

Direitos Humanos na Educação Superior

Derechos Humanos en Enseñanza Superior

Human Rights in Higher Education

[Aparecida Sobreira Carvalho](#)  [Verônica Ximenes](#) 

Destaques

As licenciaturas apresentaram mais conteúdo de Direitos Humanos no currículo comparado aos tecnólogos e bacharelado.

Estudantes acessaram mais conteúdo de Direitos Humanos no currículo do que os docentes na sua formação.

Os docentes têm menos conhecimento dos espaços de denúncia de discriminações do que os estudantes.

Resumo

As políticas públicas da Educação Superior ampliaram o acesso de estudantes alvo de preconceitos e discriminações, trazendo novos desafios à formação docente. Considerando a herança elitista desse nível de ensino, buscamos avaliar a política de formação docente para Educação Superior, na perspectiva dos Direitos Humanos, em um Instituto Federal do Nordeste brasileiro. Utilizamos uma metodologia mista envolvendo 60 docentes, 211 estudantes e 5 gestores. A etapa quantitativa utilizou um questionário *online* e a etapa qualitativa utilizou grupos focais, diários de campo e análise documental, analisados pela hermenêutica crítica. Os resultados indicaram que a Educação em Direitos Humanos possuía pouca expressividade na pesquisa e extensão, com mudanças no ensino, decorrente da exigência das políticas públicas. Na gestão, a Educação em Direitos Humanos ganhou espaço nos documentos institucionais a partir de 2015, mas, no cotidiano, ainda apresenta dificuldade em punir os casos de discriminação cometidos por servidores e estudantes.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Direitos Humanos. Formação de professores. Educação Superior.

Recebido: 20.11.2023

Aceito: 16.10.2024

Publicado: 13.11.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451630>

| Introdução

A Educação Superior brasileira teve seu início no período colonial, no século XVII, com o objetivo de formar profissionais liberais para assumir cargos de Estado e espaços de poder na corte, nascendo com elevado *status* e prestígio social em um cenário de grande desigualdade social. Uma ciência que esteve à *serviço da expansão do modelo colonial da América Latina, assumindo como função* “[...] gerar uma certa representação dos habitantes das colônias como “natureza” que podia ser manipulada, moldada, disciplinada e “civilizada”, de acordo com critérios técnicos de eficiência e rentabilidade” (Castro-Gómez, 2007, p. 88), sendo a Europa concebida como parâmetro de um critério universal superior de cultura e de conhecimento. Esse caráter elitista da Educação Superior permaneceu, mesmo com o aumento de matrículas ocorrido no governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, em torno de 350%, principalmente no setor privado, sem alterar substancialmente o perfil dos estudantes (Ristoff, 2014).

No governo Lula, de 2003 a 2010, e Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, ocorreu um expressivo investimento na Educação Superior, não somente na rede privada, sendo criadas instituições, com ampliação das existentes, criação de novos *campi* e de novos cursos, contratação de docentes, bem como a implantação de políticas de ações afirmativas. Ainda no governo Lula, ocorreu a expansão e reestruturação da rede de educação profissional com a criação de novas unidades nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior, alterando a organização da rede, reunindo as Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e criando os Institutos Federais (IFs) (Brasil, 2008). Destacamos que essas mudanças foram fruto de intensas lutas sociais para alcançar direitos que encontraram respaldo em um governo progressista, não tendo origem no governo Lula.

Com a política de expansão e interiorização da Educação Superior, ocorreu a mudança de perfil dos estudantes, ao oportunizar “[...] mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade” (Ristoff, 2014, p. 746). Porém, o aumento do acesso não garantiu a democratização da Educação Superior, pois a herança colonial que modelou esse nível de ensino acirrou relações de desigualdade quando observou a realidade de forma distante, silenciando e desvalorizando as histórias locais, falando pelo outro (Ocaña et al., 2018), descredibilizando saberes como inferiores, exaltando a produção intelectual euro-americana como conhecimento universal, relegando como pensamento menor e localizado o pensamento do Sul, o latino-americano, o africano e o indígena (Walsh, 2019). Esse processo impactou a vida docente como autocolonialidade, experimentando, na profissão, a subalternidade (Ocaña et al., 2018).

Diante das mudanças ocorridas na Educação Superior e dos desafios impostos à docência, este artigo assumiu como objetivo avaliar a política de formação docente para Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos, quando “[...] nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos (Brasil, 2012a, p. 4). Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos se configurou como possibilidade de transformação social, baseada nos princípios da dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012a). Neste artigo, buscamos compreender a Educação Superior em suas contradições, enxergando como naturaliza as violações de direitos em uma sociedade marcada por uma cultura colonial ao mesmo tempo em que pode problematizar, por meio do ensino, pesquisa, extensão e gestão, o desenvolvimento de profissionais mais conscientes e críticos do seu papel na defesa e consolidação dos Direitos Humanos.

| Educação em Direitos Humanos: um campo em formação

A temática Educação em Direitos Humanos na Educação Superior apareceu, pela primeira vez, no documento do Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 1996), porém, a implementação só iniciou em 2003 com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Em 2007, o PNEDH indicou, de forma específica, que a Educação Superior tem o papel de formar uma sociedade “[...] livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras” (Brasil, 2007, p. 38).

Como política pública, os Direitos Humanos na Educação Superior se desenvolvem em quatro momentos: a época da ditadura, a institucionalização, a fase de expansão (Tosi & Zenaide, 2016) e o desmantelamento dos Direitos Humanos (Pinto & Zenaide, 2021). No primeiro momento, na ditadura, “[...] a direita encontrou no anticomunismo uma justificativa ideológica para a defesa dos seus privilégios e a eliminação deliberada e radical dos direitos humanos da cena política e social, promovendo as mais violentas e brutais formas de violação” (Tosi et al., 2016, p. 15). Nesse período, a resistência à ditadura foi empreendida pelas Universidades ligadas à Pedagogia da Libertação, aos sindicatos, à igreja católica ligada à Teologia da Libertação e aos diversos movimentos populares na luta pela abertura política, reintroduzindo a discussão dos Direitos Humanos em eventos e na agenda política e cultural do país, criando Núcleos e Comissões de Direitos Humanos. A década de 1990 foi o segundo momento, segundo Tosi et al. (2016), com a institucionalização da luta pelos Direitos Humanos em comissões, núcleos e observatórios na graduação e pós-graduação, tendo destaque a extensão universitária por meio das articulações comunitárias, eventos e formações. Em 1990, os Direitos Humanos passaram a ser um eixo do Plano Nacional de Extensão, orientando as ações da Educação Superior, fato que contribuiu para a

atuação do *Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Federais Brasileiras (FORPROEX)* junto aos órgãos da União, articulando o ensino e a pesquisa, podendo gestar *experiências inovadoras até mesmo anteriores à política de Direitos Humanos* (Tosi & Zenaide, 2016).

O terceiro momento foi a fase de expansão que ocorreu no ano 2000, quando várias Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolveram ações em Direitos Humanos de “[...] forma bastante equilibrada em todas as regiões do país, com exceção da região Norte” (Tosi & Zenaide, 2016, p. 30). A discussão de Direitos Humanos foi se multiplicando pela iniciativa das próprias Universidades ou de editais apoiados por entidades internacionais e pela União, institucionalizando nesse período, o Programa Nacional de Direitos Humanos em três versões (Brasil, 1996; 2002; 2009).

Essa expansão ocorreu com maior ênfase nas Universidades, tendo desenvolvimento mais recente na rede de educação profissional, após a ifetização (Brasil, 2008) em que todos os *campi* passaram a oferecer cursos superiores e a legislação passou a regular a inserção da temática nos cursos de graduação. Com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a), o governo abriu editais públicos para a realização de cursos em níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização em Educação em Direitos Humanos em nível presencial e à distância, com a rede de ensino, processo interrompido no governo Temer. Em 2004, iniciaram as experiências de mestrado na área de direito, financiadas pela Fundação Ford e apenas em 2007 “[...] outras Instituições de Ensino Superior propõem mestrados em direitos humanos na área multidisciplinar da Capes, criando os direitos humanos como campo interdisciplinar de conhecimento” (Pinto & Zenaide, 2021, p. 16).

Reconhecendo os Direitos Humanos como processo cultural e a necessidade de enfrentamento dos silêncios do passado, foi criada no governo da presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, a Comissão Nacional da Verdade pela Lei n.º 12.528 e a Lei n.º 12.527 (Brasil, 2011a; 2011b), regulamentando o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas, mecanismo importante para a construção da democracia.

O quarto momento foi o dismantelamento dos Direitos Humanos iniciado com o golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma e instalou o Governo Michel Temer, empreendendo vários ataques à política de Educação em Direitos Humanos. Nessa ocasião, segundo Pinto e Zenaide (2021), a Comissão de Anistia teve a sua composição modificada, destituindo participantes que tinham um acúmulo de experiência e implicação com a temática e foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão que compunha o Ministério da Educação (MEC). O governo de Bolsonaro, de 2019 a 2022, deu seguimento ao dismantelamento quando extinguiu colegiados da administração pública federal, pelo decreto 9.759 (Brasil, 2019), interrompendo algumas medidas criadas na perspectiva da Justiça de Transição, dispositivos que favoreceram o enfrentamento de situações de conflitos e violações sistemáticas de Direitos Humanos. Esse governo também diminuiu o investimento público nas políticas sociais, assim como

interrompeu o processo de aprimoramento de mecanismos de participação social. Esse processo de desmantelamento chamou a atenção para o retorno necessário aos movimentos sociais, às lutas cotidianas da população, muitas vezes invisibilizada na Educação Superior, como espaço de solidariedade e criação de novas oportunidades de resistência.

| Caminho metodológico

Utilizamos uma metodologia mista com triangulação de dados qualitativos e quantitativos (Minayo, 2008), realizada no Instituto Federal da Paraíba, *campus* localizado no município de Sousa (IFPB-Sousa), oriundo de uma Escola Agrotécnica, com história ligada a cursos técnicos de ensino médio, passando a oferecer cursos superiores após a ifetização (Brasil, 2008).

A pesquisa foi dividida em duas fases; inicialmente, com a coleta de dados quantitativos e, posteriormente, com a coleta qualitativa, fases realizadas de forma remota em virtude do isolamento social decorrente da pandemia da *Coronavirus disease* (Covid-19), após aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, parecer 4.339.846. A etapa quantitativa envolveu 60 docentes e 211 estudantes da Educação Superior, que responderam um questionário *online* como técnica de pesquisa. O critério de inclusão dos docentes incluía as condições de ser professor efetivo e ministrar disciplinas na Educação Superior a, no mínimo, um ano; a inclusão dos estudantes, por sua vez, exigia a matrícula em algum curso da Educação Superior da instituição. O perfil dos docentes pesquisados apontou que são relativamente jovens, com mediana de 38 anos. Em relação às diferenças de sexo (Feminino 51,73%; Masculino 48,3%) e de cor/raça branca e parda (Branca 48,3%, Parda 45%, Preta 6,7 %), praticamente não existiram grandes variações percentuais, quando consideramos as pessoas negras, incluindo pretas e pardas. Essa paridade é importante quando o magistério superior brasileiro permaneceu, predominantemente, branco e masculino, com 53,79% de docentes do sexo masculino e 76,67% se classificaram brancos (Ferreira et al., 2022).

Em sua maioria, os docentes têm graduação na área do conhecimento das Ciências Agrárias (41,7 %) e Ciências Exatas e da Terra (21,7%), com pequena maioria de licenciados (53,3%) e a quase totalidade com pós-graduação *stricto sensu* (96,7%). Um total de 78% dos(as) docentes tem disciplinas nos cursos superiores e ensino técnico de nível médio, sendo desafiado a articular o conhecimento aos diversos currículos e sujeitos, também envolvidos(as) em atividades de gestão (25%, n=15) e pesquisa e/ou extensão (18,3%, n=11). O perfil dos(das) estudantes indicou a maior participação de jovens e adultos jovens ($M_d = 22$, $DP = 6,70$), com maior percentual do sexo feminino (57,3%), raça/cor parda e preta (64,9%), que ingressou, em sua maioria, pelas cotas (60,7%), sendo a primeira pessoa da família a ter acesso a esse nível de ensino, um total de 38,9% (n=82). Destacamos a efetividade da Lei de Cotas (Brasil, 2012b) que favoreceu a inclusão social e diversidade na Educação Superior.

A análise e a interpretação dos dados da etapa quantitativa, vinda dos questionários, foi realizada com o suporte do *software* SPSS 21.0 (*Statistical Product and Service Solutions*), valendo-se de análises de frequências descritivas (tendências de dispersão e centralidade) para caracterizar o perfil dos participantes, as variáveis relacionadas à formação e ao conhecimento de Direitos Humanos e o conhecimento de espaços de denúncia. Os quartis foram calculados para analisar as diferenças entre grupos (docente, estudante) em relação ao conhecimento de Direitos Humanos e o *Teste t de Student*, para amostras independentes, para identificar diferenças entre os grupos (docentes, estudantes) e a sua relação com o conhecimento de Direitos Humanos e o conhecimento de espaços para denúncia.

A segunda etapa, a coleta de dados qualitativos, envolveu cinco gestores(as) e 13 docentes distribuídos em quatro grupos focais *online*, incluindo apenas servidores efetivos que estavam no exercício do cargo há, no mínimo, um ano. Os docentes também deveriam ministrar disciplina com conteúdo de Direitos Humanos, ter envolvimento em eventos com a temática ou ser coordenador(a) de curso. Participaram cinco gestores(as), sendo quatro do sexo feminino, com graduação na área de Educação e tempo de serviço no IFPB-Sousa de seis a doze anos. Os(as) docentes dos grupos focais eram seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, com tempo de serviço no IFPB-Sousa de um a doze anos, e seis com curso de licenciatura. Para garantir o anonimato, identificamos, na análise de dados, apenas a função exercida (gestor ou docente) e o número do grupo focal. A análise de documentos também foi utilizada como técnica da etapa qualitativa, buscando identificar como a temática de Direitos Humanos aparecia em três documentos institucionais: o instrumento utilizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2017), o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (IFPB, 2020) e a instrução normativa para a construção do Plano de Disciplina (IFPB, 2016).

Os dados qualitativos foram analisados pela hermenêutica crítica, que, segundo Minayo (2005), busca conhecer a realidade pelos textos, pelos documentos, pela comunicação com o outro, pela forma em que cada sujeito interpreta o mundo, além de entender-se no outro. Para a organização e para a categorização dos dados qualitativos, foi utilizado o *software Atlas.ti*, inserindo a transcrição dos grupos focais. O material foi lido repetidas vezes, de forma minuciosa, destacando frases e fragmentos de texto que foram interpretados (*quotations*). A cada *quotation*, unidade de análise, é atribuída um *code* significativo para a ideia selecionada, organizadas em duas categorias: formação docente e Direitos Humanos.

| Direitos Humanos no ensino, pesquisa e extensão

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a) foram definidas pelo MEC em decorrência de acordos internacionais e a luta dos movimentos sociais, orientando o desenvolvimento da temática em todos os níveis de ensino, de forma obrigatória, por força de lei. A Figura 1 traça

esquemáticamente a composição das ações institucionais que envolvem a Educação em Direitos Humanos:

Figura 1

Ações institucionais para Educação em Direitos Humanos



Fonte: as autoras.

Os Direitos Humanos na Educação Superior envolvem as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão em um processo sistemático e de múltiplas dimensões, que exige uma metodologia participativa que leve em consideração os contextos. A regulamentação da inserção de Direitos Humanos no ensino ocorreu nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012a), preconizando que a temática deve aparecer de forma explícita nos Projetos Político-Pedagógicos (PPC) dos cursos, em disciplinas obrigatórias e/ou optativas ao longo do curso, com conteúdos complementares e flexíveis, atividades interdisciplinares, como ação transversal e interdisciplinar, numa perspectiva crítica de currículo. O artigo 8º indica a presença obrigatória da temática nas Licenciaturas e o artigo 9º nos demais cursos superiores, de diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2012a).

De acordo com os documentos normativos do Sinaes, do PDI e da orientação do Plano de disciplina do IFPB-Sousa, os saberes docentes em Direitos Humanos que devem compor o ensino são os conteúdos de *educação ambiental*, *as relações étnico-raciais* e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, da *pessoa com deficiência*, *Educação em Direitos Humanos* e *educação para a democracia*. Os conteúdos que ganharam destaque nos documentos normativos foram os mesmos que aparecem de forma explícita nos currículos dos cursos de graduação do IFPB-Sousa. Os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura

em Educação Física apresentam o maior número de conteúdos em Direitos Humanos em disciplinas obrigatórias, comparados com os tecnólogos e bacharelado, seguindo as diretrizes para formação para a Educação Básica (Brasil, 2015a), que determinam que os currículos apresentem de forma clara os conteúdos, fundamentos e metodologias relacionados a Direitos Humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Destacamos que o curso de Educação Física é a única graduação do *IFPB-Sousa* que disponibiliza uma disciplina obrigatória que trata de forma específica a Educação em Direitos Humanos.

Analisando os quartis, um total de 35, 1% (n=74) de estudantes tiveram, em média, maior acesso a conhecimento de Direitos Humanos. Dos(das) estudantes com mais acesso, a maioria era matriculada em cursos de licenciatura (90,5%), com maior representatividade no curso de Educação Física (68,9%) e Química (21,6%), com baixa participação, em média, nas demais graduações: Medicina Veterinária (2,7%), Alimentos (5,4%) e Agroecologia (1,4%). Além da existência das disciplinas, foi destacada a importância do lugar que ocupam no currículo. O Caio (docente, GF 2) aponta que, nos primeiros semestres, existem mais conflitos: “eu geralmente tô ali no primeiro ou no segundo, né? Eu pego as tretas deles, né? A turma tá rachada no meio, é aluno que termina o semestre sem se falar, são as brigas mais homéricas”. Conflitos que, segundo Cesar (docente, GF 2), podem ser enfrentados: “[...] ela chegou no curso, ela era de um nível de timidez de se enclausurar nela mesmo e nem nos corredores ela conversava com os colegas. Depois, eu fui assistir a defesa de TCC dela, foi simplesmente maravilhosa”. Nesse sentido, cuidar do currículo na perspectiva de acolhimento às diferenças pode gerar maior vínculo com o curso, além de uma formação decolonial, capaz de gerar afetos e implicação na convivência com o outro e a comunidade (Ocaña et al., 2018).

As questões de gênero, a diversidade afetivo-sexual, os direitos da criança e do adolescente e direitos da pessoa idosa não apareceram de forma explícita nos documentos normativos, sendo também omitidos no PPC dos cursos de Tecnologia e Bacharelado. Para Santos et al. (2021, p. 15), a política curricular tem tratado genericamente ou de forma tecnicista a temática, influenciada pelo Movimento da Escola sem Partido, dificultando, no espaço da escola, o questionamento dos “[...] machismos e sexismo, da invisibilidade da diversidade sexual, das lutas das mulheres, da violência sexual, da questão relacional do gênero e da própria disputa de diversos setores sociais em torno desses debates”. Os currículos dos cursos de Medicina Veterinária, Alimentos e Agroecologia omitiram um maior número de conteúdos em Direitos Humanos, além do maior número de disciplinas optativas que envolviam esse conteúdo. Analisando os quartis, um total de 36% dos(as) estudantes tiveram menor acesso a conteúdo em Direitos Humanos em sua graduação, sendo, em sua maioria, matriculados(as) no curso de Medicina Veterinária (42,1%), seguido pelos cursos de Educação Física (18,4%), Química (18,4%), Alimentos (13,2%) e Agroecologia (7,9%). O menor número de disciplinas que enfocam conteúdos em Direitos Humanos pode favorecer, segundo Candau e Sacavino (2013), a perda da memória das violências passadas e consequente

invisibilidade e impunidade no presente, além de dificultar uma formação de sujeitos de direitos éticos e implicados com a mudança social.

No *IFPB-Sousa*, os(as) estudantes tiveram mais acesso ao conteúdo de Direitos Humanos em seu currículo do que os(as) docentes tiveram em sua graduação ou pós-graduação. Foi realizado um teste *t de Student* para amostras independentes que mostrou que, em média, os(as) estudantes tiveram mais acesso a conteúdo em Direitos Humanos ($M=3,30$; $DP=2,56$) no seu curso de graduação do que os(as) docentes ($M=1,02$; $DP=1,67$) na graduação e pós-graduação ($t(522) = 3,230$, $p = 0,001$). A diferença entre os grupos é importante, considerada um tamanho de efeito da diferença alta (d de Cohen = 0,94). Os(as) estudantes tiveram mais acesso em função das mudanças curriculares para responder às diretrizes do MEC e avaliações externas, favorecendo a aproximação de docentes dessa temática, ainda fruto do esforço individual para adequação das disciplinas, como relatou Gabriela (docente, GF 4): “Para cumprir um currículo com as novas exigências de incorporação do tema no currículo, quando tem a gente acaba tendo um maior contato *pra* estudar, né? *Pra* poder lecionar essas disciplinas”. A existência de leis que fundamentem a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos nos currículos é importante, mas não suficiente, pois o movimento de mudança sofre ataques e retrocessos, como retratou Laura (docente, GF 4): “agora o bonito é você ser preconceituoso e violento. Então, se a gente não consegue fazer isso em sala de aula coibindo esse tipo de ação, a gente começa a perder como educador e aí eu tô tentando”.

Os(as) docentes que tiveram mais acesso a conteúdo em Direitos Humanos representaram apenas 5% da amostra de docentes. Esse dado indicou que o currículo está exigindo conteúdos em Direitos Humanos que não foram vistos na pós-graduação, havendo a exigência de uma demanda para a qual os docentes não foram preparados anteriormente. Portanto, torna-se necessário empreender mudanças, na pós-graduação e na formação continuada docente, que possam se articular com as demandas sociais. Os saberes curriculares, nesse sentido, não ficariam restritos à construção de disciplinas para cumprir prescrições, como abordou Cesar (docente, GF 2): “a gente não tem que ter uma disciplina *pra* tratar misoginia, uma disciplina *pra* tratar preconceito. Essas questões, elas precisam ser do cotidiano, do exemplo, do dia a dia, da vivência, né? Da experimentação, porque isso sim nos transforma”. Cesar (Docente, GF 2) completou, defendendo uma abordagem para além de iniciativas individuais: “[...] a gente possa ter com os professores um pouco de sincronia. Porque de repente, a professora na sala de aula fez um uma discussão maravilhosa sobre um tema, aí vem o outro professor, desmancha tudo que ela fez, né?”.

Quando as Instituições de Educação Superior incorporam a Educação em Direitos Humanos no ensino, pesquisa, extensão e gestão para responder às avaliações externas e às normas prescritivas, apresentam um movimento importante, mas superficial, de mudança, incorrendo na manutenção de uma colonialidade porque se reduz às regras. Somente quando as instituições se abrem para a implicação na realidade social, interagindo com os seus problemas e possibilidades de enfrentamento, poderão se antecipar às normativas que versam sobre os Direitos

Humanos, pois já estarão comprometidas antecipadamente. Essa é uma tarefa atual e urgente quando ainda se relativiza o peso das torturas, o autoritarismo é justificado, cresce a apologia à ditadura, cresce a violência e emergem movimentos como o “Escola sem Partido”, que defendem a neutralidade do professor e o não envolvimento como sujeito político, acepção próxima àquelas dominantes no século XIX.

O campo da pesquisa, tendo como objeto os Direitos Humanos, deve desenvolver saberes e ações específicas por meio da “[...] criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros” (Brasil, 2012a, p. 16), visto que existem demandas de estudo capazes de reconhecer o tema em sua perspectiva de conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar (Ministério dos Direitos Humanos [MDH], 2018). No *IFPB-Sousa*, foi desenvolvido um total de 256 pesquisas, cadastradas no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), no período de 2016 a 2021, realizadas com apoio financeiro ou de forma voluntária, envolvendo docentes, servidores administrativos, estudantes da Educação Superior e do Ensino Técnico de Nível Médio. As pesquisas desenvolvidas no *IFPB-Sousa* tinham pouca relação com o conteúdo de Direitos Humanos, em sua maioria vinculadas à Medicina Veterinária (39,84%) e à Tecnologia de Alimentos (23,43%), graduações em que o currículo apresentou um menor percentual de conteúdos vinculados aos Direitos Humanos.

As pesquisas ligadas ao Meio Ambiente foram 14,45%, número considerado ainda pequeno em virtude de a história do *campus* ser vinculada às questões agrárias de uma escola fazenda e oferecer o curso superior de Agroecologia e cursos técnicos de nível médio de Agropecuária, Meio Ambiente e subsequente de Agropecuária, ligados ao desenvolvimento da sustentabilidade ambiental e manejo ecológico dos recursos ambientais. As pesquisas que versavam sobre a diversidade, com temáticas associadas à justiça, à desigualdade, à acessibilidade, às diferenças, à imagem corporal e ao gênero foram 6,25% e com menor percentual foram as pesquisas relacionadas à Educação (8,2%), à Química (1,56%), ao conteúdo de Educação Física que se associava ao rendimento, à aptidão e à fisiologia (3,13%) e Agronomia (3,13%).

A extensão, como componente institucional, teve a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, aparecendo em duas áreas temáticas: Direitos Humanos e Justiça, mais ligada ao campo jurídico e à área de Meio Ambiente vinculada à preservação e educação ambiental. As áreas temáticas se dividem em 53 Linhas de Extensão, das quais oito linhas constituem conteúdos em Direitos Humanos: a linha 12, que trata dos Direitos Individuais e Coletivos; a 26, que trata dos grupos sociais vulneráveis; a 27, que trata da Infância e Adolescência; a 30, que aborda Jovens e Adultos; a 38, que trata da pessoa com deficiência, de incapacidades e de necessidades especiais; a 40, que versa sobre questões ambientais; a 42, que trata de resíduos sólidos; e a linha 50, que aborda a terceira idade. Analisando de forma específica, os projetos de extensão desenvolvidos no *IFPB-Sousa* têm maior vinculação com a Área Temática de

Saúde (39,7%), seguido por Educação (20,6%) e Meio Ambiente (15,4%). Os projetos de extensão da área da saúde foram ligados prioritariamente aos cursos de Medicina Veterinária e Educação Física, cursos diurnos, com maior duração em relação aos cursos de tecnologia e que têm docentes, em sua maioria, com formação no campo da saúde.

| Direitos Humanos na gestão

Na gestão, os Direitos Humanos devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, na mediação de conflitos, na forma de lidar e de reparar processos de violações por meio de ouvidorias e comissões de Direitos Humanos, na representação institucional e na intervenção social junto às esferas públicas de cidadania, a exemplo da participação das Instituições de Ensino Superior em conselhos, comitês e fóruns de direitos e políticas públicas (MDH, 2018).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é o instrumento mais antigo de gestão de Educação de Direitos Humanos do IFPB, criado com o objetivo de articular as ações para garantir a acessibilidade e o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade, com núcleos em cada *campus* da rede. Foi criado em 2009, mas regulamentado apenas em 2015 (IFPB, 2015), mesmo ano da criação da Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015b), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Concomitantemente, foi estruturada a Política Ambiental pela Resolução n.º 132/2015 (MEC, 2015a).

As questões de gênero e de diversidade afetivo-sexual são tratadas na Rede de Combate ao Assédio, criada em 2018 e vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com o objetivo de fomentar ações preventivas, educativas e de enfrentamento ao preconceito, às práticas discriminatórias, às situações de constrangimento e aos assédios moral e sexual envolvendo a comunidade discente do IFPB-Sousa. No mesmo ano, foi editada a Resolução que dispõe sobre a utilização do uso do nome social de travestis e transexuais na instituição. O tratamento dessa temática pela gestão ganhou importância por ser um assunto ausente na maioria dos currículos dos cursos de graduação do IFPB-Sousa. As relações étnico-raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é foco do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), vinculado à Direção de Desenvolvimento de Ensino (DDE), criado em 2021 no IFPB-Sousa, com o objetivo de promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática das identidades e das relações étnico-raciais para o conhecimento e a valorização histórica e cultural das populações afrodescendentes e indígenas. Não existem normativas para Direitos Humanos, Direitos da Criança e Adolescente e Direitos da Pessoa Idosa.

Dentro da gestão, o IFPB organiza instrumentos para receber denúncias de violações dos Direitos Humanos cometidas por servidores e estudantes para que sejam responsabilizados. Como espaço de denúncia de servidores públicos federais existe a Sindicância ou Processo Administrativo Disciplinar (PAD) regulamentado pela Lei 8.112/1990 (Brasil, 1990), a Ouvidoria Geral, órgão vinculado à Reitoria que recebe denúncias de servidores, estudantes e

comunidade externa, criada pela Resolução n.º 65/2015 do Conselho Superior (CONSUPER), no âmbito do MEC (2015b). A denúncia é realizada por meio eletrônico pelo Portal da Transparência do IFPB, integrada ao sistema nacional de ouvidorias do Governo Federal (e-OUV). A denúncia de estudantes também pode ser feita pelo Conselho Disciplinar, Órgão Colegiado da Direção de Desenvolvimento de Ensino que acompanha processos de indisciplina dos estudantes.

Os espaços para discussão sobre a temática dos direitos humanos e informação sobre os canais de denúncia vem ganhando mais espaço no IFPB a partir de 2015, mas, segundo os dados quantitativos, ainda não fazem parte do cotidiano institucional quando 52,1% de docentes e estudantes não sabem onde denunciar caso sofram ou presenciem situações de estigma e preconceito e 85,7% não conhece alguém que realizou uma denúncia. Outro dado trazido pelo teste *t de Student* para amostras independentes foi que, em média, os(as) docentes tem menor conhecimento de onde denunciar ($M=1,34$; $DP=0,48$) do que os(as) estudantes ($M=1,55$; $DP=0,50$) ($t(256) = 2,75$, $p = 0,011$). O tamanho de efeito da diferença foi médio (d de Cohen = 0,42). Em todos os grupos focais apareceram narrativas de desconhecimento de espaços de denúncia, além da sensação de impunidade diante da dificuldade de punição ou silêncio institucional diante das denúncias realizadas, como apontou Caio (docente, GF 2): “A pessoa quando faz a denúncia, quando abre o processo, vê que não dá em nada, aí você tem uma sensação de desestímulo completo. As denúncias relacionadas a assédio e a racismo, eu nunca vi acontecer nada”. A dificuldade em denunciar e a visibilidade dos enfrentamentos à violência na Educação Superior dificultam o desenvolvimento de medidas efetivas de prevenção e intervenção institucional, de acordo com a pesquisa de Bellini e Mello (2022), sendo necessário o fortalecimento e a formação das pessoas que testemunham ou sabem de atos de violência para posicionarem-se e intervirem, além da denúncia de violência cometida contra as pessoas que protegem as vítimas.

Não se aprofundando nas críticas aos instrumentos normativos, os(as) gestores(as) apontaram o esforço empreendido para enfrentamento da temática, dentro das limitações de formação da própria equipe, como relatou Ivan (gestor, GF 1) “a gente não tá preparado *pra* trabalhar com esses casos, né? A gente não teve essa formação, mesmo os profissionais da área não tiveram”. Para Mingo e Moreno (2015), a gestão das Instituições de Educação Superior operam o funcionamento de leis sutis por meio da “ignorância cultivada” e o “não saber”, negligenciando casos de assédio e não querendo saber ou pensar sobre os próprios privilégios e responsabilidades no enfrentamento das violências ocorridas.

Quando esse silêncio é quebrado e a denúncia formalizada, aparece a fragilidade dos instrumentos de gestão, principalmente diante dos casos de assédio, como relatou Laura (docente, GF 4): “eu saí da reunião um pouco triste por achar que a gente tem uma instituição conivente com determinados comportamentos. Geralmente são canetas de homens defendendo homens. Eles acreditam que aquilo não é nada demais, porque eles não vivem aquilo”. Esse processo que ocorreu no IFPB-Sousa apresenta um reflexo de relações que ocorrem na

sociedade, marcadas pelo patriarcado que reproduz dinâmicas sexistas e permissivas à violência contra mulheres com a culpabilização das vítimas, sendo mais grave, para Bellini e Mello (2022), pela inexistência de uma política ou legislações específicas que possam enfrentar a violência na Educação Superior, bem como a inexistência de formação sobre a temática.

Apesar das críticas em relação aos instrumentos de gestão, o caminho da formalização da denúncia foi compreendido como importante, entendido como espaço de enfrentamento político, reiterado por Laura (docente, GF 4): “por causa desse processo, vai ser reestruturado o comitê disciplinar, que *tava* apagado e eu exigi que eles montassem de novo *pra* avaliar o meu processo. Possa ser que não dê em nada, mas o registro vai *tá* lá”. Para além das denúncias, o desenvolvimento de estratégias educativas também foi compreendido como importante, como política da gestão, pois a denúncia isolada não foi capaz de produzir a compreensão da violação cometida e a sua gravidade, como apontou Luís (docente, GF 3): “o que chamava atenção naquelas discussões era o fato de que aqueles estudantes, eles não tinham uma noção de que eles estavam errados, e aquela coisa de que: ah, quem se ofendeu é que não ouviu bem”.

Além da ampliação e melhoria da qualidade de funcionamento dos instrumentos de gestão são necessárias diversas ações de Educação em Direitos Humanos articuladas com o contexto local, com diversidade de possibilidades de trabalho, indo de pequenas sensibilizações a uma formação de longa duração, com grupos grandes e trabalho com grupos menores (Candau & Sacavino, 2013), inclusão, no PPC, de disciplinas obrigatórias e optativas com os diversos conteúdos em Direitos Humanos, linhas de pesquisa com política de incentivo de financiamento (Brasil, 2007; MDH, 2018), produção e utilização na sala de aula de material de apoio para a formação docente, como textos, vídeos, jogos, *softwares* (Candau & Sacavino, 2013) em articulação com as redes de Educação Básica, seus órgãos gestores e comunidade (Brasil, 2007). Uma diversidade de ações que influenciem mudanças nas dimensões cognitiva, afetiva e cultural, mediadas pelo diálogo e participação, indo além da informação, exigindo articulação com os movimentos sociais e militância em seus espaços.

| Considerações finais

Avaliando a política de formação docente para a Educação Superior na perspectiva dos Direitos Humanos, identificamos que, no IFPB-Sousa, o ensino de Direitos Humanos apresentou mais visibilidade nos cursos de licenciatura, enquanto os cursos de tecnólogo e bacharelado omitiram, no PPC, as questões de gênero, a diversidade afetivo-sexual, os direitos da criança e adolescente e os direitos da pessoa idosa. De uma forma geral, os(as) estudantes tiveram mais acesso ao conteúdo de Direitos Humanos em seu currículo do que os(as) docentes tiveram em sua graduação ou pós-graduação, em função das exigências de avaliações externas do MEC, demandando da docência uma aproximação dessa temática para cumprir a regulamentação.

As pesquisas desenvolvidas no IFPB-Sousa apresentaram pouca relação com o conteúdo de direitos humanos, em sua maioria, vinculados à Medicina Veterinária e Tecnologia de Alimentos e na extensão, a maioria dos projetos foram da área temática de saúde, ligados aos cursos de Medicina Veterinária e de Educação Física. Os mecanismos de gestão que favorecem espaços para educação em Direitos Humanos e denúncias de violações vêm ganhando mais espaço no IFPB-Sousa desde 2015, porém, não se revelam parte do cotidiano institucional, principalmente entre os(as) docentes, que, em média, tiveram menor conhecimento quanto aos dispositivos de denúncia, caso viessem a vivenciar ou presenciar situações de discriminação. Foram recorrentes as narrativas sobre a dificuldade em denunciar ou punir casos de discriminação, sendo necessária uma maior visibilidade do enfrentamento institucional e a inclusão desse tema na formação docente continuada.

Como limitações da pesquisa, apontamos as dificuldades em função do distanciamento social causado pela Covid-19. Além disso, na etapa quantitativa, em função do tipo de amostragem, não foi possível inferir conclusões para outras instituições de Educação Superior, sendo interessante replicar o estudo em amostras independentes da utilizada no artigo e verificar a invariância dos resultados; limitações que seguem como sugestões para futuras pesquisas. Como contribuição, apontamos para a visibilidade dos processos de discriminação na Educação Superior, de silenciamentos e de apagamentos, naturalizados pelas limitações na formação docente em uma perspectiva crítica e decolonial, tendo a educação em Direitos Humanos como um espaço de enfrentamento necessário, articulado com as lutas sociais.

Referências

- Bellini, D. M. G., & Mello, R. R. de. (2022). As contribuições científicas para a prevenção e superação da violência de gênero nas Universidades. Em T. M. C. de Almeida, & V. Zanello (Orgs.). *Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas* (pp. 29-58). OAB Editora.
- Brasil. (1990). *Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990* (Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm
- Brasil. (1996). *Decreto 1.904 de 13 de maio de 1996* (Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil. (2002). *Decreto 4.229 de 13 de maio de 2002* (Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, instituído pelo Decreto n.º 1.094, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>
- Brasil. (2008). *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008* (Institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Brasil. (2009). *Decreto 7.037 de 21 de dezembro de 2009* (Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm
- Brasil. (2011a). *Lei 12.528 de 18 de novembro de 2011* (Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm
- Brasil. (2011b). *Lei 12.527 de 18 de novembro de 2011* (Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei n.º 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei n.º 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm
- Brasil. (2012a). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>
- Brasil. (2012b). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012* (Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil. (2015a). *Resolução 2 de 1º de julho de 2015* (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura] e para a formação continuada). Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

- option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015b). *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015* (Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência [Estatuto da Pessoa com Deficiência]). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Brasil. (2017). *Instrumento de avaliação institucional externa presencial e a distância: Credenciamento*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf
- Brasil. (2019). *Decreto 9.759 de 11 de abril de 2019* (Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados de administração pública federal). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm
- Candau, V. M. F., & Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação*, 36(1), 59-66. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12319/8741>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Em S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Ferreira, E. M., Teixeira, K. M. D., & Ferreira, M. A. M. (2022). Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *Revista Katálysis*, 25(2), 303-315. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). (2015). *Resolução nº 139, de 02 de outubro de 2015* (Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas- NAPNE). <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-139>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). (2016). *Instrução Normativa 01 de 29 de novembro de 2016* (Institui e normativa os procedimentos para elaboração do Plano de Disciplina dos Cursos de Graduação). <https://www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/instrucao-normativa-des-pre-re-no-001-2016-normativas-dos-procedimentos-para-elaboracao-do-plano-de-disciplina-dos-cursos-de-graduacao.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). (2020) *Plano de Desenvolvimento Institucional (2020 – 2024)*. https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/pdi_ifpb_2020-2024.pdf/view
- Minayo, M. C. S. (2005). Introdução: conceito de avaliação por triangulação de métodos. Em M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por triangulação de método: abordagem de programas sociais* (pp. 19-52). Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Mingo, A., & Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Ministério da Educação (MEC). (2015a). *Resolução 132 de 02 de outubro de 2015* (Dispõe sobre a aprovação da Política Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba). Presidência da República.

- Ministério da Educação.
<https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-132/@download/file/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20132-2015-CS-Regulamento%20da%20Pol%C3%ADtica%20Institucional%20de%20Meio%20Ambiente-CN.pdf>
- Ministério da Educação (MEC). (2015b). *Resolução 65 de 27 de março de 2015* (Dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno da Ouvidoria Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba). Presidência da República. Ministério da Educação.
<https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2015/resolucao-no-65>
- Ministério dos Direitos Humanos (MDH). (2018). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>
- Ocaña, A O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). *Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Pinto, J. B. M., & Zenaide, M. de N. T. (2021). O processo de construção e disputas em torno dos direitos humanos no Brasil. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 8(3), 8-30. <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5279/3361>
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3), 723-747. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- Santos, M. S. B., Miesse, M. C., Carvalho, F. A. de, Queiroz, L. C de, & Souza, V. de F. M. de (2021). Escola sem Partido e as discussões de gênero e sexualidade: impactos curriculares. *Linhas Críticas*, 27, e35543.
<https://doi.org/10.26512/lc27202135543>
- Tosi, G., & Zenaide, M. de N. T. (2016). Os Direitos Humanos na Educação Superior no Brasil: tendências e desafios. Em G. Tosi, & M. de N. T. Zenaide (Orgs.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas* (pp. 27-78). CCTA.
- Tosi, G., Ferreira, L. de F. G., & Zenaide, M. de N. T. (2016). Introdução. Em G. Tosi, & M. de N. T. Zenaide (Orgs.). *A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas*. (pp. 15-25). CCTA.
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, 5(1), 6-39. <https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/download/15002/10532>

Sobre as autoras

Aparecida Sobreira Carvalho

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Sousa, PB, Brasil
 <https://orcid.org/0000-0003-2055-955X>

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2022). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa. Coordenadora do Grupo de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Fortalecimento. E-mail: apsobreira01@gmail.com

Verônica Ximenes

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3564-8555>

Doutora em Psicologia pela Universidad de Barcelona (2000). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária. E-mail: vemoraais@yahoo.com.br

Contribuição na elaboração do texto – Primeira autora: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Software, Visualização, Escrita – rascunho original. Segunda autora: Conceitualização, Curadoria de dados, Captação de recursos, Metodologia, Administração de projetos, Recursos, Supervisão, Validação, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Las políticas públicas en la Enseñanza Superior han aumentado el acceso de estudiantes que son objeto de prejuicios y discriminación, lo que plantea nuevos desafíos a la formación de profesores. Teniendo en cuenta la herencia elitista de este nivel de enseñanza, nos propusimos evaluar la política de formación de profesores de Enseñanza Superior, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, en un Instituto Federal del Nordeste de Brasil. Se utilizó una metodología mixta en la que participaron 60 profesores, 211 estudiantes y 5 gestores. En la etapa cuantitativa se utilizó un cuestionario en línea y en la cualitativa, grupos focales, diarios de campo y análisis documental, analizados mediante hermenéutica crítica. Los resultados indicaron que la Educación en Derechos Humanos tuvo poca expresión en investigación y extensión, con cambios en la enseñanza como resultado de las exigencias de las políticas públicas. En la gestión, la Educación en Derechos Humanos ha ganado terreno en los documentos institucionales desde 2015, pero en el día a día sigue siendo difícil sancionar los casos de discriminación cometidos por el personal y los estudiantes.

Palabras clave: Derechos Humanos. Formación del profesorado. Enseñanza Superior.

Abstract

Public policies in Higher Education have increased access for students who are the targets of prejudice and discrimination, bringing new challenges to teacher training. Considering the elitist heritage of this level of education, we sought to evaluate the teacher training policy for Higher Education, from the perspective of Human Rights, at a Federal Institute in the Northeast of Brazil. We used a mixed methodology involving 60 teachers, 211 students and 5 managers. The quantitative stage used an online questionnaire and the qualitative stage used focus groups, field diaries and document analysis, analyzed using critical hermeneutics. The results indicated that Human Rights Education had little expression in research and extension, with changes in teaching as a result of public policy requirements. In management, Human Rights Education has gained ground in institutional documents since 2015,

but in day-to-day life it is still difficult to punish cases of discrimination committed by staff and students.

Keywords: Human Rights. Teacher training. Higher Education.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Carvalho, A. S., & Ximenes, V. (2024).
Direitos Humanos na Educação Superior. *Linhas Críticas*, 30, e51630.
<https://doi.org/10.26512/lc30202451630>

Referência completa (ABNT): CARVALHO, A. S.; XIMENES, V. Direitos
Humanos na Educação Superior. *Linhas Críticas*, 30, e51630, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.26512/lc30202451630>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/51630>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

