientadores de conduta na sociedade e no instante em que se associa esse tema à educação, tem-se o entendimento de um aprimoramento dos princípios que envolvem a existência. Na bibliografia da disciplina, há as contribuições dos clássicos de Platão e Aristóteles, bem como o autor que é referencial teórico desta pesquisa, Paulo Freire.

A terceira eleita é *Ética filosófica*, a qual tem como objetivo precípuo a "[...] compreensão da dimensão ética da filosofia, em seus vários desdobramentos históricos e em suas relações tensas com a política", (UnB, 2020, s/p), bem como a liberdade de ser e estar na sociedade, sendo essa demanda teórica analisada nas perspectivas de Platão, Aristóteles, Kant e Spinoza, conforme a bibliografia apresentada.

Por fim, com Hobbes, Rousseau, Locke, La Boetie, Rawls, Arendt, dentre outros, a disciplina de *Filosofia Política* tem como pauta itens sociais como justiça, liberdade, igualdade, política e direito, apresentados de forma relacionada à literatura, às artes e ao cinema.

No que tange às disciplinas optativas, o estudante deverá optar por nove (9) matérias para cumprir uma carga horária de quatrocentos e oitenta horas (480) como parte do núcleo de aprofundamento de mil, cento e quarenta horas (1140) do total de toda a estrutura curricular (3270 horas), requisito para a titulação de licenciado.

Para cumprir tal meta nas optativas, são ofertadas muitas variedades aos estudantes, nas quais se têm alternativas de estudos de temas, vinculados diretamente a temas de direitos humanos, tais como: *Libras*, em que se discute a cultura surda; *Filosofia e Crianças - uma Educação Filosófica*, em que se discutem a

educação e o contexto histórico das crianças, por meio das obras dos pensadores, Kant, Rousseau, Montaigne, Aristóteles, Agostinho e Platão; *Antropologia filosófica*, em que o fulcro se dá na evolução ou desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, considerado de forma ampla; *Epistemologia das ciências humanas e sociais*, na qual a pessoa é vista a partir do seu conhecimento, envolvendo-se aspectos ideológicos, valores e racionalidade na vida em sociedade; *Filosofia da religião*, em que se examina a cultura religiosa; *Filosofia Africana*, abordando-se um outro ponto de vista cultural; e, por fim, *Filosofia e Feminismo*, em que se observa o universo feminino. Não estão expressas no sítio oficial da instituição referências de todas essas disciplinas optativas, contudo, por si só, os temas já conduzem a uma discussão de assuntos vinculados aos direitos humanos.

Disciplinas como Antropologia filosófica e Epistemologia das ciências humanas e sociais ajudam a compreender em que sentido o quadro categorial dos discursos de defesa dos direitos humanos é construído historicamente, seus dilemas mais atuais e sua potencialidade emancipatória; enquanto uma disciplina como Filosofia e crianças permite tematizar a infância tendo em vista a consolidação histórica de seu direito à educação, por exemplo. Por outro lado, disciplinas como Filosofia africana e Filosofia na América latina ressaltam a dimensão cultural contida na reflexão filosófica, em obras durante muito tempo negligenciada por uma parte considerável dos debates, mostrando como é imprescindível uma abordagem problematizadora e não meramente conteudística dos conceitos e argumentos aí contidos[...] Há docentes que trabalham, em outras disciplinas de ementa mais aberta, com temáticas relativas ao feminismo, permitindo aberturas analíticas e críticas aos conteúdos do currículo do ensino médio. Entendemos que não é apenas abordando conteúdos estanques e positivados que poderemos dar conta dos desafios de abordagem dos direitos humanos e da relação do homem com seu entorno (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PPC, 2019, p. 20).

4.4.1.3 Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

De acordo com o projeto pedagógico disponibilizado pela universidade, as atividades acadêmicas do curso de Filosofia se deram em 2015, com funcionamento nos períodos matutino e noturno, na modalidade licenciatura, tendo-se a integralização da grade quando o estudante completar as *formações específicas filosóficas, pedagógicas e livres*, totalizando 3945 horas.

Para a confecção da análise, optou-se por oito disciplinas (quatro obrigatórias e quatro optativas) da Universidade Federal do Amapá, com base na ementa do curso, observáveis no quadro abaixo.

QUADRO 7 - 8 DISCIPLINAS ANALISADAS DA EMENTA DA UNIFAP.

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
|--|--|
| Filosofia da Religião | Ética Aplicada |
| Filosofia na Amazônia | Educação e Relações Étnico-Raciais |
| Filosofia Africana | Educação Inclusiva para Pessoas com Necessidades Especiais |
| Filosofia Social | Libras |
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, 2018 da UNIFAP: https://www2.unifap.br/filosofia-santana/files/2019/12/PPC-2018.pdf Apêndice com ementas e referências: https://www2.unifap.br/filosofia-santana/files/2019/12/AP%c3%8aNDICE-I-EMENTAS-E-BIBLIOGRAFIAS-atualizada.pdf | Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, 2018 da UNIFAP: https://www2.unifap.br/filosofia-santana/files/2019/12/PPC-2018.pdf Apêndice com ementas e referências: https://www2.unifap.br/filosofia-santana/files/2019/12/AP%c3%8aNDICE-I-EMENTAS-E-BIBLIOGRAFIAS-atualizada.pdf |

Fonte: o autor (2021).

Para a análise da matriz curricular da UNIFAP, foi utilizado o sítio oficial eletrônico da instituição¹⁵, em que se disponibiliza o projeto pedagógico de 2018, com informações de caráter geral sobre as disciplinas e o material complementar (Apêndices 1 e 2), em que consta a bibliografia básica de todas as disciplinas.

Da carga horária total para integralização dos créditos (3285 horas), 1935 horas são de disciplinas obrigatórias (37 ofertas), e para cumprimento da carga horária, de acordo com um dos objetivos da instituição, deve-se “[...] promover a inclusão social, o aprimoramento da cidadania e a transformação da realidade [...]” (UNIFAP, 2018, p. 34). Todas as disciplinas podem ser direcionadas para esse propósito, contudo, em virtude da finalidade desta pesquisa, destacam-se apenas quatro obrigatórias: *Ética Aplicada*, *Educação e Relações Étnico-Raciais*, *Educação Inclusiva Para Pessoas Com Necessidades Especiais* e *Libras* (Anexos 22,23,24 e 25).

¹⁵ Disponível em: <<https://www2.unifap.br/filosofia-santana/matriz-e-ementas-do-curso/>> Acesso em: 28 jan. 2022.

A primeira disciplina, *Ética*, com carga de sessenta (60) horas, tem na bibliografia básica da ementa a obra de Vásques (2002): “[...] *Ética*, na qual é compreendida como contribuição e justificativa para adaptação das maneiras pelas quais as pessoas agem diante das circunstâncias cotidianas (VÁSQUEZ, 2002, p. 20). Outra obra é de autoria de José Renato Nalini, doutor em direito pela USP, desembargador aposentado do Tribunal de Justiça de São Paulo e secretário de educação no ano de 2016. Em seu livro discute as formas como se dão o acesso à justiça dos tribunais e como o magistrado deve zelar por suas condutas processuais para uma análise mais próxima da conjuntura socioeconômica da população. Como terceira e última obra indicada na bibliografia básica está Kant, em que analisa os fundamentos e princípios da moral como base das ações das pessoas. Essas obras, com o auxílio das complementares, de acordo com o programa, objetivam discutir temas relevantes à sociedade, tais como: acesso à informação (infoética), gênero, sexualidade, violência, política e direitos humanos.

Três das quatro disciplinas obrigatórias são citadas aqui como exemplificativas: *Educação e Relações Étnico-Raciais*, *Educação Inclusiva para Pessoas com Necessidades Especiais e Libras* podem ser contempladas a contento, considerando-se o objetivo primordial da universidade de se “[...] formar professores para atuar na Educação Básica do Estado do Amapá [...]” (UNIFAP, PPC, 2018, p. 32), e compreendendo-se a competência institucional docente, em elaborar reflexões filosóficas, as quais podem atender às demandas das minorias sociais, em virtude do pressuposto de haver uma consciência cidadã de uma maioria dos docentes do ensino superior públicos, a serviço do público (servidor público) e remunerados pelo contribuinte.

Há, portanto, o pressuposto de que os docentes da instituição pública não são alheios ao fato da existência de pessoas que não gozam de direitos básicos de vivência e, por isso, em estado de sobrevivência, e mesmo que estejam amparados formal e legalmente pelas normativas internacionais, Carta Magna nacional e outras legislações infraconstitucionais são notoriamente desamparados na prática cotidiana, fazendo-se crer ideologicamente que podem conseguir se desvencilhar dessa condição por meio de seu mérito individual (meritocracia).

No que tange às optativas com carga horária de 240 horas, iniciando no quinto período, com 60 horas cada (Anexos 26, 27, 28 e 29), destacam-se aqui as disciplinas de *Filosofia da Religião*, *Filosofia na Amazônia*, *Filosofia Africana* e *Filosofia Social*.

Na primeira, *Filosofia da Religião*, discute-se como a fé ou a ausência pode impactar na concepção de justiça social, incumbência destinada a Bataile (2015); Faria (2017); Limbeck (2016), os quais podem ter como referencial teórico o clássico de Feuerbach, em sua obra renomada *A essência do Cristianismo*, em que se narram possíveis excessos e contradições no surgimento da religião cristã.

A segunda, *Filosofia Na Amazônia*, leva em conta a necessidade de se refletir a partir do ambiente e contexto em que se insere. Essa disciplina visa a fazer os seus estudantes, os quais podem ser nativos, migrantes ou imigrantes (Guiana Francesa) e pelo fato de o Estado estar na Região hidrográfica da Amazônia, autores como Batista (2006); Medeiros (2010) e Zuin (2011) irão discutir temas sobre cultura e sociedade na região da Amazônia.

Já a terceira optativa selecionada, *Filosofia Africana*, aborda as concepções, crenças, valores, religião e todos os aspectos diretos e indiretos dos países da África. Há grande possibilidade de se repensar as relações entre as pessoas e, conseqüentemente, o cenário de justiça social, por meio do objetivo da ementa, o qual é discorrer sobre a etnofilosofia, compreendida como

[...] discurso fundado sobre a suposição de três teses. Primeiramente: existe uma ou um pequeno número de visões de mundo largamente partilhadas pelos Negros-Africanos. Em segundo lugar: essas visões de mundo podem ser qualificadas de filosofia. Enfim, em terceiro lugar: essas filosofias merecem hoje ser redescobertas e amplamente transmitidas através do continente africano (AJARI, 2018, p. 11).

Por conseguinte, um país como o Brasil de tantas identidades (negros, índios, brancos e asiáticos) não deve pautar a discussão em um único ponto de vista e sim se renovar cotidianamente nas preconceções formadas ao longo da existência de cada pessoa. Nas palavras de Freire (1996), “[...] aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou á experiências de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p.134). É nesse pensamento de reconstrução diária de um ser vivo que é preciso expandir horizontes e:

[...] para nos aceitarmos e para que o “outro” seja fonte de conhecimento e de vida, não um alvo de desprezo e de medo, válvula de escape para culpas e desequilíbrios históricos, carecemos nos soltar de modelos etnocêntricos que inundam nossa formação escolar, nossa exposição midiática, nosso dia-a-dia nas ruas e instituições (ROSA, 2009, p. 177).

Evidentemente, deve ser questionável a noção de que se enxergue o “outro” como diferente, posto que, em se tratando de seres humanos, todas as pessoas possuem igualdade na dignidade, não devendo as prerrogativas de um direito ser restrito a apenas um grupo de pessoas ou seres vivos (NUSSBAUM, 2007).

Por fim, aqui, destaca-se, na disciplina *Filosofia Social*, o filósofo argentino, Enrique Dussel (1934), que discute como é possível ter justiça sendo parte de uma minoria social, e qual é o conceito possível de justiça em um contexto da América Latina e de que forma é preciso ver o outro como alguém vulnerável e oprimido e reconhecê-lo como sujeito de direitos. Esse contexto de justiça de Dussel conta com o pensamento de Bauman, que traz a perspectiva de um período de modernidade líquida, de relações fragilizadas entre as pessoas que buscam no consumo suas identidades de forma individualizada, sem a presença de um Estado que consiga prover suas necessidades.

Tendo como premissa que a maioria dos autores trazidos pela bibliografia tem conhecimento de causa para discutir sobre temas conflituosos no estado do Amapá, no Brasil e no mundo, pressupõe-se que os docentes conduzirão as discussões com vistas a contemplar uma sociedade de fato, almejando-se a ideal possível, atendendo-se, dessa maneira, aos ditames norteadores das normativas internacionais, nacionais e especificamente da *Resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992*.

As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) têm o direito de fruir a sua própria cultura, de professar e praticar a sua própria religião, e de utilizar a sua própria língua, em privado e em público, livremente e sem interferência ou qualquer forma de discriminação (ONU, 1992, art. 2º).

4.4.1.4 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

De acordo com o Projeto Pedagógico disponibilizado pela universidade, as atividades acadêmicas do curso de Filosofia se deram em 2008, com funcionamento no período noturno, na modalidade licenciatura. A integralização da grade se dá quando o estudante completar os *núcleos de formação geral (1088 h)*, *núcleo de formação específica (1513 h)*, *núcleo de estudos integradores e interdisciplinares (408h)* e *atividades complementares (200 h)*, totalizando 3209 horas.

Para a confecção do exame, optou-se por oito disciplinas analisadas da ementa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com base na ementa do curso, observáveis no quadro abaixo.

QUADRO 8 - 8 DISCIPLINAS ANALISADAS DA EMENTA DA UFRB.

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
|--|------------------------------------|
| Corporeidade e Educação | Educação e Relações Étnico-Raciais |
| Introdução aos Estudos de Gênero | Antropologia Filosófica |
| Educação Indígena | Filosofia Política |
| Literatura e Cinema | Ética |
| Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia de julho de 2019 da UFRB. | |

Fonte: o autor (2021).

Para a análise da matriz curricular da UFRB foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o sítio oficial da instituição¹⁶, onde se disponibilizam as disciplinas e suas respectivas bibliografias e o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia, cuja versão é de julho de 2019, na qual se explicam os objetivos e as motivações gerais das disciplinas selecionadas.

Apresenta-se aqui, a título de ilustração, quatro disciplinas obrigatórias, as quais, dentre outras, podem se aproximar das discussões sobre direitos humanos: *Ética e Educação; Antropologia Filosófica; Filosofia Política e Relações Étnico-Raciais* (Anexos 30, 31, 32, 33 e 34).

Na primeira disciplina selecionada, *Ética e Educação*, cabe aos filósofos clássicos Aristóteles, Levinas e Nietzsche, apontados na bibliografia básica, discorrerem acerca dos temas explicitados na ementa.

¹⁶Disponível em: < <https://sistemas.ufrb.edu.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/4180078> > Acesso em: 28 jan. 2022.

Ementa: Panorama sobre as principais correntes e os principais problemas a respeito de questões da filosofia ética e moral. Abordar os fundamentos da ética nas formas de ação humana (religião, política, direito, ciência e técnica, contrato social, meio ambiente e ecologia). Responsabilidade moral, determinismo e liberdade. Universalidade e variedade das normas morais. As avaliações morais e o relativismo ético. A ética e a vida social. Ética e política (UFRB, 2019, p. 57).

Discutir sobre a justiça social é ter o dever de compreender a origem dos valores que permeiam a sociedade, refletir sobre conceitos diários e impactos da religião cristã como fonte de condutas. Na proposta trazida por Nietzsche de uma *transvaloração dos valores*, faz-se possível tal conexão de se avaliar cada pessoa enquanto pessoa e não apenas vinculada às concepções religiosas.

Na obra de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, tem-se a discussão de distintos assuntos, especialmente a busca da felicidade, o bem e a justiça. No que se refere à justiça, tudo tem um objetivo e compreender qual a finalidade de algo é compreender o bem e compreender o bem é chegar a justiça, a qual não está no excesso e nem na falta e sim no meio termo, sendo que somente é possível saber se um ato é justo ou injusto nas circunstâncias cotidianas.

Em Levinas, a discussão se dá em relação à consciência da existência do outro nas relações sociais, e a presença do *outro* (rosto) precisa ser visto como totalidade que demonstra o significado daquele que vê, exigindo-se o cuidado e a responsabilidade e justiça, e esta relação com o *outro* se dá, face a face, por meio do *Infinito*, o qual é o ápice do encontro entre os seres, e há necessidade, com isto de se rever como as relações nas quais o encontro entre os seres deve se completar e dar o sentido real da existência, pois, nas relações humanas, o rosto do outro foi esquecido e subjugado, tal qual um objeto que pode e deve ser dominado.

A segunda disciplina, *Antropologia Filosófica*, em cuja carga de 68 horas visa estar diante de pessoas, adentrando-se à ciência, linguagem, mito, religião, arte, elementos que se modificam a cada contexto histórico, fazendo o que era antes não ser mais hoje significativo, produtivo, valoroso; abordar esta temática é adentrar aos conceitos trazidos no programa da instituição de bibliografia obrigatória, por intermédio de Aristóteles em sua obra *Sobre a alma*, aliando-se aos escritos de Ernst Cassirer (1874-1945), polonês judeu, com as suas concepções de símbolos na humanidade, bem como os escritos contemporâneos do prelado Nunzio Galantino (1972-), presidente da Administração do Patrimônio da Santa Sé, desde 2018.

Trazido na ementa como núcleo de formação geral está *Filosofia Política*, na qual se tem Rousseau, na sua obra *Do contrato social*, pontuando que a liberdade é inerente ao ser humano e para manter um bem-estar social, há um contrato social entre as pessoas e Estado que deve zelar pela integridade de todos, contudo, há de se averiguar como se encontra este contrato e para isto, recorre-se a Karl Marx em sua obra *Para a crítica da economia política*, na qual contribui asseverando como se dá a produção de mercadorias na sociedade, e como é possível entender a riqueza das nações ao mesmo tempo em que as pessoas se tornam mais desprovidas de recursos; como o salário, trabalho, as mercadorias estão vinculadas à desigualdade social existente, fazendo com que as escolhas das pessoas não sejam possíveis em virtude de sua condição econômica. Faz-se, portanto, discutir sobre uma sociedade justa e um regime que possa dar às pessoas o que efetivamente é tido como prerrogativa, sendo que é possível pensar sobre este ponto na leitura de Platão em *A República*, outra referência da ementa em pauta.

Por fim, a quarta aqui destacada, dentre as obrigatórias, *Educação e Relações Étnico-Raciais*, em que há a preocupação em centrar as discussões na cultura de pessoas com origem de países africanos, as quais possibilitam uma forma de atenuar o racismo presente na sociedade e conseqüentemente nas instituições de ensino. O compromisso desta relevante pauta aos direitos humanos estão com diversos autores, principalmente, em duas obras citadas na referência obrigatória (básica): *Uma história do negro no Brasil* de 2006 e *Superando o racismo na escola* de 2005, cujos autores são Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, professora da área de História do Brasil do Departamento de História da Universidade Federal da Bahia e Walter Fraga Filho, professor adjunto da Universidade em destaque; na segunda obra, Kabengele Munanga é um antropólogo e professor brasileiro-congolês, referência de políticas afirmativas para minorias sociais no Brasil, sendo atualmente docente na Universidade de São Paulo. A ementa ainda, contribui com a causa dos direitos humanos, guiando o estudante nas leituras básicas para outra minoria social, os indígenas, por intermédio da obra, *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*, escritas por Tarcísio Augusto Alves da Silva, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qual o autor realizou sua graduação, mestrado e doutorado e por Juliana Alves de Andrade, professora do departamento de História Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qual também fez o seu doutorado.

Em relação às optativas, *Introdução aos Estudos De Gênero; Educação Indígena; Corporeidade e Educação; Literatura e Cinema* (anexos 35, 36, 37 e 38). A Educação Indígena, é resultado de um avanço na compreensão de algumas pessoas sobre a relevante questão, bem como resulta de uma imposição da Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de se contar a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; A oferta de *Introdução aos Estudos de Gênero*, ocorre na perspectiva de Foucault, as abordagens dos movimentos feministas e de concepções de gênero na sociedade e ao longo da história, sendo esta matéria discorrida também José Horácio de Almeida Nascimento Costa, professor da USP, versando sobre temas da comunidade LGBTQIA+; vinculado diretamente ao objeto de pauta das minorias, o corpo como construção histórica é apresentado na disciplina de *Corporeidade e educação*, em que se pensa a linguagem e diversidade, e como se deu a contribuição de Foucault neste assunto em sua obra clássica, *Vigiar e Punir*; compreender os movimentos de minoria sociais e suas lutas é entrar na seara do discurso, o que é possibilitado quando se analisa categorias, conceitos e noções presentes na construção das falas, diálogos e discursos, o que ao estudante é ofertado, por intermédio da disciplina de *Literatura e Cinema*, na qual destaca-se o filósofo russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975).

4.4.1.5 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC) disponibilizado, via sítio eletrônico, pela universidade, as atividades acadêmicas do curso de Filosofia se deram em 2007, com funcionamento nos períodos vespertino e noturno, na modalidade licenciatura; a integralização da grade se dá quando o estudante completar as unidades curriculares teóricas, práticas e estágios, totalizando 3365 horas. Para a confecção da análise, optou-se por 06 disciplinas, com base na ementa do curso, observáveis na tabela abaixo.

QUADRO 9. 6 DISCIPLINAS ANALISADAS DA EMENTA DA UNIFESP

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS |
|---|---|
| Teoria Crítica e Psicanálise | História da Filosofia Moderna I |
| Temas Contemporâneos de Filosofia I | Ética e Filosofia Política I |
| | Temas Contemporâneos de Filosofia I |
| | Temas Contemporâneos de Filosofia II |
| https://filosofia.unifesp.br/informes-pt/disciplinas#2020 | Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura Em Filosofia, 2020. |

Fonte: o autor (2021)

Para o exame da matriz curricular da UNIFESP, utilizou-se o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia do ano de 2020, no qual constam informações de caráter geral sobre as disciplinas, bem como a bibliografia básica e complementar das disciplinas obrigatórias. Em relação às eletivas, para a verificação pormenorizada das mencionadas disciplinas, fez-se uso do sítio oficial, o qual direcionava para o endereço eletrônico¹⁷.

Traz-se como possibilidade de direcionamento para a educação em e para os direitos humanos as obrigatórias: *Temas Contemporâneos de Filosofia, I e II*; *História da Filosofia Moderna I*; *Ética e Filosofia Política I* (Anexos 38, 39, 40 e 41).

Em *História da Filosofia Moderna I*, apresenta-se, por meio da teoria do conhecimento (epistemologia), como é possível conhecer, por meio da razão, e isso se dá valendo-se da filosofia de Spinoza, no qual se tem o processo de afeto, emoções surgidas nas relações sociais, que estão nas relações físicas do corpo, pelas quais aumenta-se ou diminui-se a vontade de ação e, por conseguinte, aumentando ou diminuindo a potência de existir de cada pessoa na sociedade, por meio dos “encontros”, permitindo as paixões, expressões internas e externas nem boas e nem ruins e sim manifestações instintivas de conservação, o *conatus*.

As disciplinas *Temas Contemporâneos de Filosofia e I e II* foram selecionadas por terem como cerne a base desta pesquisa, os direitos humanos.

¹⁷ Disponível em: <<https://filosofia.unifesp.br/informes-pt/disciplinas#2020>. > Acesso em: 28 jan. 2022.

As disciplinas “Temas contemporâneos de filosofia I e II” concentrarão os conteúdos transversais (direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e educação ambiental, história e cultura afro-brasileira e indígena) e aqueles ligados àqueles temas que são percebidos pelos estudantes como os que afetam diretamente suas vidas (UNIFESP, 2020, p. 21).

Em *Temas Contemporâneos de Filosofia I*, o intuito é uma abordagem interdisciplinar, entrelaçar-se com as demais áreas do conhecimento, fazendo-se possível com os temas trazidos na bibliografia básica: racismo, gênero, classe, raça e mulheres, que são trazidos explicitamente já no título da obra em seis das oito disponibilizadas para os estudantes. Apresentam-se algumas autoras dos temas trazidos e referências nos assuntos que abordam, a saber: Carol Adams (1951), dos Estados Unidos, cuja obra citada é *Política Sexual da Carne: uma teoria crítica feminista-vegetariana*. É conhecida por seus trabalhos sobre ativismo feminismo, alimentação vegana e direitos dos animais. Na obra *Mulheres, raça e classe*, há o nome da conterrânea de Adams, Angela Yvonne Davis (1944), candidata a vice-presidente dos Estados Unidos. Ainda dos Estados Unidos, Patricia Hill Collins (1948), professora de Sociologia da Universidade de Maryland, traz a discussão do movimento negro feminino, em *Pensamento feminista negro*. A italiana Silvia Federici (1942) contribui com a obra *O calibã e a bruxa - mulheres, corpo e acumulação primitiva*, em que se discute como era o cotidiano das mulheres da idade média europeia e alguns dos motivos pelos quais eram perseguidas. Helena Hirata, professora da Universidade de Paris é brasileira, vinda quando criança do Japão, discorre em *Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais* sobre conceitos de justiça social, no Brasil, na França e no Japão, relacionando seus escritos aos de Patricia Hill Collins e discorrendo sobre o trabalho das cuidadoras e suas relações com raça, gênero e classe. O título *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* foi escrito por Aparecida Sueli Carneiro (1950), filósofa do movimento negro e especificamente das mulheres negras.

Na disciplina *Ética e Filosofia Política I*, há duas obras na bibliografia básica de Hanna Arendt: na primeira, *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, em que um cidadão comum, Adolf Eichmann, acusado de genocídio, declara-se inocente por ter matado milhares de pessoas. Depreende-se disso que o mal não pode ser considerado a ausência de Deus e resultado das ações de um espírito maligno, e sim uma construção histórica e política, que recai nas pessoas comuns, principalmente em estado de vulnerabilidade social. Discute-se como um mal pode

ser banalizado quando não se reflete sobre as suas ações e, por conseguinte, as implicações desse fazer ou não fazer. Na obra em questão, o fato de o acusado tentar se desvencilhar de algo por não poder dizer não, não o exime de responsabilidade, principalmente pelo fato de ser uma pessoa comum e não alguém acometido por uma incapacidade absoluta, resultado de uma enfermidade ou deficiência mental. Dessa forma, é possível interpretar uma análise que é dever e responsabilidade de cada pessoa não estar alheia ao sofrimento do outro e perceber-se enquanto cidadão, o qual tem obrigação consigo e com os demais, já que, para a autora, omitir-se de refletir sobre as condições, vivências, angústias e dores das pessoas é semelhante ao ato de praticá-lo.

A primeira obra pode ser relacionada diretamente à segunda da bibliografia básica, *As origens do Totalitarismo*, em que se discorre sobre o totalitarismo, o antissemitismo e o imperialismo e como um grupo de pessoas tornou-se antissemita, e o que poderia explicar, justificar, fundamentar torturas, mortes, violência a outros seres da mesma espécie, em completo estado de vulnerabilidade e impossibilitados de qualquer espécie de reação. Não seria a perseguição resultado de uma questão religiosa, histórica do povo judeu ou outro elemento externo qualquer e sim de um contexto local e próprio que as pessoas constroem e dão significados diários ao que encontram no sentido político e social.

No que se refere às disciplinas eletivas, destacam-se: *Teoria Crítica e Psicanálise e Temas Contemporâneos de Filosofia I* (Anexos 42 e 43), sendo que, nessa primeira, tem-se a discussão que a moralidade nas obras de Freud inicia-se na obra *Totem e Tabu*, quando o referido autor desenvolve a história do pai primevo, morto pelos filhos e que, conseqüentemente, desencadeou uma necessidade de pacificação e trégua entre os irmãos para que fosse viabilizado um convívio social. Assim, a moralidade é uma limitação dos desejos dos primeiros e atuais homens, cuja prática é origem de certas patologias psíquicas.

Uma outra vertente da discussão social, a escola de Frankfurt, assevera que a ideia de razão, nos séculos XIX e XX, propiciou avanços no ponto de vista de descobertas científicas e tecnológicas, e se acreditava que a ciência poderia ser sinônimo de progresso contínuo e felicidade, ou mesmo ordem e progresso, já que se poderia conhecer racionalmente todas as leis do comportamento da natureza e das pessoas. Contudo, o desenvolvimento e o progresso do ser humano não ocorreram como se esperava e, conseqüentemente, não foram obtidas a autonomia e as

identidades das pessoas nas sociedades, tendo a razão universal como parâmetro e centro de referência (PETRY, 2013). Com isso “[...] a emancipação se converte em submissão, na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa [...]” (SILVA, 1997, p. 8) e o objetivo inicial do projeto de iluminação do ser humano deixou as pessoas mais vulneráveis à dominação de toda ordem, em especial, a da tecnologia.

Assim, o objetivo da disciplina em pauta é “abordar, em alguns textos-chave de Max Horkheimer e Theodor Adorno, o modo como estes autores refletem sobre a psicanálise, bem como se valem desta como instrumento de reflexão em suas análises filosóficas e de crítica da cultura” (UNIFESP, 2020) e como isso pode levar às noções de justiça social.

Na mesma proposta oferecida ao estudante nas disciplinas *Temas Contemporâneos de Filosofia I e II*, as quais visam discutir direitos humanos, meio ambiente e estudos étnicos, há com a mesma nomenclatura a disciplina em pauta, contudo, além de ser de natureza optativa, traz mais pensadoras na referência básica, no intuito de se agregar à discussão esses mencionados assuntos; eis as referidas: Heloísa Buarque de Hollanda (1939) é doutora em Sociologia, professora da UFRJ, além de ensaísta, escritora, editora e crítica literária, e suas principais obras têm relação direta com as causas das mulheres, sendo duas mencionadas na referência básica do programa: *Pensamento Feminista: conceitos fundamentais* e *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto*, na qual se tem como pauta quais são e foram os obstáculos para que os assuntos acadêmicos se tornassem parte legítima da academia. Já Grada Kilomba (1968) é portuguesa, psicóloga e reside atualmente na Alemanha; contribui na ementa com a obra *Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano*, em que se abordam psicanálise, racismo e subjetividade, exclusão, naturalização e violência social. A terceira obra, *Ideias para adiar o fim do mundo*, é escrita por Ailton Alves Lacerda Krenak (1953), líder indígena da tribo crenaque, Doutor Honoris Causa pela UFJF e ativista das causas indígenas; agrega às discussões o tema dos direitos humanos, quando salienta a necessidade de o homem vincular-se à natureza.

4.5 Resultados

4.5.1 Considerações preliminares sobre os resultados

Objetiva-se, nesta seção, relacionar as disciplinas analisadas das ementas das instituições analisadas (UFPR, UNIFAP, UNIFESP, UFRB e UnB). Em um primeiro momento, foram pré-analisadas 89 disciplinas obrigatórias de 17 universidades federais (Anexo 1); posteriormente, expandiu-se para a averiguação das ofertas de natureza optativa (seletivas), contudo, diminuiu-se o número de instituições para cinco, (uma de cada região da federação), a fim de se poder ater aos projetos pedagógicos curriculares com proximidade do ano de elaboração e disponibilização nos sítios eletrônicos oficiais.

Percebendo-se, no decorrer dos exames, a possibilidade de todas as ementas levarem à discussão direta ou indireta os direitos humanos, optou-se por disciplinas vinculadas diretamente às temáticas, com o intuito de se observar com mais zelo os autores das obras disponibilizadas nas referências básicas, principalmente para os contemporâneos.

As universidades eleitas ofertavam em suas ementas referências básicas e complementares, todavia, optou-se pelas referências básicas, por se compreender que são obras de cunho obrigatório e, com isso, o estudante, mesmo que não se aproprie profundamente de todas as mencionadas, as terá como base na condução das aulas.

4.5.2 Resultados obtidos

Uma educação para e em direitos humanos deve proporcionar conhecimentos, valores e práticas e essa finalidade encontra-se no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais

didáticos contextualizados; e) 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 (BRASIL, 2006, p. 25).

Com este norte para uma educação em e para os direitos humanos, há de se trazer, neste momento da pesquisa, as interpretações possíveis para as análises das ementas das instituições selecionadas. Com o intuito de conduzir a um entendimento mais aprimorado, tem-se como amparo acadêmico inicial as pesquisas de Klein e Sabadini (2020), cujo objetivo é compreender se o currículo do Estado de São Paulo estava em conformidade com o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1) de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) de 2002 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) de 2010, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012. Para alcançar esse propósito, fora desenvolvido uma síntese em um quadro com três pontos centrais para esses mencionados documentos: as “[...] três dimensões que integram a EDH: conhecimentos, valores e práticas” (KLEIN; SABADINI, 2020, p. 523). Dessa forma, para o intento deste trabalho, adaptou-se a tabela de Klein e Sabadini (2020), relacionando as dimensões dos documentos (PNDH e DNEHD) aos Projetos Políticos Pedagógicos examinados. Eis os resultados obtidos a partir dessas dimensões.

1) As cinco universidades têm como objetivo estimular seus estudantes aos conhecimentos?

QUADRO 10 - DIMENSÃO DO CONHECIMENTO E PROJETO PEDAGÓGICO

| DIMENSÃO DO CONHECIMENTO | |
|--|---|
| “Diversidade cultural e ambiental (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) [...] A história dos Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local” (KLEIN; SABADINI, 2020, p. 523). | |
| INSTITUIÇÕES SELECIONADAS | O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO? |
| UNIFESP | “As disciplinas “Temas contemporâneos de filosofia I e II” concentrarão os conteúdos transversais (direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e educação ambiental, história e cultura afro-brasileira e indígena) e aqueles ligados àqueles temas que são percebidos pelos estudantes como os que afetam diretamente suas vidas” (UNIFESP, 2019, p. 21). |
| UFRB | “O elenco de componentes do currículo do Curso contempla também conteúdos relacionados aos direitos humanos, às diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, à pluralidade religiosa” (UFRB, 2019, p. 7). |

| | |
|--------|--|
| UNIFAP | “A ética, o meio ambiente, os direitos humanos, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural, em filosofia são disciplinas autônomas ou permeiam todas as áreas do conhecimento” (UNIFAP, 2018, p. 50). |
| UnB | “contida nas ementas de disciplinas optativas e obrigatórias seletivas está a discussão que diz respeito a conteúdos relacionados à educação em direitos humanos e à educação das relações étnico-raciais” (UnB, 2019, p. 20). |
| UFPR | “[...] capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos” (UFPR, 2019, p. 11). |

Fonte: autor (2021).

2) Os princípios e valores fazem parte das reflexões dos programas das instituições selecionadas?

QUADRO 11. DIMENSÃO DE PRINCÍPIOS E PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES

| DIMENSÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES | |
|--|--|
| “Dignidade humana; Respeito às diversidades; Alteridade; Responsabilidade; Diálogo; Igualdade; Diferença; Equidade; Democracia e Justiça; Solidariedade; Tolerância; Liberdade” (KLEIN; SABADINI, 2020, p. 523). | |
| INSTITUIÇÕES SELECIONADAS | O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO? |
| UNIFESP | A construção desta identidade para a jovem instituição ocorre em torno dos princípios de: Ética; Democracia, Equidade e Transparência; Qualidade e Relevância; Unidade e Diversidade e Sustentabilidade e Bem viver social e ambiental (UNIFESP, 2020, p. 7). |
| UNIFAP | “contribuir para a formação da consciência cívica nacional, com base em princípios da ética e do respeito à dignidade da pessoa humana, considerando o caráter universal do saber (UNIFAP, 2018, p. 7). |
| UnB | “É importante que o licenciado em filosofia seja capaz de relacionar o modo filosoficamente articulado de pensar com outras maneiras de fazê-lo [...] ligados a problemas da atualidade, tais como meio ambiente, multiculturalismo, liberdades religiosas, problemas de gênero, entre outros” (UnB, 2019, p. 10). |
| UFRB | “Curso de Licenciatura em Filosofia tem como princípio norteador aproximar a Filosofia da vida dos educandos, desenvolver a reflexão crítica e criativa acerca das questões, relativas à existência humana, aprofundando a compreensão e interpretação das relações sociais e |

| | |
|------|--|
| | de temas estruturantes como a ética e a estética na sociedade contemporânea” (UFRB, 2019, p. 4). |
| UFPR | “formação consistente no âmbito do conhecimento filosófico e, ao mesmo tempo, aberta para a interdisciplinaridade{...}um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento{...}desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão, realidade social, histórica e política” (UFPR, p. 5-11). |

Fonte: o autor (2021).

- 3) As cinco instituições analisadas, em seus projetos pedagógicos curriculares, citam seus compromissos com as práticas de transformação social?

QUADRO 12. DIMENSÕES PRÁTICAS E PROJETOS PEDAGÓGICOS

| DIMENSÃO PRÁTICA | |
|--|--|
| <p>“Criar e aperfeiçoar leis aplicáveis à EDH; Incentivar a produção e disseminação de informações e conhecimentos sobre EDH; Incentivar a realização de eventos e debates sobre EDH; Formação inicial e continuada de profissionais da educação e educadores sociais em direitos humanos; Incentivar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade Incentivar o trabalho por projetos e definir estratégias de avaliação e monitoramento” (KLEIN; SABADINI, 2020, p. 523).</p> | |
| INSTITUIÇÕES SELECIONADAS | O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO? |
| UNIFESP | “[...] a instituição deve estar apta para interferir na realidade social em prol do seu aprimoramento e, mais que isso, ser reconhecida como relevante na condução ou formulação dos grandes temas nacionais, regionais e locais” (UNIFESP, 2020, p. 6). |
| UFRB | “Tendo em vista a excelência acadêmica, através das mais variadas ações, o PPC procura promover uma formação voltada para (trans)formação da sociedade, a partir de uma concepção de educação emancipatória” (UFRB, 2019, p. 2). |
| UnB | “O objetivo geral do curso de licenciatura em Filosofia pode ser definido como o de promover as habilidades e competências que caracterizam o perfil do egresso [...] aliando o conhecimento aprofundado e minucioso da tradição filosófica ao pensamento inovador, crítico, engajado na transformação social e na defesa dos direitos humano” (UnB, 2019, p. 13). |
| | |

| | |
|--------|---|
| UNIFAP | “formações específicas e aprofundadas, capacitados para promover o domínio dos conceitos fundamentais da tradição filosófica e de seu uso na compreensão de problemas contemporâneos e transformação da realidade” (UNIFAP, 2018, p. 4) |
| UFPR | “contribuir para a formação de um futuro pesquisador tanto na área de Filosofia como no Ensino de Filosofia, que seja capaz de exercer uma liderança intelectual, social e política e, a partir do conhecimento da nossa realidade social, econômica e cultural e da área de Filosofia” (UFPR, 2019, p.10). |

Fonte: o autor (2021).

Essas três dimensões supracitadas são trazidas nos conteúdos examinados das cinco instituições, de natureza obrigatória e optativa, ilustradas nos quadros abaixo:

QUADRO 13. DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA

| DISCIPLINAS DE NATUREZA OBRIGATÓRIA | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------|---------|--|
| | UNB | UNIFAP | UFRB | UNIFESP | UFPR |
| 1 | | Educação e relações étnico-raciais | Relações étnico-raciais | | Diversidade étnico racial, gênero, sexualidade |
| 2 | | | | | |
| 3 | Ética e educação | Ética aplicada | Ética e educação | | Ética I |
| 4 | Filosofia Política | | Filosofia Política | | Filosofia Política |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | Ética filosófica | | | | |
| 8 | Introdução à prática filosófica; | | Antropologia filosófica | | Seminário de leitura, análise e produção de textos filosóficos I |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | Educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais | | | Comunicação em língua brasileira de sinais/libras/fundamentos da educação bilíngue para surdos |

| | | | | | |
|----|--|--------|--|--|------------------------------|
| 12 | | Libras | | | Educação em direitos humanos |
|----|--|--------|--|--|------------------------------|

Fonte: o autor (2021).

Todas as disciplinas obrigatórias selecionadas possuem vinculação com os direitos humanos, conforme exame anterior; algumas nomenclaturas são idênticas, outras, não. Todavia, o que faz a diferença são os respectivos objetivos das ementas, bibliografias básicas e complementares. Um exemplo da referida assertiva se dá na linha 1 há as disciplinas que tratam das questões raciais no Brasil e no mundo por quatro instituições. A UnB, traz essa discussão em outras disciplinas, conforme relata o Projeto Pedagógico da instituição:

Disciplinas como Filosofia da natureza, História da ciência, Filosofia da biologia ou mesmo Tópicos especiais em história da filosofia moderna, dão conta, por exemplo, da modificação nos conceitos de natureza e de ambiente, e da relação deste com o homem, levando em conta as diversas formas de entendimento da relação cultural e étnica (UnB, 2019, p. 20).

No caso das optativas, há oferta por outros departamentos, o que possibilita uma gama maior de possibilidades de temáticas transversais aos estudantes, “propiciando assim o exercício de sua autonomia e habilidade eletiva diante de uma gama de trilhas formativas bastante plural” (UNIFESP, 2019, p. 12) e atender às necessidades de se ter interdisciplinaridade para assimilar assuntos que podem ser melhor aprofundados por outras áreas do saber da própria instituição; assim, “[...] abre-se aqui uma ampla gama de abordagens de temas transversais, à livre escolha do estudante, os quais caberá a ele integrar a seus estudos, de modo a respeitar a singularidade de cada percurso formativo [...]” (UnB, 2019, p.12), propiciando aproximar-se de “demandas de ensino e aprendizagem que contemple a diversidade social, e experiências educacionais diversas de sua formação específica” (UFRB, 2019, p. 21).

QUADRO 14. DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA (SELETIVA)

| DISCIPLINAS DE NATUREZA OPTATIVA (SELETIVA) | | | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------------------|---------|----------------------------|
| | UNB | UNIFAP | UFRB | UNIFESP | UFPR |
| 1 | Filosofia da natureza; | Filosofia na Amazonia | Educação indígena | | Pensamento ameríndio |
| 2 | Filosofia africana | Filosofia africana | | | Pensamento afro-brasileiro |
| 3 | Filosofia e feminismo | | Introdução aos estudos de gênero | | |
| 4 | Epistemologia das ciências humanas e sociais | Filosofia da religião | | | Filosofia e ecologia |
| 5 | | | Corporeidade e educação | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | Teorias da democracia |
| 8 | Antropologia filosófica | | | | Teorias da justiça |
| 9 | Filosofia na América Latina | | | | Relações internacionais |
| 10 | | Filosofia social | | | Filosofia social |
| 11 | Filosofia e crianças - uma educação filosófica | | Literatura e cinema | | |

Fonte: o autor (2021).

4.5.3 Análise dos resultados obtidos

Percebeu-se que nas três categorias (pontos) analisadas, há trechos explícitos dos documentos sobre direitos humanos, portanto, há total compatibilidade dos projetos pedagógicos que orientam as disciplinas. Sendo assim, o currículo pode ser

considerado intercultural e de vertente pós-crítica, em virtude de as minorias sociais estarem representadas nas referências básicas, bem como por meio de autores que pensam conceitos e discorrem sobre demandas sociais das pessoas, tais como se ilustram com alguns exemplos já analisados no fragmento intitulado *Análise específica das universidades*; ei-los: Universidade Federal do Paraná: conceitos de justiça política e social, construção de identidades e minorias sociais, Libras, democracia, ecologia, preconceito racial e relações internacionais; Universidade de Brasília: concepção de verdades e mentiras na política social, ética, liberdade, igualdade, política e direito, filosofia africana, feminista, religião; Universidade Federal do Amapá: acesso à informação (infoética), gênero, sexualidade, violência, política e direitos humanos; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: ética e educação, antropologia filosófica, filosofia política e relações étnico-raciais, gênero, educação indígena, corporeidade e educação, literatura e cinema; Universidade Federal de São Paulo: afeto, abordagem interdisciplinar em temas contemporâneos, sexualidade, feminismo, racismo.

Depreende-se das demonstrações qualitativamente expostas que as correntes e os autores apresentados nas bibliografias das ementas são distintos, e se faz inequívoco que os docentes, ao conduzirem as discussões de temas como natureza, liberdade, minorias sociais, igualdade, o façam de acordo com os seus valores, os quais, por sua vez, serão recebidos por estudantes que internalizarão tais assuntos e repassarão a outros, conforme o seu entendimento.

Dessa forma, tem-se o problema que norteou o conjunto desta pesquisa – o processo de emancipação na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais. Isso pode ser efetivamente realizado, pois, analisando-se os programas das ementas curriculares, especificamente nas referências básicas, percebe-se que a variedade de correntes e concepções conduzem às discussões acadêmicas, o que pode beneficiar o crescimento intelectual com vistas a práticas de transformação social para uma educação em e para os direitos humanos, principalmente pelo fato de estar explícita qual é a linha de condução teórica e prática da instituição, no projeto político e pedagógico das cinco universidades em destaque neste estudo.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem

fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo qualquer ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisaria de discurso nem ação para se fazer compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas. (ARENDR, 2017, p. 217-218).

Logo, o espaço acadêmico superior pode ser considerado um espaço de muitas concepções de justiça social diferenciadas, contudo, tendo como pressuposto que o direcionamento em sala de aula estará em conformidade com o projeto pedagógico curricular das universidades analisadas, as quais têm viés democrático e emancipatório, demonstradas anteriormente (Quadros 9, 10 e 11), será possível uma contribuição à diminuição da desigualdade e discriminação social, principalmente em relação às minorias sociais, conforme prevê três documentos norteadores nacionais de ensino em direitos humanos, atendendo a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire.

A formação crítica é realizada em todas as disciplinas, posto que o estudo dos clássicos conduz a uma análise crítica dos pontos que são levantados, o que proporciona reflexões sobre as ações perante a sociedade, experiências, pautas e valores que serão desenvolvidos posteriormente com estudantes do ensino médio ou superior. No aspecto político e social, estudos interdisciplinares, ao se referir aos estudos étnico-raciais, indígenas, comunidade LGBTQIAP+, fazem com que os estudantes atentem-se à realidade brasileira e, possivelmente, podem ser mais inspirados quando possuem a oportunidade de conhecer as histórias de vida das mulheres e homens que não apenas escrevem, mas vivenciam as suas obras.

O documento orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2011, p. 23) diz que “as responsabilidades das IES com a Educação em Direitos Humanos, no ensino superior, estão ligadas aos processos de construção de uma sociedade mais justa, pautada no respeito e promoção dos Direitos Humanos...”[...] Tais princípios implicam em um compromisso explícito da Educação Superior com os Direitos Humanos nos marcos regulatório da instituição educacional e em seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (MATOS, 2016, p. 137).

Com os exames das ementas, averiguou-se que há o compromisso das instituições federais brasileiras em trazer para os futuros docentes das redes públicas e particulares de ensino a associação entre as teorias dos clássicos, de comentadores e de pensadores contemporâneos com as demandas da sociedade, particularmente

com as pessoas em estado de sofrimento psíquico, em virtude de suas vivências e sobrevivências do dia a dia.

Depreende-se disso que, compreendendo-se o currículo como “[...] um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada [...]” (SACRISTAN, 2000, p. 36) e direcionado a uma vertente pós-crítica e intercultural, percebe-se a possibilidade de condução a um processo de emancipação, na perspectiva de Paulo Freire, dos estudantes de graduação de Filosofia das universidades federais, com vistas a um processo de emancipação.

Nesse processo de emancipação, a proposta é de ensinar/aprender dialeticamente direitos humanos, por meio do currículo: “[...] formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos [...]” (CANDAU, 2016, p. 88), proporcionando uma sociedade com justiça social, na qual se envolve cidadania efetiva na política, distribuição isenta e imparcial de renda, identifica-se a dignidade como intrínseca da pessoa humana, bem como tem-se a individualidade e o contexto de outrem como pressuposto relevante para se assegurar as suas prerrogativas, não se olvidando os aspectos microssociais, em que não se restringe a justiça e a relação entre Estado e poder com uma determinada pessoa e sim a interação entre pessoas comuns em seu cotidiano (ESTEVÃO, 2016; GANDIN; LIMA, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

Em virtude de ser um mestrado profissional, há de se discorrer o problema não apenas no campo teórico e sim também prático e, dessa maneira, no 4º capítulo é apresentado o produto, considerado como uma aplicação das reflexões analisadas, podendo ter essa produção social distintos formatos (manuais, protocolos, aplicativos, software etc.), desde que se atinja a sua finalidade de contribuição social.

O produto tem como um dos seus intuitos possibilitar que haja aproximação dos pontos teóricos com a sociedade, bem como aperfeiçoar a formação prática do pesquisador. No caso específico desta pesquisa, objetiva-se discorrer sobre direitos humanos, concomitantemente ao diálogo com a sociedade, promovendo reflexões significativas e aperfeiçoamento nas relações sociais, principalmente avanços nas condições de vida das minorias sociais.

Apresenta-se, aqui, como produto, vinculado à tecnologia, por ser um mestrado profissional em educação e novas tecnologias, duas produções sociais como tentativa de aproximação do público à temática de direitos humanos, visando conciliar ao objeto deste trabalho: justiça social.

No primeiro artefato, continua-se uma discussão teórica, todavia, a partir de vídeos do autor, inseridos em um blog, em que se disserta sobre os conceitos de justiça, currículo e levantamento bibliográfico de pesquisas que se ativeram aos exames do currículo e suas implicações na vida prática das minorias sociais. No segundo produto social, agora, com o intento de ser propriamente dito uma aplicação, tem-se uma discussão sobre direitos humanos por meio de filmes.

O objetivo é demonstrar que é possível haver discussões de quaisquer filmes na perspectiva dos direitos humanos, aproximando-se das temáticas da interculturalidade no currículo, tentando-se demonstrar que essas formas de discussões podem se tornar objeto de estudo e análise em sala de aula, criando espaços de diálogo e escuta, conciliando arte e concepções teóricas curriculares.

5.1 Justiça e currículo e suas aplicações acadêmicas: uma proposta democrática digital ¹⁸

É de notório conhecimento que a sociedade tem sido gradativamente transformada através da tecnologia em todas as suas esferas; se as relações sociais são influenciadas pelo uso das tecnologias digitais, evidentemente que o processo de se fazer democracia também, considerando-se democracia como envolvimento de pessoas com a sua comunidade, com a sua pólis.

De acordo com Vieira Pinto (2005), tecnologia vem da união das palavras gregas *techné* (arte) + *logos* (razão, palavra) e, em latim, os termos aproximados são “*ars*” ou “*artī*”, ambos com menção à arte, a habilidade adquirida a partir de um estudo ou prática.

Há, ainda, várias acepções para o termo tecnologia, seja pela etimologia da palavra, no sentido de produção de algo técnico; técnica; conjunto de técnicas que se refere ao grau de avanço das forças de produção de uma nação.

Na concepção do referido autor, as tecnologias são necessárias como fatores de produção e criação e isso se torna um legado humano, todavia, há sempre de se refletir sobre os seus intentos na utilização, a fim de não produzi-las e projetá-las em benefício a um restrito grupo de pessoas sobre os demais seres humanos, como domínio e manipulação sobre outros homens, em razão de a técnica poder ser emancipadora para todos, de forma equânime e conseqüentemente proporcionar qualidade de vida.

As novas tecnologias são vistas por Gomes (2019) como um desenvolvimento natural das atividades humanas, cujos resultados sempre podem se aperfeiçoar em suas práticas cotidianas. Assim, essa linha de raciocínio está em consonância com etimologia da palavra grega *technê* (arte, ofício) e *logos* (estudo de), pois atende às necessidades práticas do dia a dia (ALVES, 2009). Dessa forma, todos os utensílios técnicos utilizados em sala de aula, tais como quadro e giz, dentre outros, podem ser consideradas tecnologias (MASETTO, 2012).

¹⁸ Endereço eletrônico para acesso ao primeiro produto(blog):
< <https://direitoshumanosuninter.blogspot.com/> >.

A etimologia da palavra tecnologia é grega: *téchne* significa arte, destreza; e *logos* quer dizer palavra, fala. Adicionando o termo *logos* a *téchne*, percebemos que essa é a palavra (*logos*) que vem conferir significado ao fazer, à técnica. Então, tecnologia é um fazer com significado, um fazer pensado que tem uma intencionalidade. (PEIXOTO; BRANDÃO; SANTOS, 2007, p. 2).

E, ainda para composição das terminologias empregadas, o conceito de tecnologia digital, nas palavras de Barros (2016, p. 14), *in verbis*:

[...] procedimentos, métodos e equipamentos usados para processar a informação e comunicá-la aos interessados{...}agilizaram o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da comunicação em redes (internet) para a captação, transmissão e distribuição das informações, que podem assumir a forma de texto, imagem estática, vídeo ou som.

Considerando os conceitos apresentados de tecnologia, nova tecnologia e tecnologia digital, apresenta-se a internet como uma ferramenta digital e o objetivo que se propõe é o de utilizar e divulgar as reflexões sobre o currículo desta pesquisa, por meio de um produto digital com vistas a atender às demandas democráticas. Para isso, há de se compreender se existe alguma relação direta com a democracia digital, ou seja, “[...] emprego de tecnologias digitais de comunicação com o objetivo de corrigir, incrementar ou incorporar novos procedimentos ao processo político, no sentido de melhor atender a um ou mais princípios da democracia” (ALMADA et al, 2019, p. 163).

Gomes (2019) salienta três pontos sobre a democracia digital: no primeiro, assevera que a tecnologia não dirimi possíveis problemas do processo de democracia, contudo, dados governamentais fidedignos e atualizados, os quais estejam efetivamente à disposição dos cidadãos, podem ser essenciais à democracia, com o intuito de facilitar o cotidiano na vida prática, o que pode gerar até aprimoramento individual e coletivo. Faz-se oportuno apontar que isso demanda tempo de uso, erros e acertos para que se desenvolva.

O segundo ponto do autor é resultado de um argumento contrário ao de que as novas tecnologias ou a internet em específico aumentem a desigualdade social em virtude da exclusão da maior parte da sociedade, que não tem acesso efetivo a conteúdos digitais de qualidade. Contesta o autor, assegurando a tese que obstruir o desenvolvimento de novas tecnologias não resolve a causa da desigualdade social e afetará ainda mais o desenvolvimento da nação. Dessa forma, não se inclui, excluindo

os incluídos, posto que não é tarefa da internet criar políticas públicas de inclusão digital e sim dos atores políticos.

Como terceiro elemento em destaque, traz-se à baila que a democracia digital por si só não é capaz de produzir mais e melhor participação civil e deliberação pública. Então, a internet não pode ajudar a melhorar a democracia, já que se trata apenas de uma ferramenta a serviço de uma comunidade política com interesses coletivos ou individuais; dessa forma, não tem por incumbência proporcionar valores como igualdade, liberdade, pluralismo, direitos.

Todavia, na perspectiva do autor, em algo a internet é elementar no que se refere à democracia digital: aumentar o número de participantes nas tomadas de decisões no interior da própria sociedade, em sindicatos, conselhos, organizações, instituições, que mesmo não estando vinculada diretamente às decisões das esferas municipais, estaduais e federais tem substancial impacto, através da facilitação da participação política, mobilização social e do engajamento cívico.

De acordo com esses apontamentos, a internet é uma fonte diária de notícias e, com isso, é inegável que sua veiculação afete as relações sociais, e mesmo que não possa necessariamente fortalecer ou diminuir o processo democrático por si só, tem uma visualização considerável por parte de muitas pessoas e pode ser uma ferramenta de transparência e acesso para que as pessoas tenham condições plenas de um exercício real de cidadania e cooperação com políticas públicas.

Nesse panorama abordado, o quarto capítulo desta dissertação teve uma composição digital, denominado também de “produto”, o qual é uma vinculação da atividade acadêmica com as demandas sociais. Com o intuito de atender esse quesito do programa da instituição, far-se-á uso de uma ferramenta digital, um blog.

O termo blog é uma versão reduzida da palavra “weblog”. “Web” vem de World Wide Web (rede de alcance mundial) [...] Já “log” vem da prática de se utilizar um bloco de madeira para marcar a velocidade dos navios. O termo foi apropriado pela informática para se referir à gravação sistemática de informações sobre o processamento de determinados dados (ZAGO, 2008, p. 2).

O intuito é aproximar as discussões acadêmicas com o público em geral, especialmente para os que tenham algum interesse na pesquisa em pauta, pois, crê-se que é uma forma a mais de poder se ampliar os resultados de uma pesquisa, posto que nem todas as pessoas acessam a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), plataforma do catálogo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ou mesmo o “Google acadêmico”, mecanismo virtual de pesquisa do Google.

A escola não pode ficar restrita ao trabalho com o letramento e com a alfabetização por meio de textos da esfera escolar ou acadêmica, precisa abrir suas portas para a entrada da diversidade textual, democratizando o acesso aos mais diferentes gêneros pelos alunos e explorando-os por meio de práticas discursivas e de reflexão sobre a língua (REIS; MAGALHÃES, 2013, p. 196).

Para que tal expectativa se concluísse, tentou-se elaborar textos curtos e vídeos de mínima duração, nos quais se mantivesse as exigências acadêmicas para cumprir o propósito de uma escrita coerente com o nível de uma dissertação, contudo, um pouco mais flexível em relação às nomenclaturas, tendo em mente que o propósito é motivar para algo maior, políticas públicas em direitos humanos, e se alcançado tal intento, com um clique, os links disponibilizados darão acesso a todos os textos em seu inteiro teor.

Teve-se como pressuposto, ao se confeccionar o blog, que é possível educar em e para os direitos humanos nos currículos das instituições de ensino superior de Filosofia, com vistas a proporcionar justiça social para as minorias sociais e as pessoas em situação de vulnerabilidade e, com isso, foram apresentadas superficialmente algumas teses e dissertações que aplicam as teorias do currículo para realizar justiça social.

Dessa forma, objetivou-se, na primeira parte do capítulo digital, retomar os conceitos centrais da pesquisa e exibi-los, por meio de vídeos e imagens, acompanhados de frases curtas, pequenas chamadas do assunto. Os temas desse primeiro trecho foram: justiça, educação em direitos humanos, currículo, relação da justiça com currículo.

Em relação ao segundo momento, intentou-se demonstrar que o currículo realmente pode colaborar com uma justiça social e para corroborar tal assertiva, foram indicadas dissertações e teses que relacionassem currículos e minorias sociais.

Para selecionar as pesquisas sobre currículo e minorias, foi utilizado o portal de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual se localizam na íntegra teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O critério de averiguação deu-se pela exclusão de publicações que não tivessem sido defendidas entre os anos de 2015 a 2021. Acrescentou-se a esse

método de triagem dos textos selecionados para todas as categorias (grupos pesquisados) a expressão “currículo”, com o intuito de ficarem explícitas apenas publicações que aproximassem os temas direitos humanos, currículo e grupos em estado de vulnerabilidade, com o objetivo de ficar perceptível a possibilidade de se analisar a concepção de justiça social, por meio do currículo para todas as minorias sociais.

Foram selecionadas 20 teses e dissertações, cinco para cada um dos grupos considerados aqui como minoria social no Brasil: negros, indígenas, mulheres e comunidade LGBTQIA+, compreendendo-se minoria como grupos sociais que possuem quatro características representativas: *incapacidade de autoproteção, demandantes de especial proteção estatal, vulnerabilidade social, distanciamento do padrão hegemônico e opressão social* (MINHOTO, 2016, p. 279), ou ainda como um grupo “[...] vulnerável diante da legitimidade institucional e diante das políticas públicas [...]” (SODRÉ, 2011, p. 13), e que se enquadram nessa categoria, de acordo com Saraiva (2015): mulheres, crianças, negros, idosos, homossexuais, indígenas, deficientes, imigrantes, religiosos da umbanda e do candomblé.

A elaboração e a divulgação dos trabalhos dessas pesquisas escolhidas foram feitas através de textos de um parágrafo em que se mencionava o porquê de o grupo ser minoria social e de vídeos de um minuto por tese ou dissertação, em que se trazia o objetivo da autora ou do autor.

5.2 Cineclube sobre Direitos Humanos¹⁹

O segundo produto é baseado em um modelo realizado pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), denominado *Cineclube Luz, Filosofia e Ação*, iniciado em 2018, cujo objetivo se relaciona a temáticas de Filosofia com longas-metragens exibidos nos cinemas nacionais e estrangeiros.

Utilizar filmes em sala de aula para abordar assuntos concernentes ao que se estuda é prática comum e já muito discutida na literatura, pois, a arte influencia as pessoas para quaisquer aspectos ou orientações e, por isso, pode ser vital para o aprimoramento dos seres humanos enquanto seres, propiciando mais tolerância, a

¹⁹ [Versão em Libras](#) 

Obs. O texto deste cineclube não está na íntegra na versão para Libras, em virtude de poder ser lido em detalhes nesta dissertação.

partir das instruções e reflexões das artes e dos filmes, contudo, a escola não tem sido um ambiente muito flexível a essa maneira de instruir. O filme

[...] promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras (ABUD, 2003, p.191).

Nesta pesquisa, tem-se a intenção de fazer com que os temas relacionados possam ser observados nos filmes selecionados e, dessa maneira, espera-se que as discussões sobre minorias sociais, representadas aqui por indígenas, mulheres, negros e comunidade LGBTQIA+, possam ser ratificados, por meio da arte, tendo como pressuposto que a maioria das pessoas possam interagir e concentrar mais nos filmes e, portanto, sensibilizar-se com as demandas sociais.

A imagem fílmica suscita [...] no espectador, um *sentimento de realidade* bastante forte, em certos casos, para induzir à crença na existência objetiva do que aparece na tela. Essa crença, essa adesão, vai das reações mais elementares, nos espectadores virgens ou pouco evoluídos, cinematograficamente [...] aos fenômenos bem conhecidos de participação (os espectadores que advertem a heroína dos perigos que a ameaçam) e de identificação com os personagens (MARTIN, 1990, p. 22).

Não se espera, por meio desses filmes, uma brusca mudança de comportamento nos indivíduos, todavia, a partir do momento em que se conseguir conciliar as teorias com os personagens em suas vidas diárias, crê-se em um abrandamento das concepções, crenças infundadas de uma visão prescindida de análises globais que consideram tão somente a conduta de pessoas próximas, carentes da mesma limitação.

Desse modo, quando se possibilita às pessoas nessas condições uma reflexão mais ampla sobre a humanidade e suas diferenças, tem-se a esperança de incutir nestas um olhar mais acurado para o diferente.

5.2.1 Cineclube na prática

Tem-se como finalidade oferecer uma base na discussão sobre o conteúdo direitos humanos e, em hipótese alguma, pretende dar conta de todos os aspectos possíveis de serem debatidos ou mesmo de esgotar o tema. Em consonância com os

estudos realizados, precisa criar um espaço de fala e escuta, na qual há relações horizontais, empáticas e emancipadoras. Apresenta-se uma proposta de cineclube em três momentos: individual, coletivo e em trios, reputando-se todas como de relevante contribuição.

Na primeira se tem um exame, a partir de um ponto de vista subjetivo, com base em experiências individuais; na segunda, a troca de dados coletivos, tenderá a completar uma visão de mundo mais abrangente; por fim, na terceira, na produção em um grupo de três, favorecerá o desenvolvimento e a assimilação do assunto, alicerçado pela visão do grupo, narrativa dos personagens do filme, bem como pelas pontuações do professor e seu respectivo direcionamento para a matéria de direitos humanos.

5.2.1.1 Manual geral de aplicação

Recomenda-se que os filmes sejam mistos e que, nesse sentido, uma parte possa ser de notório conhecimento do público fora da academia; isso poderá ajudar a demonstrar que em tudo pode se ter a temática de direitos humanos.

Ao selecionar um filme, o professor/organizador precisa, necessária e enfaticamente, expressar aos estudantes o ângulo de análise, a qual se dá na visão dos direitos fundamentais das pessoas e como elas podem estar sendo violadas, posto que os filmes ou as pessoas nem sempre estão tendentes para essa visão da dignidade da pessoa humana.

A observação de se direcionar para os direitos humanos é fundamental, tendo em vista que o objeto (filme) torna-se o que for possível pelo sujeito (estudante); assim, sem um encaminhamento adequado, poderá reproduzir discussões descontextualizadas em sala de aula.

A fim de auxiliar na temática, sugere-se que seja indicado, no mínimo, um texto-base para a temática específica de direitos humanos que será discorrida no filme.

Há de se atentar ao fato de que os filmes precisam ser assistidos antecipadamente e em canais de transmissão legalizados, sob pena de comprometer a discussão sobre direitos das pessoas; afinal, o debate se baseia em violações em um estado democrático de direito, e infringir leis autorais está inserido nisso.

5.2.1.2 Primeira parte (pré-análise individual)

Após assistir aos filmes, os estudantes precisam fazer uma análise prévia do filme, preenchendo um quadro sobre o filme, sem se preocupar tanto com muitos detalhes. O fato de não relatar muitos pormenores irá contribuir com o debate, pois permitirá ao professor perguntar, quando oportuno (durante a fala do trio, por exemplo), o significado de determinado item.

O objetivo dessa ficha previa de análise é fazer com que o estudante se comprometa com a visualização do filme, pois pode ocorrer de assistir e nem mesmo se lembrar de pontos centrais para uma futura avaliação no grupo.

Não se faz relevante o fato de os dados não serem relacionados diretamente com os direitos humanos, posto que os filmes nem sempre se alinharão a esse viés, contudo, faz-se pertinente que, ao completar os itens da tabela, tenha-se isso como fulcro, explícita ou implicitamente.

QUADRO 15 - ITENS PARA SE FAZER UMA PRÉ-ANÁLISE DE FILMES ²⁰

| INFORMAÇÕES SOBRE O FILME | | | |
|--|--|--|--|
| Título | | País de origem | |
| Ano do filme | | Sinopse | |
| Gênero/cor do filme | | Para qual faixa etária você recomendaria este filme? Por quê? | |
| Direção do filme e elenco principal | | Quais temas poderiam ser extraídos deste filme? Cite, no mínimo, três. | |
| Este filme pode se relacionar com quais áreas do saber? Literatura, arquitetura etc. Como? | | Para quem você recomendaria este filme? | |
| Como você identifica este filme? Drama, comédia, romance etc. Por quê? | | Restrições a algum público? | |
| Como você classificaria este filme? Político, religioso, moral, social etc. | | Quem não poderia assistir a este filme? Por quê? | |
| Este filme teve grande repercussão na mídia nacional ou internacional? | | O que é dito de forma explícita durante o filme? | |
| Se assistido dublado, a legenda está de acordo com a dublagem? | | Quando o filme apresenta pela primeira vez a sua problemática? | |
| A falta de sincronia entre a legenda e a dublagem compromete a ideia central? | | Quando foram desenvolvidas e finalizadas as problemáticas? | |
| O filme é bom tecnicamente (cenas e atuação de acordo com o propósito)? | | Como era o espaço físico? | |

²⁰ [Quadro em outro formato de tabela \(numerado\)](#): 

| | | | |
|--|--|---|--|
| Este filme tem relação com outros trabalhos do diretor? | | Qual mensagem do diretor se revela no filme? É de uma abordagem realista, de fantasia, fatalista, pessimista ou otimista da vida? | |
| A temática desenvolvida pelo diretor tem relação com a sua vida? | | Pode o diretor ser considerado um ativista dessas causas? | |
| A posição da crítica em relação ao filme teve impacto em sua repercussão/ divulgação para as pessoas? | | Qual foi a posição dos críticos ou site especializado sobre o filme? | |
| SOBRE OS PERSONAGENS | | | |
| Todos os personagens são significativos no filme? | | O objetivo do protagonista foi alcançado? | |
| O filme é dinâmico ou reflexivo? (A preocupação do filme consiste mais em dar voz aos personagens ou em pô-lo em ação?) | | O protagonista do filme é passivo ou ativo, ou seja, ele cria as situações ou é simplesmente envolvido pela realidade? | |
| Qual a mensagem ou visão de mundo do protagonista? | | A maneira de lidar com as circunstâncias estão de acordo com a visão de mundo do protagonista? | |
| Qual a mensagem ou visão de mundo do antagonista? (Se não houver antagonista, do ponto de origem do conflito do filme). | | A maneira de lidar com as circunstâncias estão de acordo com a visão de mundo do antagonista? | |
| De acordo com a sua interpretação, a atuação dos personagens corresponde à intenção do filme? | | De acordo com a sua interpretação, as cenas correspondem à intenção do filme? | |
| SOBRE SUA ANÁLISE INTERPRETATIVA (subjativa) | | | |
| Qual é propósito explícito do filme? | | O que não é dito, mas foi sentido por você? (Conteúdo implícito). | |
| O filme é bom pessoalmente? (Cenas e atuação de acordo com a sua visão de mundo). | | Com base no propósito do filme, há uma análise profunda ou superficial? | |
| Os valores, costumes e comportamentos são vistos com frequência no meio em que você vive? E na sociedade brasileira? | | Que influência este filme pode ter na sua vida? No Brasil? No mundo? | |
| O final correspondeu às expectativas do desejo social? | | O que mudou em sua vida, ao menos temporariamente, assistindo a este filme? | |
| De que modo atitudes/comportamento/discursos do/a personagem podem influenciar outras pessoas? | | Se não fosse uma atividade acadêmica, você assistiria a este filme? | |
| Diga se gostou pessoal ou tecnicamente do filme. Atente-se que o gostar pessoal remete à sua visão de mundo; já o técnico é com base na estrutura da narrativa (exemplo: cenas em desacordo com o propósito do filme). | | Fazem sentido as atitudes/comportamento/discursos do/a personagem para você? Por quê? | |

Fonte: o autor.

Para a realização do debate, é fundamental que o professor (organizador) tenha recebido, no mínimo, 80% das fichas (quadro) preenchidas em sua totalidade, sob pena de, durante a aula, as argumentações se basearem apenas no que foi dito pelo estudante que assistiu ao filme.

5.2.1.3 Segunda parte: discussão e apresentações em sala de aula

Nesta segunda etapa do Cineclube, o docente pode organizar de duas maneiras a análise do filme com os estudantes. Na primeira, orienta-se a produção de esquetes e músicas em sala física ou virtual; na segunda, uma discussão oral com os alunos.

Se o docente optar por esquetes e músicas, recomenda-se, com base no quadro da primeira etapa, que distribua os temas para cada trio, em que cada grupo irá preparar um esquete de, no máximo três minutos, ou a composição original de uma letra, com qualquer melodia. Para essas duas atividades, há de se entregar um roteiro ou a letra antecipadamente (uma aula antes), para evitar que a apresentação não esteja em conformidade com o combinado.

Caso as apresentações não possam ser realizadas presencialmente, pode-se fazer leitura dramática (com a leitura do roteiro) e ser entregue em áudios ou mesmo essas apresentações podem ser realizadas remotamente.

Contudo, se a alternativa escolhida pelo professor for a discussão oral, recomenda-se que a duração da discussão coletiva do filme deva contemplar um período de aulas (50 minutos, em média), pois isso pode estimular novos argumentos para quem não assistiu ao filme (ênfatisando a recomendação de 80% para que seja realizado o debate).

O professor deve começar pondo no quadro (ou utilizando outro recurso), no mínimo cinco diálogos dos personagens sobre distintos temas, ou pelo menos dizer a cena, a fim de que não tome todo o tempo da aula.

Para facilitar a preparação do professor/organizador e permitindo uma concentração maior nas análises prévias dos estudantes, os mencionados diálogos podem ser extraídos de suas respectivas fichas preenchidas, partindo do pressuposto que serão múltiplas as temáticas que surgirão.

Ao fazer essa escolha, o professor valorizará o esforço dos estudantes que preencherem as denominadas fichas e demonstrará aos outros – que por algum

motivo não preencheram – a compensação que terão; caso contrário, haverá um desestímulo para os que fizeram e desencorajamento para os outros.

Os estudantes podem ser divididos por personagens, por protagonistas/antagonistas/coadjuvantes.

Em uma sala de 30 pessoas, o professor dirá a cada estudante um número de 1 a 3, e posteriormente, cada estudante formará um trio, de 1 a 3.

Após a primeira rodada de trios, a qual contemplará 15 pessoas, repetem-se os temas, com o intuito de saber a opinião de todos, e ainda que os estudantes usem o mesmo raciocínio, o professor poderá inquirir cada um, para a máxima assimilação e o aproveitamento do conteúdo.

Para que todos participem, orienta-se a escolha de diversas cenas ou diálogos com os trios de discussão, da seguinte maneira:

- a) Primeiro: cada trio precisa reproduzir a fala dos personagens e continuar as argumentações, sem sair do personagem (lembrando que cada um tem um personagem);
- b) Segundo: utilizar o tema discutido (exemplo: casamento) e perguntar para o trio o que pensam a respeito disso e como isso está relacionado aos direitos humanos;
- c) Terceiro: perguntar à turma, se os demais têm pensamento parecido com o trio.

Após a participação do primeiro trio, segue-se para os demais com outra conversa do filme, já anotado no quadro. Mesmo que as aulas estejam sendo remotas, pode-se seguir o mesmo itinerário proposto.

De acordo com o itinerário proposto, deve-se seguir dando prioridade à participação dos estudantes, todavia, caso, tenha-se uma pessoa convidada, recomenda-se que haja intervenção após a fala de cada trio e que haja limitação ao que foi dito pelo trio, a fim de não desestimular as participações dos outros estudantes, os quais ainda não falaram.

5.2.1.4 Terceira parte (produção acadêmica)

Neste momento, com base nas discussões em sala de aula, sugere-se a elaboração de uma cartilha digital (texto com imagens com aproximadamente 10 laudas) pelo aplicativo *Flipsnack*, na intenção de disponibilizá-las nas redes sociais por meio de um link.

O intuito da divulgação dessa cartilha, primeiramente, é social, afinal, a aprendizagem requer um compromisso social e expô-la nas redes sociais pode trazer mais alcance às pessoas fora da academia, partindo do pressuposto que a maior parte das pessoas faz uso de alguma rede de comunicação pública.

O segundo objetivo é para que o estudante tenha em mente quais assuntos reputam-se relevantes na matéria de direitos humanos, bem como direcioná-lo para a escrita acadêmica e futuros desenvolvimentos do trabalho de conclusão de curso.

Os conteúdos podem ser postos em *power point* (ou qualquer outro recurso adequado), em que cada imagem seja explicada com um pequeno parágrafo para, posteriormente, ficar na modalidade de cartilha digital, compreendida por imagens, ilustrações coloridas, jogos, passatempos, tirinhas etc. Com as imagens em *power point*, faz-se necessário ir em “salvar como” em “formato JPEG” e, em seguida, baixar o aplicativo *Flipsnack*.

Para que se tenha um direcionamento mais prático, indicam-se alguns pontos, os quais podem estar presentes na cartilha, explícita ou implicitamente, caso não se tenha outra indicação do professor/organizador.

QUADRO 16 - QUADRO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA

| | |
|-----------------------|---|
| TEMA | Em uma sala com 30 estudantes e, partindo do pressuposto que foram lançados e anotados cinco temas para discussão nos diálogos escolhidos na sala de aula, deve-se direcionar três pessoas para cada tema, as quais não devem ser as que discutiram sobre aquele tema específico, a fim de que não se restrinja a discussão dos outros estudantes sobre a particular matéria. |
| PROBLEMA | Qual a relevância social deste ponto escolhido e qual é a questão que se torna um problema que precisa ser respondido? |
| HIPÓTESE | Como responder a este problema? Quais as sugestões? |
| JUSTIFICATIVA | Como este tema é significativo para a sociedade? |
| OBJETIVO GERAL | O que se pretende demonstrar com esta produção? |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Quais os passos para se contemplar o objetivo geral? |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | Quais autores são referências nesta discussão? |
| METODOLOGIA | Como este trabalho pode ser conduzido? |

Fonte: o autor.

Se os estudantes não deixarem explícitos esses pontos, orienta-se ao professor que indague o grupo sobre esses tópicos, sob pena de o exercício não estimular e

maximizar adequadamente a capacidade dos estudantes, os quais, em algumas circunstâncias, só precisam de um direcionamento empático e pedagógico.

Com a cartilha pronta, propõe-se uma mensagem nas redes sociais sobre o assunto, disponibilizando-se o link para a turma. Ressalta-se que a mensagem não precisa ser muito aprofundada sobre a matéria, no intuito de ficar mais acessível ao público em geral, todavia, há de se incentivar os estudantes a atenderem a todos os públicos, principalmente minorias sociais, por isso, incita-se à inclusão social.

Confeccionadas as cartilhas, postadas no grupo da turma e postada a mensagem central em alguma rede social, o professor poderá fazer uma roda de conversa com os estudantes, em que cada um explicará o significado de cada imagem inserida na cartilha (importante que todos estejam com as cartilhas abertas no momento da roda de conversas).

5.2.1.5 Finalizando o roteiro do manual

Este manual, como anteriormente frisado, é tão somente uma orientação e possui o objetivo de conduzir as discussões sobre direitos humanos de maneira prática, utilizando-se filmes, independentemente de como foram abordados ou para qual público-alvo destinados.

Por ser um norte e em absoluto uma imposição taxativa, não se abordou a questão da nota, todavia, se atendidas às sugestões, recomenda-se 50% da nota integral, tendo em vista que se trata de um trabalho que contempla análise individual, exposição coletiva para a turma e nas redes sociais e produção acadêmica.

Assim, recomenda-se que seja pontuada por etapas realizadas; caso não sejam atingidos os 80% de entregas da ficha de análise prévia, avalia-se com 1/3 do valor total e segue-se para outras avaliações.

Se houver 80% de entrega, tenha-se a segunda etapa, porém, pontuando-se somente os trios participantes. Por fim, realizadas as primeiras e segundas etapas, obterá nota integral somente os estudantes que apresentarem para correção e publicarem as cartilhas digitais, sendo os links disponibilizados para o grupo da turma.

5.2.2 Aplicação do manual

Com o intuito de facilitar a utilização do roteiro do manual e fazê-lo funcional, traz-se, neste excerto, cinco filmes selecionados de acordo com as instruções sugeridas, ou seja, filmes de amplo e restrito conhecimento das pessoas.

Com esta motivação, optou-se por cinco filmes, dois nacionais e três estrangeiros, os quais serão examinados, de maneira geral, na perspectiva dos direitos humanos e, especificamente, com foco nas minorias sociais e suas relações com o currículo, tendo como fulcro os temas: diferença, gênero, violência e identidade.

Sobre os estrangeiros, o critério de seleção do primeiro filme, *Venon*, deu-se em virtude de sua notoriedade e aceitação no cenário internacional de Hollywood e por ser um filme de entretenimento, sem aparente compromisso com análises profundas sobre direitos humanos, além de ser possível debater sobre vários prismas. O segundo estrangeiro, *O sorriso de Monalisa*, foi escolhido por ser também de Hollywood e ter um direcionamento maior para um ambiente de sala de aula, permitindo uma abordagem mais minuciosa sobre a interculturalidade no currículo e a atuação da mulher. O terceiro e último estrangeiro, *Vestido Nuevo*, um curta-metragem realizado na Espanha, foi eleito por trazer o tópico sobre sexualidade na sala de aula e como ocorre o desenvolvimento dessa matéria pela comunidade escolar.

No que se refere às duas obras nacionais, *Tudo o que Aprendemos Juntos* pode ser direcionado ao propósito desta dissertação e, dessa maneira, discorrer sobre a minoria negra e currículo, bem como, *en passant*, sobre violência em sala de aula. Por fim, *Antes o tempo não acabava* aborda a minoria indígena e como se desenvolve a construção das identidades das pessoas.

Eis os supracitados filmes, de acordo com o modelo sugerido, salientando-se que, em virtude da quantidade de figuras e de vídeos, as respectivas análises estão em formato de link, com o propósito de facilitar a divulgação, exposição e visualização do produto; nesse sentido, faz-se necessário clicar ou copiar o mencionado link para verificação.

5.2.2.1 Análise do filme *Venon*

História de Eddie Brock, um jornalista que ganha superpoderes, a partir de uma fusão involuntária com um simbiote trazido do espaço por uma empresa de tecnologia genética.


[Pré-análise individual \(primeira parte\)](#)

Discussão em sala de aula (segunda parte)

Eis as cinco indicações de diálogos para o debate:

- a) entrevista concedida pelo antagonista proprietário da empresa ao protagonista jornalista Eddie;
- b) conversa da Dra. Dora Skirt com o seu chefe Dracke sobre as implicações bioéticas;
- c) diálogo do voluntário Isaac com o cientista Dracke;
- d) afirmação de Venon a Eddie, ao explicar estar cumprindo apenas sua missão na Terra, por não ter forças de impedir o líder do grupo, Riot;
- e): conversa de Eddie e Dra. Skirt na loja de bebidas sobre fazer o que é certo.

Produção acadêmica (terceira parte)

- a) Mensagem de divulgação na rede social do *Tik Tok* de forma inclusiva [\(aqui com intérprete de libras para a comunidade surda e áudio para cegos\)](#) 

- b) [Cartilha digital](#) 

5.2.2.2 Análise do filme *O Sorriso de Monalisa*

História de uma professora, Katherine Watson, que aceita uma vaga para ser regente de uma disciplina de artes clássicas na escola Wellesley, destinada somente a mulheres.

[Pré-análise individual \(primeira parte\)](#) 

Discussão em sala de aula (segunda parte)

Eis as cinco indicações de diálogos para o debate:

a) cena de abertura do ano letivo de 1953, em que as estudantes pedem para entrar;


b) diálogo da docente Katherine com a estudante Joan, no estúdio da professora, após ser dada uma nota questionada pela aluna;

c) momento no qual a estudante Betty acorda Joan para comentar ter sido o seu noivo visto comprando um anel de noivado;

d) conversa, na descida da escadaria da escola, da diretora com a professora, antes do dia da saída coletiva para o Natal;

e) mensagem pela professora durante a aula, na exibição dos slides, após o texto escrito por Beth, no jornal da escola, que manifestava repúdio pela docente, a qual, supostamente, não respeitava os laços sagrados do matrimônio.

Produção acadêmica (terceira parte)

a) Mensagem de divulgação na rede social do Tik Tok de forma inclusiva [\(aqui com intérprete de libras para a comunidade surda e áudio para cegos\)](#) 

b) [Cartilha digital](#) 

5.2.2.3 Análise do filme *Vestido Nuevo*

Curta-metragem sobre uma professora que chega à sala de aula e encontra um aluno trajando um vestido.


[Pré-análise individual \(primeira parte\)](#) 

Discussão em sala de aula (segunda parte)

Eis as cinco indicações de diálogos para o debate:

- a) momento em que a docente questiona Mario sobre o que estava fazendo e como ele nada respondia, ela disse que ele estava vestido de menina;
- b) diálogo da professora com o diretor;
- c) conversa do diretor com o pai de Mario;
- d) cena em que uma coleguinha da mesma turma sai da sala e vai conversar com Mario na sala de recepção do diretor;
- e) quando Santos, na antessala da direção, ao ver a saída de Mario sendo levado por seu pai no colo, continuou as mesmas ofensas anteriores.

Produção acadêmica (terceira parte)

a) Mensagem de divulgação na rede social do Tik Tok de forma inclusiva ([aqui com intérprete de libras para a comunidade surda e áudio para cegos](#)) 

b) [Cartilha digital](#) 

5.2.2.4 Análise do filme *Tudo o que aprendemos juntos*

Um músico, por não ter conseguido uma vaga para a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), decide aceitar ministrar aulas de música, na escola Mário Gusmão, localizada na favela de Heliópolis, na cidade de São Paulo.

[Pré-análise individual \(primeira parte\)](#) 

Discussão em sala de aula (segunda parte)

Eis as cinco indicações de diálogos para o debate:

- a) momento em que a estudante Gi discute com seus colegas sobre ir à escola no sábado para ter aulas de música;
- b) manifestações da turma quando o professor Laerte solicita que todos venham no sábado para se prepararem para apresentação final;

- c) conversa de Laerte com a diretora após VR tê-lo insultado e jogado salgadinhos em sua direção, na frente de todos os estudantes, na quadra;
- d) exaltação de Samuel, após o professor Laerte cogitar abandonar as aulas para seguir sua carreira de músico;
- e) a conquista da vaga por Laerte na orquestra sem cotas raciais.

Produção acadêmica (terceira parte)

- a) Mensagem de divulgação na rede social do Tik Tok de forma inclusiva ([aqui com intérprete de libras para a comunidade surda e áudio para cegos](#))
- b) [Cartilha digital](#)

5.2.2.5 Análise do filme *Antes o tempo não acabava*

O filme narra a história do jovem Anderson, da etnia indígena saterê, que sai do interior do Amazonas e vai morar em Manaus. A partir disso, passa por um processo de questionamento cultural e por experiências de busca de referências para a vida.

[Pré-análise individual \(primeira parte\)](#)


Discussão em sala de aula (segunda parte)

Eis as cinco indicações de diálogos para o debate:

- a: diálogo entre os indígenas em reunião na associação de ajuda a nativos, reivindicando suas prerrogativas nas terras brasileiras;
- b: conversa de Anderson com funcionário do cartório, quando tentou alterar o seu nome;
- c: quando Anderson diz a Pia que não acredita em organizações não governamentais;
- c: monólogo de Anderson questionando a atuação do seu deus, logo após o enterro de sua sobrinha;

d: cena em que dois membros da tribo de Anderson revelam que se for refeito o ritual, Anderson irá mudar o seu comportamento.

Produção acadêmica (terceira parte)

a) Mensagem de divulgação na rede social do Tik Tok de forma inclusiva ([aqui](#)
[com intérprete de libras para a comunidade surda e áudio para cegos](#)) 

b) [Cartilha digital](#) 

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INÍCIO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA ²¹

Não se pretende expor considerações terminativas a ponto de não levantar mais questionamentos, posto que o objetivo foi versar sobre a luta diária das minorias por relacionamentos horizontais, proporcionado em um espaço curricular dinâmico de fala e escuta.

O primeiro e o último ponto desta dissertação devem ter como ênfase a luta por melhores condições de vida das minorias sociais e, ao se desenvolver que a justiça pode se valer de um currículo intercultural na perspectiva freiriana, na verdade, o que se pretende é salientar uma esperança, uma expectativa de mudança, já que, em toda a dissertação, abordou-se que currículo é dinâmico e não estanque. Dessa forma, grupos dominantes de hoje poderão não ser os de amanhã, se e somente se, houver conscientização e prática dessa consciência, uma vez que alcançar o estado de conhecimento ou mesmo a positivação das leis em códigos não basta para uma pessoa que desconhece a sua condição de cidadão, sujeito de direitos.

Assim, o cotidiano no ambiente acadêmico deve ser pautado em uma relação horizontal, em que a pessoa seja vista enquanto pessoa e não por seus atributos subjetivos ou objetivos, por meios físicos, intelectuais, sociais, morais, mas seja simplesmente pessoa dotada de dignidade, elemento por si só suficiente para proporcionar a condição de horizontalidade e não de verticalidade e, conseqüentemente, de diálogo com base em um currículo intercultural.

Para examinar se tal objetivo geral foi ou não alcançado, algumas considerações finais se fazem necessárias nesta etapa, por mais que aqui não seja, em hipótese alguma, um fim, e sim o começo de uma reflexão de como tentar utilizar um instrumento acadêmico como justiça, aqui, o currículo.

De que se tratou de forma geral a dissertação? Apresentou-se aqui a discussão da possibilidade de se fazer justiça social, educando em e para os direitos humanos por meio de um currículo intercultural, na perspectiva freiriana, utilizando-se como ponto de apoio as ementas dos cursos de graduação em Filosofia, os quais tinha-se como hipótese que já estavam em uma vertente intercultural, algo que não significa garantia e aplicação dos direitos das minorias sociais.

²¹[Versão em áudio:](#) 

O objetivo geral, o qual aqui se finaliza, deu-se por meio da seguinte pergunta norteadora: sendo a justiça uma disputa de grupos e pessoas distintas com suas respectivas identidades e necessidades, como o currículo do ensino superior pode ser um instrumento de auxílio para contribuir com a justiça social?

A hipótese é que um currículo que esteja na perspectiva de Paulo Freire e encontra-se na vertente intercultural pode conduzir a um processo de emancipação das pessoas, principalmente, para a diminuição na desigualdade e discriminação social das minorias sociais, por meio de espaços dinâmicos de fala e escuta.

Teve-se, nesta pesquisa, a fundamentação teórica em Paulo Freire, utilizando-se como principais referenciais teóricos as concepções de justiça em Arendt, Rawls e Boaventura, e de currículo em Sacristan (2000) e Arroyo (2015).

Essa discussão fora essencial para alcançar as reflexões sobre a justiça social, pois demonstrou que há um novo período em que se repensa o currículo e a perspectiva freiriana representa de modo confortador uma alternativa de amor para com os estudantes, quando se direciona o compromisso não tanto para o conteúdo ou para o macrossistema, e sim de se olhar para as pessoas enquanto pessoas.

Quando os estudantes são vistos como pessoas, sem propósitos pessoais (pessoa como fim em si mesma), enxerga-se e se vê um nome, uma história, uma angústia, um medo, uma vontade, uma necessidade, um espanto, um receio, enfim, alguém que não participa academicamente por simplesmente não querer ou ausência afetiva, e sim por carregar consigo um encargo pessoal, familiar, profissional ou social.

Nessa abordagem, olhar para este estudante não significa desconsiderar um contexto socioeconômico gerador de um possível flagelo individual, porém, antes de tal análise, enxergar o micro, a pessoa que sofre e não tem, às vezes, a menor noção de o porquê.

Ante à exposição dos capítulos analisados, compreendeu-se que promover direitos humanos deveria ser uma tarefa simples, posto que os seres vivos por existirem já deveriam ser respeitados em qualquer condição física, intelectual, social que tenham; afinal, por que um ser vivo precisa ser excluído? Por sua diferença?

A diferença deveria ser um elemento motivador para todos os outros, já que o diferente completa o que falta em outro e inspira outros a repensarem-se a si, o que agrega valor a qualquer ser. Todavia, o que se tem? Exclusões e mutilações de grupos, a quem foi privado o direito de ser e, às vezes, o direito de simplesmente existir. Isso não corresponde à justiça, entretanto, o que é ser justo?

A justiça com seus atrelados conceitos de dignidade, liberdade, sociedade e mesmo de pessoas variam e, por esse motivo, faz-se necessário estar disposto a repensar os valores, posto que a noção de construção de seres vivos se alteram com o tempo, e julgar algo com base em um conceito antigo não é um singelo anacronismo e sim sentença de morte física e social para alguns seres, algo que no mínimo poderia ser considerado desumano por falta de informação, às vezes, ingenuamente, ou mesmo má fé.

Sendo expresso de outra maneira, compreende-se que, se os conceitos variam ao longo de tempo, nenhuma cultura ou forma de pensar pode se sobrepor à outra, já que o mais importante não é o que se pensa ou se reflete sobre a pessoa e sim a pessoa em si.

Com base no examinado de todos os pensadores clássicos, vivos ou mortos, renomados, em fase de serem notados pela academia e os que se dedicaram a essa temática, fora possível compreender o quanto há necessidade de se refletir sobre a justiça na sociedade, e quando se está em sala de aula, seja em uma universidade, ensino fundamental ou médio, talvez não se note, uma disposição, por parte dos estudantes, de obter justiça. Contudo, há de se entender que o não se notar essa disposição, talvez, decorra de uma debilidade natural, resultado de um cansaço de se tentar e acreditar não ser possível fazer justiça para grupos que nunca souberam o significado de receber os seus direitos.

Ocasionalmente, algumas pessoas podem desconhecer a sua condição de ser uma pessoa dotada de direitos por um estado de “cristalização” social ou uma naturalização do *status quo*, crendo não poder ter uma vida diferente da qual sempre teve, em razão de ser natural, e não se altera esse quadro e normal, e se assim o é, por que refletir sobre o que parece ser óbvio?

Nesses eventuais casos, o zelo, a dedicação e a persistência de uma educadora ou um educador devem ser ainda maiores, pois transpassará ao já exigente quadro inicial de empatia social (“ver” de fato quem é o seu público): transmitir o conteúdo, proporcionar condições de conscientização e posterior transformação social. Sim, nesse caso, tudo isso será posterior e, aqui, trata-se de fazer o estudante ver o que nem sempre é possível. Entretanto, até que ponto a educadora e o educador estão (ou ainda estão) em condições físicas, mentais, intelectuais, sociais, estruturais para tal encargo profissional, acadêmico e social?

Por esse ângulo, com essas apresentações sobre o tema, tem-se início mais uma contribuição ao espaço acadêmico, o que se espera que traga benefícios e resultados tangíveis a quem se dedicou a este projeto de leitura desta temática de direitos humanos, que deve transpor o fascinante e complexo exercício acadêmico, e chegar a um espaço de árdua e significativa transformação social para os que não mais acreditam nos outros e mesmo em si.

Assevera-se, nestas linhas finais, não se ter nesta dissertação o intento de ser um objeto confeccionado para leitura por si mesma, mas de olhar para as suas próprias relações e analisar as formas de se conduzir a encontros horizontais e não verticais; assim explícito e enfatizado ao longo de todo o texto, não se pode terminar nesta linha, algo que deve apenas começar a se tornar uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História, Franca*, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- ADAMS, J. R. B. **A educação em direitos humanos no ensino médio integrado**: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina Florianópolis 2018.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, T. **Teoria da semicultura**. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- AGUIAR, O. A. **Origens do totalitarismo 50 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- AJARI, N. **Nascida do desastre**: Crítica da etnofilosofia, pensamento social e africanidades. Tradução: Cleber Daniel Lambert da Silva. *Ensaio Filosóficos*, Volume XVIII – dezembro/2018.
- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. **Diferenças na educação**: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015
- ALMADA, M, P. et al. **Democracia digital no Brasil**: obrigação legal, pressão política e viabilidade tecnológica. *Matrizes*, V.13 - Nº 3 set./dez. 2019.
- ALVES, Â. L. A.; SOUZA, M. C. de. **Direito humano à educação de qualidade**: políticas públicas e desafios do federalismo brasileiro. In: *Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas*. Org.: JUBILUT, Lílíana Lyra; FRINHANI; LOPES, Fernanda de Magalhães Dias. Editora Universitária Leopoldianum, 2017.
- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, SC: Argos, 2012.
- AQUINO, Marcelo. **Memória do ser e afirmação de Deus em Lima-Vaz**. *REVISTA DE FILOSOFIA*, Belo Horizonte, v. 44, n. 138, p. 39-73, jan./abr., 2017
- ARAÚJO, Marcelo. **A fundamentação contratualista dos direitos humanos**. *ethic@ Florianópolis* v. 8, n. 3, p. 9 - 23 maio, 2009.
- ARENDT, H. **Compreender**: formação, exílio e totalitarismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. 1ª Ed. 10ª Reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

ARENDDT, Hannah. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**- um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARNAUD, Núbia Athenas Santos; SILVA, Paulo Henrique Tavares da. **Os Caminhos Do Jusnaturalismo No Século XXI**. Rev. de Argumentação e Hermeneutica Jurídica | e-ISSN: 2526-0103 | Porto Alegre | v. 4 | n. 2 | p. 40 – 58 | Jul/dez. 2018.

ARROYO, Miguel. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BAROM, Wiliam Carlos Cipriani. **Sobre o resgate promovido por Habermas do projeto Kantiano De Aufklärung**. Profanações (ISSNe – 2358-6125) Ano 5, n. 2, p. 192-220, jul./dez. 2018.

BARROS, Matheus Henrique Da Fonsêca. **Saberes Docentes e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tdic) no Curso de Licenciatura em Música da UFPE**, 2016.

BARROSO, Luiz Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação, 2010.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2010

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa; CATANI, Denice Barbara. Formação de educadores – desafios e perspectivas. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2001.

BERNHEIM, Carlos Tünnerman .; CHAUI, Marilena Souza. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 44 p., 2008.

BITTAR, Eduardo. **A escola como espaço de emancipação dos sujeitos**. Org. DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educando em Direitos Humanos; volume 3; Editora da UFPB, João Pessoa-PB, 2016.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Justiça, razão comunicativa e emancipação social: Filosofia do Direito e Teoria da Justiça a partir do pensamento de Jürgen Habermas** R. Fac. Dir. Univ. São Paulo v. 106/107 p. 565 - 589 jan./dez. 2011/2012.

BITTAR, Eduardo. **Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da escola de Frankfurt**, 2007.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico** – Lições de filosofia do direito. Trad. Márcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo, Ícone, 1995.

BOTTAN; Antonio Carlos; SILVA, Moacyr Motta da; **O Conceito de Justiça segundo o pensamento de Immanuel Kant na criação judicial do Direito**. Novos Estudos Jurídicos - v. 10 - n. 1 - p.117 - 132, jan./jun. 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR. 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2016.

BRASIL; CEDH - **Caderno de Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. B823 **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. **Direitos Humanos: Atos Internacionais E Normas Correlatas**. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

BZUNECK, José Aloyseo; KOZU, Michelle Brambilla de Oliveira. **O estudante e sua perspectiva de tempo futuro**. Universidade Estadual de Londrina, 2003.

CABECINHAS, R. **Expressões de racismo: mudanças e continuidades**. In: GOMBERG, E.; MANDARINO, A. C. de. S. (org.). **Racismos: olhares plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 11-43.

CABRITA, Isabel Sousa do Amaral Xavier. **Breve Ensaio Sobre os Direitos Humanos**, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade:** temas insurgentes Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar:** uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016

CANDAU, Vera Maria. **Educação e Direitos Humanos, Currículo E Estratégias.** Org. DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. In: Educando em Direitos Humanos; volume 3; Editora da UFPB, João Pessoa-PB, 2016.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos:** uma proposta de trabalho. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré. (Org.). Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa: JB Ed., 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação E Direitos Humanos, Currículo E Estratégias.** Org. DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. In: Educando em Direitos Humanos; volume 3; Editora da UFPB, João Pessoa-PB, 2016.

CANDEIAS, Maria Margarida Acates. **A genealogia dos direitos humanos e a influência do liberalismo político de John Locke na sua conformação.** RIDB, Ano 3, 2014.

CARBONARI, Paulo César. **Filosofia com direitos humanos: elementos para a educação filosófica com direitos humanos.** Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 205-226, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Carvalho; PERES, Américo Nunes. **Justiça social e Educação.** A pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, Portugal, 2019.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Política em Espinosa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHAVES, Luana Hordones. **A ONU em face do Relativismo Cultural.** O caso dos Direitos Humanos no mundo muçulmano. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 2020.

CHERRYHOLMES, Cleo Harlan. **Um projeto social para o currículo: perspectivas pós estruturais.** In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CICERO. **De Re Publica.** De Legibus. Trad. C. W. Keyes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

CODATO, Adriano. **O conceito de ideologia no marxismo clássico: uma revisão e um modelo de aplicação.** Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 15 - Nº 32 - Jan./Abr. de 2016.

COLLACITE, Maria Laura Musegante. **Educação e Emancipação: Direitos Humanos, Filosofia e História.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos.** Instituto de Estudos Avançados da USP, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. Revista da ABEM, v.13, n. 12, 2005.

COUTO, Maria Aparecida Souza; CRUZ, Maria Helena Santana. **Inserção de gênero no currículo de história e a formação para o trabalho docente.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 249-262, set./dez. 2017.

CRUZ, Ederson da. **Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2015.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2002.

DIAS, Maria Cristina Longo Cardoso. **O direito e a ética em Bentham e Kant: uma comparação.** Trans/Form/Ação [online]. 2015

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior: bem público, equidade e democratização.** Avaliação, v.18, n.1, p. 107-126, 2013.

DURÃO, BARBIERI, Aylton. **O problema dos direitos humanos em Kant.** Griot : Revista de Filosofia, Amargosa -BA, v.20, n.1, p.303-313, fevereiro, 2020.

ESTEVIÃO, Carlos. **Direitos humanos e educação para uma outra democracia.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011

ESTEVIÃO, Carlos. **Justiça social e modelos de educação**: para uma escola justa e de qualidade. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 16, n. 47, p. 37-58, jul. 2016.

ESTEVIÃO, Carlos Vilar. **Direitos humanos, justiça e educação**: uma análise crítica das suas relações complexas em tempos anormais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

ESTEVIÃO, Carlos. **Justiça social e modelos de educação**: para uma escola justa e de qualidade. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016.

FABRIS, Eli. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Maycon Rangel Abreu. **Escola é lugar de direitos humanos: estratégias para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Monte Castelo, 2020.

FIGUEREDO, Dhione Andrade. **Espaços Negros Urbanos: Segregação e Preconceito nas cidades brasileiras**. Anais do VII CBG, 2014.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Reynaldo Soares da. **Direitos de fraternidade na teoria das gerações de direitos fundamentais**. R. Trib. Reg. Fed. 1ª Região, Brasília, DF, v. 31, n. 1, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Ana Carolina Farias. **Uma análise sobre os direitos humanos nas práticas curriculares da formação de psicólogos (as) da UFPA (2011-2015)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Série Artigos, 1967. Revista Paz e Terra. São Paulo, n. 9, p.123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Juliana Rodrigues; FEITOSA, Bianca Lisboa. **O enfoque das capacidades por Martha Nussbaum e a busca por uma sociedade justa**. Rev. de Teorias da Justiça, da decisão e da argumentação jurídica| e-ISSN: 2525-9644| Evento Virtual| v. 6 | n. 1 | p. 21-36 | jan./jun. 2020.

FREITAS, Gustavo Jaccottet . **Existe Um Conceito De Justiça Em Hannah Arendt?** Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 10, 3 nov. 2014.

FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. **Considerações sobre o conceito de dignidade humana**. Revista Direito GV [online]. 2015.

FRIEDE, Reis. **Considerações Sobre O Juspositivismo**. Revista Direito em Debate. Ano XXVI nº 48, 2017.

GADOTTI, Moacir. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. In: GADOTTI, Moacir. (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996

GADOTTI, Moacir. **Saber Aprender: Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. Universidade de Évora, 2000.

GALVAO, Sarah Fantin de Oliveira Leite. **Formação da identidade profissional das mulheres no ensino superior: currículo e relações culturais de gênero**, 2018.

GAMARNIKOW, Eva. **Educação, (in)justiça social e direitos humanos:** combatendo desigualdades na globalização turbo capitalista. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes. **Justiça social na educação:** pressupostos e desdobramentos práticos. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017.

GOMES, Alexandre de Souza. **Plataformas digitais na educação.** Universidade Federal De São João Del-Rei, 2019.

GOMES, Wilson. **A democracia no mundo digital: história, problemas e temas.** Organização de Sergio Amadeu da Silveira. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

GOMES, Wilson. **Democracia Digital: Que Democracia?** Disponível em http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/01/gt_ip-wilson.pdf. Acesso em 06 de junho de 2021.

GONZALEZ, Lelia. **O movimento negro na última década.** In: Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALES. Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino n. 1 Batalha de Ideias, 2011. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. >Acessado em: 02/01/2022.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira,** 1984. Disponível em: < <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/renata.gomes/ensinoemergencial/2020.1/outrasindicacoes/Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira.pdf/view.>> Acessado em: 02/01/2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.

HECK, José. **A dupla legislação e a classificação dos deveres em Kant.** In: Justiça e política: homenagem a Otfried Höffe. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

HECK, José. **Origens e Aporias do Jusnaturalismo Moderno.** etic@, Florianópolis. v. 7, n. 2, p. 215-232, dez/2008.

HÖFFE, O. **Immanuel Kant.** Trad. Christian Viktor Hamm e Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HORN, Geraldo Balduino; LIMA, Luciana Vieira de. **Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade.** v. 26, n. 3, Passo Fundo, p.719-737, set./dez. 2019.

JUNIOR, Roberto Carlos Simões. **A nova história indígena e a educação para as relações étnico-raciais:** construindo caminhos para sala de aula. Dissertação

(mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1986.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret: 2004.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita**, in: A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 2009.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa, Edições 70, 2009.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é Aufklärung?**: In: Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Lisboa: edições 70, 2002.

KOERICH, M.S., MACHADO R.R., COSTA E. **Ética e bioética: para dar início à reflexão**. Texto Contexto Enferm 2005.

KRASNER, Stephen. **Causas estruturais e consequências dos regimes internacionais: regimes como variáveis intervenientes**. Revista de Sociologia e Política [online]. 2012.

KURLANSKY, Mark. **Não violência: a história de uma ideia perigosa** (prefácio de Sua Santidade, o Dalai Lama). Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LA BOÉTIE, Etienne. **O discurso da servidão voluntária ou o contra um**. In: CLASTRES, P.; LEFORT, C.; CHAUI, M. S. Discurso da servidão voluntária. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LENCI PACCOLA, Amanda Thereza. **Proteção internacional dos direitos humanos**. Rev. secr. Trib. perm. revis., Asunción, v. 5, n. 10, p. 227-245, Oct. 2017.

LOPES, Luiz Paulo Moita. **Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Nota introdutória –cultura e política: implicações para o Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.5-10, jul-dez 2009

LOPES, Maria Marta da Silva. **Interdisciplinaridade dos direitos humanos: um olhar sobre a prática docente na educação básica da rede municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte.: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNARDI, Giovani Mendonça. **A fundamentação moral dos direitos humanos**. Revista Katálysis [online], 2011.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Paulo Freire e a conscientização**. Tese, Uninove, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. In: FROMM, Erich. Conceito marxista do homem. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Luiz Guilherme; LOPES, Nataly. **Gênero**: Questão Sociocientífica no Ensino de Ciências. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MASETTO, Marcus T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, Wilson Roberto de. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração dos currículos escolares, ensaiando pressupostos**. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.) Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, p. 30, 2003.

MATOS, Junot Cornélio. **Educação Em Direitos Humanos na Educação Superior**. In: A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. Org.: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; TOSI, Giuseppe Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, 2016.

MELLEGARI, Iara Lúcia Santos. **A dignidade humana como fundamento moral do direito a ter direitos na perspectiva filosófica dos direitos humanos**. Tese, Pontifícia Universidade Católica, 2015.

MELO, Márcio Santos. **Cidadão de direito: a contribuição do professor de filosofia na escola para uma educação em direitos humanos**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MENEZES, Edmilson. **Kant e a noção de pessoa**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 24, n. 34, p. 49-59, jan./jun. 2012.

MENEZES, Ana Célia Silva.; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

MEZZOMO, Cacilda Jandira Corrêa. **Justiça Em Kant**. Caxias Do Sul, 2019.

MINHOTO, Antônio Celso Baeta. **Minorias religiosas e laicidade estatal**: proteção à liberdade de crença e tolerância religiosa no Brasil contemporâneo. Conpedi Law Review | Oñati, Espanha | v. 2 | n. 2 | p. 275 - 293 | JAN/JUN. 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2013.

MORAES, Líria Kédina Cuimar de Sousa. **Justiça Em Aristóteles, Kant E Sandel: Um Estudo Comparado**. Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica, 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2011, p. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flávio. **A Crise da Teoria Curricular Crítica**. In: COSTA, M. V. (Org.). O Currículo nos Limiões do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA. Antonio Flavio; CANDAU. Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA. Antonio Flavio. **Currículos**, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MINHOTO, Antônio Celso Baeta. **Minorias religiosas e laicidade estatal**: proteção à liberdade de crença e tolerância religiosa no brasil contemporâneo. CONPEDI LAW REVIEW | OÑATI, ESPANHA | v. 2 | n. 2 | p. 275 - 293 | JAN/JUN. 2016.

MÜHL, Eldon Henrique; Mainardi, Elisa. **Educação, justiça social e direitos humanos**: desafios da educação escolar. v. 26, n. 3, Passo Fundo, p.738-757, set./dez. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

NETO, José Francisco de Melo. **O Diálogo Na Construção Do Currículo em Educação Para Os Direitos Humanos**. Org. DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE,

Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. In: Educando em Direitos Humanos; volume 3; Editora da UFPB, João Pessoa-PB, 2016.

NETO, Maria Gorete. **Políticas linguísticas na universidade**: a promoção das línguas indígenas no curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). CONTRAPONTO (ONLINE), v. 2, p. 122-137, 2018.

NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça**: deficiência, nacionalidade, pertencimento a espécie. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. – Revista Travessias, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. **A teoria geracional dos direitos do homem**. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia, 2010.

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas de 1945**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em 25 de julho de 2021.

ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 10 de dezembro de 1948.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Em Direitos Humanos Sob A Ótica Dos Ensinos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 2, p. 23-35, jul. / dez. 2008

PÁDUA, Francis Marília. **Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos**: Conquistas e Limites para sua efetivação no Ensino Superior. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2019.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAMPLONA, Danielle Anne. **O estudo de políticas públicas e as possibilidades para o direito**. In: Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas. Org.: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI; LOPES, Fernanda de Magalhães Dias. Editora Universitária Leopoldianum, 2017.

PAULA, Ana Paula Paes De. MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **Opressão e resistência nos estudos organizacionais críticos**: considerações acerca do discurso da servidão voluntária e da pedagogia do oprimido. Salvador, v.16 - n.50, p. 463-477 - julho/setembro – 2009.

PEIXOTO, Maurício de Abreu Pinto; BRANDÃO, Marcos Antônio Gomes Brandão; SANTOS, Gladis dos. **Metacognição e Tecnologia Educacional Simbólica**.

Revista brasileira de educação médica, Rio de Janeiro, v.29, n. 1, p. 67-80, jan. 2007.

PEREIRA, Susy Santos; ABRANCHES, Livia Arruda; ARAÚJO, Elson Luiz. **Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica.** Ensino & Pesquisa, v.15, n. 3, 2017.

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa. **Letramento e educação escolar indígena: análise de uma experiência descolonial.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PEREIRA, A. B.S. **A teoria da metempsicose pitagórica.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, Helder Rodrigues. **A crise da identidade na cultura pós-moderna.** Mental, Barbacena, v. 2, n. 2, p. 89-100, jun. 2004.

PERES, Elisandra de Souza. **Currículo e Emancipação: Uma Articulação Possível?** 29/06/2015 280 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária: BU UFSC.

PINZANI, Alessandro. **Teoria crítica e justiça social.** Civitas, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 88-106, jan.-abr. 2012.

PINZANI, Alessandro. **Uma fundamentação kantiana dos direitos humanos?** Estudos Kantianos, Marília, v. 6, n. 1, p. 11-16, jan./jun., 2018.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 7. ed. rev. amp. atual. São Paulo: Saraiva, 2009.

QUEIROZ, Francisca Karla Ferreira de. **Filosofia e Direitos Humanos: por uma articulação para consolidação da educação em direitos humanos na escola.** Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** Trad. de Carlos Pinto Correia. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Andreia Rezende Garcia; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Leitura e escrita: desafios para a escola pública da atualidade.** 2013.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território.** Educar em Revista [online]. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

RIOS, Juliana. **A cultura indígena no âmbito do currículo escolar: percursos, caminhos e possibilidades.** VII Congresso Nacional de Educação; Educação como (Re)Existência: mudança, conscientização e conhecimentos, Maceió, 2020.

ROCHA, Beatriz Ribeiro. **O Tribunal Global Sobre As Violações Dos Direitos Humanos Das Mulheres Na Conferência De 1993.** Universidade Federal da Paraíba, 2020.

ROMITA, Arion Sayão. **Direitos Fundamentais nas Relações de Trabalho.** São Paulo: LTr, 2007.

ROSA, Allan Santos da. **Imaginário, corpo e caneta: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos.** São Paulo: FEUSP, 2009

SABADINI, Marcos Fernandes; Klein, Ana Maria. **Educação em direitos humanos e o currículo do estado de São Paulo: uma análise documental.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.7.7 – 2020.

SABADINI, Marcos Fernandes. **A educação em direitos humanos está presente no currículo do Estado de São Paulo?** São José do Rio Preto, 2018.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que são os conteúdos de ensino?** In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013

SAMARA, Eni de Mesquita; SOHIET, Raquel; MATOS, M. Izilda S. **Gênero em debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea.** São Paulo: EDUC, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** Lua Nova, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Os direitos humanos na zona de contato entre globalizações rivais**. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 15, n. 64, p. 313-337, jan./fev. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade**. Revista Direitos Humanos, 2, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A transição paradigmática: da regulação à emancipação**. Oficina do CES, Coimbra-Portugal, n. 25, 1995.

SANTOS, Gustavo Pivatto dos. **Os direitos humanos nos currículos de cursos de psicologia de universidades federais do sul do Brasil**. 2020.

SANTOS, Hecilda Aparecida Carneiro. **Licenciatura em geografia: currículo e os direitos humanos em universidades federais do Brasil**. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, 2020.

SANTOS, Thales do Amaral. **Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+ que a ajudasse a sair do armário e a enfrentar o bullying com motivação LGBTfóbica**. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SANTOS, Émerson Silva. **(Des)respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero em escolas de Caruaru- Pe: a questão da LGBTfobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SANTOS, Gabriela Maria dos. **Discursos sobre gênero na proposta curricular do município de João Pessoa/PB**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH, 2015.

SARAIVA, Adriana Gonçalves. **Notícias sobre Minorias no Censo 2010: Comunicação de Estatísticas públicas para o fortalecimento da Cidadania**, Rio de Janeiro, 2015.

SARLET, Ingo Wolfgang; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SARLET, Ingo. **Dignidade Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2001.

SARLET, Ingo. JOURNAL OF INSTITUTIONAL STUDIES 2. **Um dossiê sobre taxonomia das gerações de direitos**. Revista Estudos Institucionais, Vol. 2, 2, 2016.

SAVATER, Fernando. **Os conteúdos do ensino**. In.: SAVATER, Fernando. O valor do educar. Tradução Mônica Stahel. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2012

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. Trad.: Monica Stahel. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SAVIANI Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SCHIAVON, Giovanna Henrique Bressan. **O jusnaturalismo clássico**. Scientia Iuris, v. 5, 2001, p. 357-373.

SCHOLZ, Julia Farah. **Direitos Humanos e Islamismo**: diálogos entre a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e a Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos no Islã de 1990. Revista da Faculdade de Direito da FMP, v. 15, n. 2, p. 238 - 257, 10 mar. 2021.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS/ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação política do adolescente no ensino médio**: a contribuição da Filosofia. Pro-Posições [online]. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial**. In: KOHAN, W. Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **Educação em direitos humanos no Brasil**: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar Em Direitos Humanos No Brasil**: o processo de implantação de políticas públicas, 2013.

SILVA, Caroline Lima; SARRIERA, Jorge Castellá. **Promover a justiça social**: compromisso ético para relações comunitárias. Psicologia & Sociedade, 2015.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Plano de Ação em Educação em e para Direitos Humanos na Educação Básica**, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.* Petrópolis: Vozes, 2003

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Luis Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: sulina, 1996.

SILVA, Cainã Queiroz. **Música, educação e currículo: propostas pedagógicas na educação indígena.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos.** In: MARTINS, Paulo Henrique et al. *Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Rosemary Marinho. **A justiça na República de Platão.** João Pessoa, 2007

SILVA, Silvana Soares. **Discurso de ódio sobre diferenças de gênero no currículo da página Catraca Livre.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos.** Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan.-abr. p. 49-64, 2015.

SILVEIRA, Bettieli Barboza da. **Como seria uma escola ideal? o que dizem os estudantes.** Revista de Psicologia da IMED, 8(2): 109-121- ISSN 2175-5027, 2016.

SILVEIRA, Gefferson Silva da. **A ideia da liberdade em kant: o percurso da crítica da razão pura à fundamentação da metafísica dos costumes.** Santa Maria, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos e Currículo.** In: Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. Org. FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lucia de Fatima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa. Editora Universitária da UFPB João Pessoa-PB, 2014.

SOBRAL, Priscylla Helena Alencar Falcão; LOGUÉRCIO, Rochele Quadros. **LGBTfobia, evasão no ensino e implicações com a educação em ciências.** XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC Caldas Novas, Goiás – 2021.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria.** In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Org.). *Comunicação e cultura das minorias.* São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Priscila Miranda Silva de. **O Lugar Da Educação Em Direitos Humanos no Currículo De Ciências Da Educação Básica**. Universidade Federal de Itajubá, 2019.

SOUZA, Raquel Castilho; ANDRADE, Karylleila dos Santos; REZENDE, Tânia Ferreira. **O currículo intercultural da escola indígena akwêdo estado do tocantins, em uma perspectiva decolonial**. Debates em Educação | Maceió | Vol. 13 | Nº. 32 | Ano 2021.

STOLZ, Sheila. **Cultura e Educação em Foco**. Coleção Olhares e Reflexões sobre Direitos Humanos e Justiça Social Volume II. Org.: MARQUES, Carlos Alexandre Michaello; MARQUES, Clarice Pires Gonçalves; STOLZ, Sheila.

TAIAR, Rogerio. **Direito Internacional Dos Direitos Humanos**. Uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos humanos. USP, 2009.

TEIXEIRA, Pery; MAINBOURG, Marie Therese; BRASIL, Marília. **Migração do povo Indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia**. Caderno CRH, Salvador, v. 22, n. 57, p. 531-546, set./nov. 2009.

TISATTO, Crístian Andrei. **Os Direitos Humanos em contexto de reforma curricular: A Base Nacional E Os Interesses Em Disputa No Currículo Da Educação Infantil De Uma Rede De Ensino**. 2021.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2006. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em 29 de julho de 2021.

VAZ, Henrique Cláudio Lima. **Escritos de filosofia 1: Problemas de fronteira**. São Paulo: Loyola, 1986.

VAZ, Henrique, **Antropologia filosófica**, vol. II, 2ª. ed., São Paulo, Loyola, 1992.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos humanos – Estado de Direito e construção da paz**. Coord. Oscar Vilhena Vieira. São Paulo, Quartier Latin, 2005.

VEIGA-NETO, A. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos, v.5, nº9. Jul/dez, p.157-171, 2004.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**, USP, 2009.

XIMENES, Julia Maurman. **Reflexões sobre o Jusnaturalismo e o Direito Contemporâneo**. Cadernos de Direito, 2001.

ZAGO, Gabriela da Silva. **Dos blogs aos microblogs: aspectos históricos, formatos e características.** História da Mídia Digital. VI Congresso Nacional de História da Mídia, Niterói, RJ, 2008.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. **Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais.** Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, ago. 2012.

ZEICHNER, Kenneth. **Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.** In: BARBOSA, R. L. L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito** Org. DIAS, Adelaide Alves; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educando em Direitos Humanos; volume 3; Editora da UFPB, João Pessoa-PB, 2016.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. (Org.) **Relatório de educação em direitos humanos na Paraíba.** João Pessoa: PNDH/SSP/CEDDHC, 1999.


APÊNDICE

APÊNDICE A - JUSTIFICATIVA PESSOAL, SOCIAL E ACADÊMICA²²

Por que escrever sobre um tema de direitos humanos, não inédito no Brasil, e sobre o qual muitas pessoas da academia já deram as suas contribuições? A resposta dada aqui refere-se a uma justificativa pessoal e, por isso, talvez, não seja a esperada por todas as pessoas, mas faz sentido para quem a dá. Nesse caso, dá-se pelo fato de o autor acreditar que possa trazer a sua interpretação do que já se escreveu e, ao fazer isso, sentir estar tendo uma voz ao falar de como se sente, posto fazer parte de uma minoria social, afinal, não há neutralidade nesta pesquisa, posto que “[...] não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda[...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2011, p. 75).

E como ter certeza de ser parte de uma minoria social? Nem sempre é fácil, por haver um discurso ideológico da meritocracia e, dessa maneira, quando o seu esforço não corresponde com os resultados, mesmo após tanto zelo e dedicação, atribui-se ao fato de que não se fez o suficiente, ou mesmo tratar-se de coincidência momentânea, e que o futuro será melhor. Todavia, o futuro não chega, mas a idade cronológica e biológica sim. Com elas, mais e demasiados mais, contratempos sociais, e há com essa passagem um pesar e uma sensação de que outros progrediram e a estagnação pairou sobre alguns.

Por quê? Qual é o problema? Em que momento houve o erro? Havia pessoas mais qualificadas? Por que o tempo todo há sempre pessoas mais apropriadas para as funções, em um “país de iguais”? A condução não foi apropriada? Houve manifestação intempestiva? Foi o vestuário? Alguma palavra descontextualizada e mal interpretada? A cor de pele? Grupo socioeconômico a qual pertence? Coincidência? Vontade divina ou do universo? Ou será realmente fato indiscutível que “[...] o mundo é para quem nasce para o conquistar / e não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão [...]” e por isto, sempre “[...] serei sempre o que não nasceu para isso; serei sempre só o que tinha qualidades” (PESSOA, 1993, s/p.).

²² [Versão em áudio:](#) 

Indagações como essas não são respondidas rapidamente, às vezes, nunca... E, com isso, vem a angústia, e é árduo preservar a vontade de continuar... Até que se encontram pessoas com a mesma sensação, vivendo sob um manto ideológico de uma crença de um binômio: esforço individual = resultado/progresso. Essas pessoas que também se esquecem de olhar para si, para sua cor de pele, que não se encontram, ou desconhecem sua própria ancestralidade na história da nação e que, às vezes (ou sempre), atribuem a si a responsabilidade por algo imposto historicamente, provado pela percepção dos sentidos no cotidiano, e incontestável e opressivamente corroborado pelas estatísticas oficiais.

Ao encontrar tais pessoas e observar tal cenário, a motivação pode até não voltar, porém, compreende-se a relevância de se ter movimentos sociais e a busca por equidade. Dessa forma, tem-se, aqui, o resultado de um estudo, o qual trouxe o problema desta pesquisa, muito caro ao autor, esperando ser também às minorias desta nação.

Realizado no período em meio à pandemia e, por isso, remotamente, esta pesquisa foi iniciada após o processo seletivo, sem que houvesse, por parte do autor, um prévio conhecimento do programa ou mesmo da ilustre, inestimável e competente orientadora, Marcia Maria Fernandes de Oliveira, a qual precisou desvincular-se do processo de orientação, semanas antes da qualificação, em virtude das inconstâncias da vida prática. Ressalte-se que esses encontros não poderiam ser denominados de acaso, porém, de feliz coincidência em poder conciliar uma ânsia individual com dramas sociais, e sob orientação de uma ímpar e primorosa pessoa, envolvida com as causas e dramas dos menos favorecidos, e que proporciona de forma natural circunstâncias relacionais de efetiva equidade a todos os que são agraciados em conseguir estar em sua presença.

E foram nesses memoráveis encontros de orientação que se deu uma das razões por este enveredamento aos direitos humanos, posto que os escritos iniciais refletiam um conhecimento objetivo, porém, que não expressavam emancipação e poderiam ser mais um escrito malgrado relegado a uma estante virtual. Contudo, nesta microrrelação horizontal de um empoderamento foucaultiano e emancipadora freiriana, foi possível pensar em dar voz, dentre outras milhares de outras vozes inaudíveis desta bela, glamorosa e rica nação de desafortunados em que o autor imaginou (diga-se de passagem, audaciosamente) poder transmitir uma mensagem de emancipação e um porvir de esperança, sendo esta maneira a melhor forma de

fazê-lo, afinal, "[...] não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria" (ASSIS, 1994, p. 160).

Evidentemente, que essa mencionada voz se faz, por meio dos autores clássicos e renomados pesquisadores de instituições acadêmicas, todavia, é uma coletânea, um direcionamento para uma perspectiva, e entre um ou outro posicionamento de algum autor, faz-se possível escutar, se for, é claro, o momento subjetivo propício para o leitor.

No que tange à justificativa social, por mais que seja um estudo o qual visa atender a um interesse particular de se ver justiça aplicada, o é também de vital relevância para toda a comunidade, posto que se trata de um assunto envolvendo direitos básicos das pessoas, com abordagens temáticas imprescindíveis, expostas com rigor acadêmico, e avaliado por pares que traz, por exemplo, conceitos de justiça que, conseqüentemente, irão afetar a vida de todas as pessoas. Afinal, qualquer pessoa, independentemente de conhecer ou não Immanuel Kant, é afetada por sua teoria que não se restringe a abstrações, pois, faz parte dos direitos das pessoas no seu dia a dia, o que revela a incontestável justificativa social desta pesquisa.

Por fim, justifica-se, academicamente, em virtude da relevância de se ter a discussão de como estão as ementas voltadas para os direitos humanos, não para ser mais um conteúdo, mas para educar para a equidade social, que respeite a dignidade da pessoa humana, principalmente das minorias sociais, bem como ser uma contribuição na abordagem sobre as matrizes curriculares no ensino superior da graduação de Filosofia.

APÊNDICE B - QUADROS GERAIS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS COM CARGA HORÁRIAS E PERÍODOS DAS INSTITUIÇÕES PREVIAMENTE ANALISADAS

| 1 UFPR - PARANÁ | |
|-----------------|--|
| 1º Período: | Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I (C.H: 90) Filosofia Política I (C.H: 90) |
| 2º Período: | Ética I (C.H: 90) |
| 3º Período: | |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | Diversidade Étnico Racial, Gênero, Sexualidade (C.H:30) Educação em Direitos Humanos (C.H: 30) |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da Educação Bilingue para Surdos (C.H: 60) |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 2 UFSC SANTA CATARINA | |
|--------------------------|--|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | Ética I (C.H: 90) Filosofia Política I (C.H:72) |
| 3º Período: | |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | Filosofia Política III (C.H:72) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | Libras (C.H:72) |

Fonte: o autor.

| 3 UFPe RIO GRANDE DO SUL | |
|-----------------------------|---|
| 1º Período: | Fundamentos de Sociologia (C.H:60) |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Filosofia da Religião (C.H:60) |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | Ética I (C.H:60) |
| 7º Período: | Filosofia Política II (C.H:60) |
| 8º Período: | Filosofia, Cultura e Sustentabilidade (C.H: 60) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| UFBa BAHIA | |
|---------------|--|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | |
| 4º Período: | Filosofia Moderna I (C.H:68) |
| 5º Período: | Filosofia Política (C.H: 68) Filosofia Moderna II (C.H: 68) |
| 6º Período: | Ética I-A (C.H: 68) |
| 7º Período: | Filosofia Contemporânea II (C.H: 68) |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 5 UNIFAP AMAPÁ | |
|-------------------|---|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | Educação e Relações Étnico-Raciais (C.H: 75) |
| 3º Período: | |
| 4º Período: | Ética Aplicada (C.H: 60) Filosofia Política (C.H: 60) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | Libras (C.H: 60) Educação Inclusiva para pessoas com necessidades especiais (C.H: 75) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 6 UFAM AMAZONAS | |
|--------------------|---------------------------------------|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Sociologia I (C.H: 60) |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | Filosofia Política I (C.H: 60) |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | Língua Brasileira de Sinais (C.H: 60) |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 7 UNIR RONDÔNIA | |
|--------------------|--|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | História da Filosofia Moderna (C.H. 80) Ética I (C.H: 80) |
| 4º Período: | Filosofia Da Educação II (C.H.: 80) |
| 5º Período: | Libras (C.H.: 40) |
| 6º Período: | Filosofia Política II (C.H.: 80) |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 8 UFRB BAHIA | |
|-----------------|---|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | Ética (C.H.: 68) |
| 3º Período: | Filosofia Política (C.H.: 68) |
| 4º Período: | Antropologia Filosófica (C.H.: 68) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | Sociologia da Educação (C.H.: 68) |
| 7º Período: | Educação e Relações Étnico-Raciais (C.H.: 68) |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 9 UFJF MINAS | |
|-----------------|---|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | Libras (C.H.: 60) Filosofia Política (C.H.: 60) |
| 3º Período: | Filosofia Moderna I (C.H.: 60) Estado, Sociedade e Educação (C.H.: 60) |
| 4º Período: | Políticas Públicas e Gestão Escolar (C.H.: 90) |
| 5º Período: | História da Filosofia Contemporânea (C.H.: 60) |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 10 UFMS MATO GROSSO DO SUL | |
|-------------------------------|--|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | Sociologia Geral (C.H.: 68) |
| 3º Período: | História da Filosofia Moderna (C.H.: 68) |
| 4º Período: | Ética (C.H.: 68) |
| 5º Período: | Filosofia Política (C.H.: 68) |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | Estudo de Libras (C.H.: 51) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 11 UnB D.F. | |
|----------------|---|
| 1º Período: | Ética e Educação (C.H.: Introdução à Prática Filosófica (C.H.: |
| 2º Período: | Ética Filosófica (C.H.: |
| 3º Período: | Filosofia Política (C.H.: |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 12 UFPE PERNAMBUCO | |
|-----------------------|---|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Ética (C.H.: 60) |
| 4º Período: | Filosofia Política (C.H.: 60) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | Libras (C.H.: 60) |
| 7º Período: | História da Filosofia Contemporânea 1(C.H.: 60) |
| 8º Período: | Pensamento Filosófico Brasileiro (C.H.: 60) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 13 UNIFESP SÃO PAULO | |
|-------------------------|---|
| 1º Período: | Leitura Filosófica de Textos Clássicos (C.H.:) |
| 2º Período: | História da Filosofia Moderna I (C.H.: 90) Temas Contemporâneos de Filosofia II (C.H.: 90) |
| 3º Período: | |
| 4º Período: | Ética e Filosofia Política I (C.H.: 90) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | Libras (C.H.: 60) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 14 UFT TOCANTINS | |
|---------------------|---|
| 1º Período: | Sociedade, Cultura e História da Educação (C.H.: 60) |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Libras (C.H.: 60) |
| 4º Período: | Fundamentos de Ética (C.H.: 60) História Da Filosofia Moderna I (C.H.: 60) Educação e Tecnologias Contemporâneas (C.H.: 60) |
| 5º Período: | Ética (C.H.: 60) |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | Fundamentos de Filosofia Política (C.H.: 60) História da Filosofia Moderna II (C.H.: 60) |
| 8º Período: | Filosofia Política (C.H.: 60) História da Filosofia Contemporânea (C.H.: 60) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 15 UFRRJ RIO DE JANEIRO | |
|----------------------------|---|
| 1º Período: | Introdução à Sociologia (C.H.: 60) |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Filosofia Política (C.H.: 60) Antropologia Social (C.H.: 60) |
| 4º Período: | Ética II (C.H.: 60) Filosofia Moderna I (C.H.: 60) Libras (C.H. 30) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | |
| 7º Período: | Filosofia Política II (C.H.: 60) Filosofia Contemporânea (C.H.: 60) |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 16 UFG GOIÁS | |
|-----------------|--|
| 1º Período: | |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Filosofia Política I (C.H.: 64) |
| 4º Período: | |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | Políticas Educacionais Brasileiras (C.H.: 64) Filosofia Contemporânea II (C.H.: 64) |
| 7º Período: | Filosofia da História e do Estado (C.H.: 64) |
| 8º Período: | Libras (C.H.: 64) |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

| 17 UFMA MARANHÃO | |
|---------------------|---|
| 1º Período: | Sociologia (C.H.: 60) |
| 2º Período: | |
| 3º Período: | Filosofia Política (C.H.: 60) |
| 4º Período: | História da Filosofia Moderna I (C.H.: 90) |
| 5º Período: | |
| 6º Período: | Antropologia Filosófica (C.H. 60) Ética Contemporânea (C.H.: 60) |
| 7º Período: | |
| 8º Período: | |
| 9º Período: | |
| 10º Período: | |
| Sem período: | |

Fonte: o autor.

APÊNDICE C - QUANTIDADES E NOMES DAS DISCIPLINAS DAS CINCO INSTITUIÇÕES ANALISADAS

| REGIÃO | ESTADO | INSTITUIÇÃO | QUANTIDADE/NOME DAS DISCIPLINAS ANALISADAS | |
|--------------|------------------|-------------|--|--|
| | | | OBRIGATÓRIAS | OPTATIVAS/ELETIVAS |
| NORTE | AMAPÁ | UNIFAP | 01- Filosofia Política 02- Ética Aplicada 03- Educação e Relações Étnico-Raciais 04- Educação Inclusiva Para Pessoas Com Necessidades Especiais 05- Libras | 01- Filosofia da Religião 02 -Filosofia na Amazônia 03- Filosofia do Direito 04 -Filosofia Africana 05- Filosofia da Ciência 06 -Filosofia Social 07- Filosofia Da Natureza |
| SUL | PARANÁ | UFPR | 01-Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I 02- Ética I 03- Diversidade Étnico Racial, Gênero, Sexualidade 04- Educação em Direitos Humanos 05- Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras/Fundamentos da Educação Bilingue para Surdos 06- Filosofia Política I | 01-Filosofia da Natureza I 02- Filosofia da Natureza II 03- Filosofia e Ecologia 04- Pensamento Afro-Brasileiro 05- Pensamento Ameríndio 06- Teorias da Democracia 07- Teorias da Justiça I 08- Teorias da Justiça II 09- Filosofia Social 10-Filosofia das Relações Internacionais |
| CENTRO-OESTE | DISTRITO FEDERAL | UNB | 01- Introdução à Prática Filosófica 02- Ética e Educação 03- Ética Filosófica 04- Filosofia Política | 01-Filosofia Africana 02-Filosofia e Feminismo 03-Filosofia da Natureza 04-Filosofia e Crianças - Uma Educação Filosófica 05-Filosofia Marxista 06-Filosofia na América Latina 07-Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais |

| | | | | |
|----------|-----------|---------|---|---|
| SUDESTE | SÃO PAULO | UNIFESP | 01- Leitura Filosófica De Textos Clássicos 02- História Da Filosofia Moderna I 03- Ética E Filosofia Política I 04- Temas Contemporâneos De Filosofia II 05- Libras | 01- Filosofia das Ciências Humanas: <i>Teoria Crítica e Psicanálise</i> 02-História da Filosofia Medieval (Árabe) 03-Leitura e Interpretação De Textos Clássicos I 04-Filosofia da Ciência 05-Filosofia Geral (Nietzsche, Educação e Filosofia) 06-Temas Contemporâneos de Filosofia I |
| NORDESTE | BAHIA | UFRB | 01-Educação E Relações Étnico-Raciais 02-Sociologia da Educação 03- Antropologia Filosófica 04- Filosofia Política 05- Ética | 01-Literatura e Filosofia Literatura Brasileira Contemporânea 02-Introdução à Análise do Discurso 03-Introdução aos Estudos de Gênero 04-Educação Indígena 05-Educação Especial na 06-Perspectiva Inclusiva 07-Educação Ambiental 08-Corporeidade e Educação 09-Cinema, Educação e Sociedade |
| TOTAL | | | 24 | 40 |

Fonte: o autor.

ANEXO ²³

²³ Nomes e respectivas bibliografias das disciplinas extraídas diretamente dos [sítios eletrônicos](#) das cinco universidades examinadas que deram base para a confecção do terceiro capítulo. 