

Derechos Humanos en la Enseñanza Superior

Direitos Humanos na Educação Superior

Human Rights in Higher Education

[Aparecida Sobreira Carvalho](#) ^{id} [Verônica Ximenes](#) ^{id}

Destacados

Los licenciados tenían más contenidos sobre derechos humanos en sus planes de estudios que los tecnólogos y los bachilleres.

Los alumnos han accedido a más contenidos sobre derechos humanos en el plan de estudios que los profesores en su formación.

Los profesores son menos conscientes de los espacios para denunciar la discriminación que los alumnos.

Resumen

Las políticas públicas en la enseñanza superior han ampliado el acceso de estudiantes que son objeto de prejuicios y discriminación, lo que plantea nuevos desafíos a la formación de profesores. Considerando la herencia elitista de este nivel de enseñanza, buscamos 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 fase cuantitativa se utilizó un cuestionario en línea y en la fase cualitativa se utilizaron 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.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Derechos humanos. Formación del profesorado. Enseñanza superior.

Recibido: 20.11.2023
Aceptado: 16.10.2024
Publicado: 13.11.2024
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451630>

| Introducción

La Educación Superior brasileña se inició en el período colonial, en el siglo XVII, con el objetivo de formar profesionales liberales para ocupar cargos de Estado y espacios de poder en la corte, nacidos con alto *status* y prestigio social en un escenario de gran desigualdad social. Una ciencia que estuvo al *servicio de la expansión del modelo colonial en América Latina, asumiendo la función de "[...] generar una cierta representación de los habitantes de las colonias como 'naturaleza' manipulable, moldeable, disciplinable y 'civilizable', según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad"* (Castro-Gómez, 2007, p. 88), con Europa concebida como parámetro de un criterio universal superior de cultura y conocimiento. Este carácter elitista de la enseñanza superior se mantuvo, incluso con el aumento de la matrícula que tuvo lugar durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, de cerca del 350%, principalmente en el sector privado, sin que cambiara sustancialmente el perfil de los estudiantes (Ristoff, 2014).

Bajo los gobiernos Lula, de 2003 a 2010, y Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, hubo importantes inversiones en educación superior, no sólo en la red privada, con la creación de instituciones, con la ampliación de las existentes, la creación de nuevos *campus* y nuevos cursos, la contratación de profesores, así como la implementación de políticas de acción afirmativa. También bajo el gobierno Lula, la red de enseñanza profesional fue ampliada y reestructurada con la creación de nuevas unidades en la periferia de los grandes centros urbanos y en los municipios del interior, cambiando la organización de la red, reuniendo las Escuelas Técnicas Federales, las Escuelas Agrotécnicas Federales, las Escuelas Técnicas vinculadas a las Universidades Federales y los Centros Federales de Educación Tecnológica, estableciendo la Red Federal de Enseñanza Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT) y creando los Institutos Federales (IFs) (Brasil, 2008). Destacamos que estos cambios fueron el resultado de intensas luchas sociales por la conquista de derechos que contaron con el respaldo de un gobierno progresista, y no tuvieron su origen en el gobierno de Lula.

Con la política de expansión e internalización de la educación superior, hubo un cambio en el perfil de los estudiantes, proporcionando "[...] movilidad social a estudiantes trabajadores, de bajos ingresos, negros, morenos, indígenas e hijos de padres sin escolaridad" (Ristoff, 2014, p. 746). Sin embargo, el mayor acceso no garantizó la democratización de la educación superior, ya que la herencia colonial que configuró este nivel educativo exacerbó las relaciones de desigualdad al observar la realidad desde la distancia, silenciando y desvalorizando las historias locales, hablando por el otro (Ocaña et al., 2018), desacreditando el conocimiento como inferior, exaltando la producción intelectual euroamericana como conocimiento universal, relegando el pensamiento sureño, latinoamericano, africano e indígena como menor y localizado (Walsh, 2019). Este proceso ha impactado la vida docente como una autocolonialidad, experimentando la subalternidad en la profesión (Ocaña et al., 2018).

En vista de los cambios ocurridos en la Educación Superior y de los desafíos impuestos a la enseñanza, el objetivo de este artículo es evaluar la política de formación de profesores para la Educación Superior desde la perspectiva de los Derechos Humanos, cuando "[...] en las diversas sociedades, las desigualdades estructurales se han construido histórica y culturalmente, imposibilitando que todos los individuos gocen de los derechos humanos por igual (Brasil, 2012a, p. 4). En este sentido, la Educación en Derechos Humanos se ha convertido en una posibilidad de transformación social, basada en los principios de dignidad humana; igualdad de derechos; reconocimiento y valoración de las diferencias y de la diversidad; laicidad del Estado; democracia; transversalidad, vivencia y globalidad; y sostenibilidad socioambiental (Brasil, 2012a). En este artículo, buscamos comprender la educación superior en sus contradicciones, viendo cómo naturaliza las violaciones de derechos en una sociedad marcada por una cultura colonial, al mismo tiempo que puede problematizar, a través de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión, el desarrollo de profesionales más conscientes y críticos de su papel en la defensa y consolidación de los derechos humanos.

| La educación en derechos humanos: un campo en formación

El tema de la Educación en Derechos Humanos en la Enseñanza Superior apareció por primera vez en el documento del Programa Nacional de Derechos Humanos (Brasil, 1996), pero su implementación sólo comenzó en 2003, con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH). En 2007, el PNEDH indicó específicamente que la educación superior tiene el papel de formar una sociedad "[...] libre, democrática y tolerante de las diferencias étnico-raciales, religiosas, culturales, territoriales, físico-individuales, generacionales, de género, de orientación sexual, de opción política, de nacionalidad, entre otras" (Brasil, 2007, p. 38).

Como política pública, los Derechos Humanos en la Educación Superior se desarrollaron en cuatro etapas: la dictadura, la institucionalización, la fase de expansión (Tosi & Zenaide, 2016) y el desmantelamiento de los Derechos Humanos (Pinto & Zenaide, 2021). En un primer momento, durante la dictadura, "[...] la derecha encontró en el anticomunismo una justificación ideológica para la defensa de sus privilegios y la eliminación deliberada y radical de los derechos humanos de la escena política y social, promoviendo las formas más violentas y brutales de violación" (Tosi et al., 2016, p. 15). Durante este período, la resistencia a la dictadura fue emprendida por las universidades vinculadas a la Pedagogía de la Liberación, los sindicatos, la Iglesia Católica vinculada a la Teología de la Liberación y diversos movimientos populares en la lucha por la apertura política, reintroduciendo la discusión de los derechos humanos en los eventos y en la agenda política y cultural del país, creando Centros y Comisiones de Derechos Humanos. La década de 1990 fue el segundo momento, según Tosi et al. (2016), con la institucionalización de la lucha por los derechos humanos en comisiones, núcleos y observatorios de grado y posgrado, destacándose la extensión universitaria a través de articulaciones comunitarias, eventos y capacitaciones. *En*

1990, los Derechos Humanos se convirtieron en un eje del Plan Nacional de Extensión, orientando las *acciones de la Educación Superior*, hecho que *contribuyó* al trabajo del *Foro de Pro-Rectores de Extensión de las Universidades Públicas Federales Brasileñas (FORPROEX)* con los órganos de la Unión, articulando enseñanza e investigación, pudiendo generar *experiencias innovadoras incluso antes de la política de Derechos Humanos* (Tosi & Zenaide, 2016).

El tercer momento fue la fase de expansión que tuvo lugar en el año 2000, cuando varias Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollaron acciones de derechos humanos "[...] de forma bastante equilibrada en todas las regiones del país, con excepción del Norte" (Tosi & Zenaide, 2016, p. 30). La discusión sobre los derechos humanos se multiplicó por iniciativa de las propias universidades o a través de convocatorias apoyadas por organismos internacionales y por el Gobierno Federal, institucionalizando el Programa Nacional de Derechos Humanos en tres versiones durante este período (Brasil, 1996; 2002; 2009).

Esta expansión tuvo lugar con mayor énfasis en las universidades, con un desarrollo más reciente en la red de educación profesional, a raíz de la IFetización (Brasil, 2008), en la que todos los *campus* pasaron a ofrecer cursos de educación superior y la legislación comenzó a regular la inclusión del tema en los cursos de graduación. Con la creación de las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (Brasil, 2012a), el gobierno abrió convocatorias públicas para cursos de extensión, perfeccionamiento y especialización en Educación en Derechos Humanos en los niveles presencial y a distancia, con la red de enseñanza, proceso que fue interrumpido bajo el gobierno Temer. En 2004, se iniciaron programas de maestría en el área de derecho, financiados por la Fundación Ford, y sólo en 2007 "[...] otras Instituciones de Educación Superior propusieron programas de maestría en derechos humanos en el área multidisciplinaria de Capes, creando los derechos humanos como un campo interdisciplinario de conocimiento" (Pinto & Zenaide, 2021, p. 16).

Reconociendo los derechos humanos como un proceso cultural y la necesidad de enfrentar los silencios del pasado, el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff creó la Comisión Nacional de la Verdad entre 2011 y 2016, a través de la Ley N° 12.528 y la Ley N° 12.527 (Brasil, 2011a; 2011b), regulando el derecho constitucional de los ciudadanos de acceso a la información pública, un mecanismo importante para la construcción de la democracia.

El cuarto momento fue el desmantelamiento de los derechos humanos, que comenzó con el golpe parlamentario que destituyó a la presidenta Dilma e instaló el gobierno de Michel Temer, que llevó a cabo varios ataques a la política de educación en derechos humanos. En esa ocasión, según Pinto y Zenaide (2021), se modificó la composición de la Comisión de Amnistía, despidiendo a participantes que habían acumulado experiencia e involucramiento con el tema, y se suprimió la Secretaría de Educación Continuada, Diversidad e Inclusión, que dependía del Ministerio de Educación (MEC). El gobierno de Bolsonaro, de 2019 a 2022, continuó el desmantelamiento al extinguir órganos colegiados en la administración pública federal, por el decreto 9.759 (Brasil, 2019), interrumpiendo algunas

medidas creadas desde la perspectiva de la Justicia Transicional, dispositivos que privilegiaban el abordaje de situaciones de conflicto y violaciones sistemáticas de derechos humanos. Este gobierno también redujo la inversión pública en políticas sociales, además de interrumpir el proceso de mejora de los mecanismos de participación social. Este proceso de desmantelamiento llamó la atención sobre el necesario retorno a los movimientos sociales, a las luchas cotidianas de la población, muchas veces invisibilizadas en la Educación Superior, como espacio de solidaridad y de creación de nuevas oportunidades de resistencia.

| Trayectoria metodológica

Se utilizó una metodología mixta con triangulación de datos cualitativos y cuantitativos (Minayo, 2008), realizada en el Instituto Federal de Paraíba, *campus* localizado en el municipio de Sousa (IFPB-Sousa), que se originó como Escuela Agrotécnica, con una historia vinculada a cursos técnicos de enseñanza media, y pasó a ofrecer cursos de enseñanza superior después de su ifetización (Brasil, 2008).

La investigación se dividió en dos fases: inicialmente, con recolección de datos cuantitativos y, posteriormente, con recolección de datos cualitativos, fases realizadas a distancia debido al aislamiento social resultante de la pandemia *de la enfermedad por Coronavirus* (Covid-19), previa aprobación del Consejo de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Ceará, dictamen 4.339.846. En la etapa cuantitativa participaron 60 profesores y 211 estudiantes de enseñanza superior, que respondieron a un cuestionario *en línea* como técnica de investigación. Los criterios de inclusión de los profesores incluían las condiciones de ser profesor titular y haber enseñado asignaturas en la enseñanza superior durante al menos un año; la inclusión de los estudiantes, a su vez, requería la inscripción en un curso de enseñanza superior en la institución. El perfil de los profesores encuestados muestra que son relativamente jóvenes, con una edad media de 38 años. En cuanto a las diferencias de género (Mujeres 51,73%; Hombres 48,3%) y de color/raza blanca y parda (Blancos 48,3%, Pardos 45%, Negros 6,7%), prácticamente no hubo grandes variaciones porcentuales al considerar a los negros, incluidos los negros y pardos. Esta paridad es importante cuando el sector de enseñanza superior brasileño se ha mantenido predominantemente blanco y masculino, con 53,79% de profesores hombres y 76,67% clasificados como blancos (Ferreira et al., 2022).

La mayoría de los profesores son graduados en Ciencias Agrarias (41,7%) y Ciencias Exactas y de la Tierra (21,7%), con una pequeña mayoría de licenciados (53,3%) y casi todos con postgrado (96,7%). El 78% de los profesores tienen asignaturas en cursos de enseñanza superior y enseñanza media técnica, y tienen el desafío de articular conocimientos a los diversos currículos y asignaturas, participando también en actividades de gestión (25%, n=15) e investigación y/o extensión (18,3%, n=11). El perfil de los alumnos indica que tienen mayor probabilidad de ser jóvenes y adultos jóvenes ($M_d = 22$, $DE = 6,70$), con mayor porcentaje de mujeres (57,3%), raza/color pardo y negro (64,9%), la mayoría

ingresó por cupos (60,7%), y 38,9% (n=82) fue la primera persona de su familia en acceder a este nivel de enseñanza. Destacamos la eficacia de la Ley de Cupos (Brasil, 2012b), que favoreció la inclusión social y la diversidad en la enseñanza superior.

Los datos cuantitativos de los cuestionarios fueron analizados e interpretados con el *software* SPSS 21.0 (*Statistical Product and Service Solutions*), utilizando análisis descriptivos de frecuencias (tendencias de dispersión y centralidad) para caracterizar el perfil de los participantes, las variables relacionadas con la formación y el conocimiento de los derechos humanos y el conocimiento de los espacios de denuncia. Se calcularon los cuartiles para analizar las diferencias entre grupos (profesores, estudiantes) en relación con el conocimiento de los derechos humanos y *la prueba t de Student* para muestras independientes para identificar las diferencias entre grupos (profesores, estudiantes) y su relación con el conocimiento de los derechos humanos y el conocimiento de los espacios de denuncia.

En la segunda fase, de recopilación de datos cualitativos, participaron cinco directivos y 13 profesores en cuatro grupos de discusión *en línea*, en los que sólo había funcionarios permanentes con al menos un año de antigüedad. Los profesores también tenían que impartir una asignatura con contenido de derechos humanos, participar en actos sobre el tema o ser coordinadores de un curso. Participaron cinco directivos, cuatro de ellos mujeres, licenciados en Pedagogía y con una antigüedad en el IFPB-Sousa de entre seis y doce años. Los profesores de los grupos focales eran seis hombres y siete mujeres, con una antigüedad en el IFPB-Sousa de entre uno y doce años, y seis licenciados. Para garantizar el anonimato, en el análisis de los datos sólo se identificó el cargo desempeñado (directivo o docente) y el número del grupo focal. El análisis de documentos también se utilizó como técnica en la etapa cualitativa, buscando identificar cómo aparecía el tema de los Derechos Humanos en tres documentos institucionales: el instrumento utilizado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) (Brasil, 2017), el Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024 (IFPB, 2020) y el instructivo normativo para la construcción del Plan Disciplinar (IFPB, 2016).

Los datos cualitativos se analizaron utilizando la hermenéutica crítica, que, según Minayo (2005), busca comprender la realidad a través de los textos, los documentos, la comunicación con los demás, la forma en que cada sujeto interpreta el mundo, así como comprenderse a sí mismo en el otro. Se utilizó el *software* Atlas.ti para organizar y categorizar los datos cualitativos, insertando las transcripciones de los grupos focales. El material se leyó una y otra vez en detalle, resaltando las frases y fragmentos de texto que se interpretaban (*quotations*). A cada *quotations*, unidad de análisis, se le asignó un *code* significativo de la idea seleccionada, organizado en dos categorías: formación del profesorado y derechos humanos.

Derechos humanos en la enseñanza, la investigación y la extensión

Las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (Brasil, 2012a) fueron definidas por el Ministerio de Educación como resultado de acuerdos internacionales y de la lucha de los movimientos sociales, orientando el desarrollo del tema en todos los niveles de enseñanza, de forma obligatoria, por fuerza de ley. La Figura 1 esquematiza la composición de las acciones institucionales que involucran la Educación en Derechos Humanos:

Figura 1

Acciones institucionales para la educación en derechos humanos



Fuente: los autores.

Los derechos humanos en la educación superior involucran la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión en un proceso sistemático y multidimensional que requiere una metodología participativa que tenga en cuenta el contexto. La reglamentación de la inclusión de los derechos humanos en la enseñanza tuvo lugar en las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (Brasil, 2012a), que propugnan que el tema aparezca explícitamente en los Proyectos Político-Pedagógicos (PPC) de los cursos, en asignaturas obligatorias y/u optativas a lo largo del curso, con contenidos complementarios y flexibles, actividades interdisciplinarias, como acción transversal e interdisciplinaria, desde una perspectiva curricular crítica. El artículo 8 indica la presencia obligatoria de la asignatura en los programas de grado y el artículo 9 en otros cursos de educación superior en diferentes áreas del conocimiento (Brasil, 2012a).

Según los documentos normativos del Sinaes, el PDI y las directrices del Plan Disciplinar del IFPB-Sousa, los conocimientos pedagógicos sobre derechos humanos que deben formar parte de la enseñanza son *la educación ambiental, las*

relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena, las *personas con discapacidad, la educación en derechos humanos y la educación para la democracia*. Los contenidos que se destacaron en los documentos normativos fueron los mismos que aparecen explícitamente en los currículos de las carreras del IFPB-Sousa. Los programas de licenciatura en Química y Educación Física son los que tienen el mayor número de contenidos de derechos humanos en asignaturas obligatorias, en comparación con los tecnólogos y los programas de licenciatura, siguiendo las directrices para la formación en educación básica (Brasil, 2015a), que estipulan que los currículos presenten claramente los contenidos, fundamentos y metodologías relacionados con los derechos humanos, la diversidad étnico-racial, de género, sexual, religiosa y generacional, las libras, la educación especial y los derechos educativos de los adolescentes y jóvenes en medidas socioeducativas. Queremos destacar que la carrera de Educación Física es la única carrera de grado del IFPB-Sousa que ofrece una asignatura obligatoria que trata específicamente de la Educación en Derechos Humanos.

Analizando los cuartiles, un total de 35,1% (n=74) de los alumnos tuvieron, en promedio, mayor acceso al conocimiento de los derechos humanos. De los estudiantes con mayor acceso, la mayoría estaban matriculados en carreras de grado (90,5%), con mayor representación en Educación Física (68,9%) y Química (21,6%), siendo baja la participación, en promedio, en las demás carreras: Veterinaria (2,7%), Alimentación (5,4%) y Agroecología (1,4%). Además de la existencia de las asignaturas, se destacó la importancia de su lugar en el plan de estudios. Caio (profesor, GF 2) señala que hay más conflictos en los primeros semestres: "Normalmente estoy ahí en el primero o en el segundo, ¿no? Me pongo al día con sus tonterías, ¿no? La clase está dividida por la mitad, hay alumnos que acaban el semestre sin hablarse, ahí se producen las mayores peleas." Conflictos que, según Cesar (profesor, GF 2), se pueden tratar: "[...] llegó al curso, era tan tímida que se enclaustró y ni siquiera hablaba con sus compañeros en los pasillos. Luego fui a su defensa de su Tesis y fue simplemente maravillosa". En este sentido, cuidar el currículum desde la perspectiva de la acogida de las diferencias puede generar un mayor vínculo con el curso, así como una educación decolonial, capaz de generar afecto e implicación en la convivencia con el otro y la comunidad (Ocaña et al., 2018).

Las cuestiones de género, la diversidad afectivo-sexual, los derechos de los niños y adolescentes y los derechos de los ancianos no aparecieron explícitamente en los documentos normativos, y también fueron omitidos en el PPC de los programas de Tecnología y Licenciatura. Según Santos et al. (2021, p. 15), la política curricular ha tratado el tema de forma genérica o técnica, influenciada por el Movimiento Escuela Sin Partido, dificultando el cuestionamiento del "[...] sexismo y machismo, la invisibilización de la diversidad sexual, las luchas de las mujeres, la violencia sexual, la cuestión relacional de género y la propia disputa de diversos sectores sociales en torno a estos debates". Los planes de estudio de las carreras de Veterinaria, Alimentación y Agroecología omitieron un mayor número de contenidos de Derechos Humanos, además del mayor número de materias optativas que involucran estos contenidos. Analizando los cuartiles, un total de 36% de los

estudiantes tuvieron menos acceso a contenidos de Derechos Humanos durante sus estudios de grado, la mayoría de ellos matriculados en Veterinaria (42,1%), seguidos de Educación Física (18,4%), Química (18,4%), Alimentación (13,2%) y Agroecología (7,9%). Según Candau y Sacavino (2013), el menor número de asignaturas centradas en contenidos de derechos humanos puede favorecer la pérdida de memoria de la violencia pasada y la consecuente invisibilidad e impunidad en el presente, así como dificultar la formación de sujetos éticos de derechos que se impliquen en el cambio social.

En *el IFPB-Sousa*, los estudiantes tenían más acceso a los contenidos de Derechos Humanos en su plan de estudios que los profesores en sus programas de licenciatura o posgrado. Una *prueba t de Student* para muestras independientes mostró que, por término medio, los estudiantes tenían más acceso a contenidos de Derechos Humanos ($M=3,30$; $SD=2,56$) en su curso de licenciatura que los profesores ($M=1,02$; $SD=1,67$) en sus cursos de licenciatura y posgrado ($t(522) = 3,230$, $p = 0,001$). La diferencia entre los grupos es significativa, con un tamaño del efecto elevado (d de Cohen = $0,94$). Los alumnos tuvieron más acceso debido a los cambios curriculares en respuesta a las directrices del MEC y a las evaluaciones externas, favoreciendo el enfoque de los profesores de esta asignatura, que seguía siendo el resultado de esfuerzos individuales para adaptar las asignaturas, como informó Gabriela (profesora, GF 4): "Para cumplir un plan de estudios con las nuevas exigencias de incorporar el tema en el plan de estudios, cuando lo tenemos terminamos teniendo más contacto *para* estudiar, ¿no? Para poder enseñar estos temas". La existencia de leyes que obliguen a incluir la Educación en Derechos Humanos en el currículo es importante, pero no suficiente, porque el movimiento de cambio sufre ataques y retrocesos, como dijo Laura (profesora, GF 4): "ahora lo bonito es que tengas prejuicios y seas violento. Así que si no podemos hacerlo en el aula, frenando este tipo de acciones, empezamos a perder como educadores, y eso es lo *que* intento hacer".

Los profesores que tenían más acceso a contenidos de derechos humanos representaban sólo el 5% de la muestra de profesores. Esto indicó que el currículo está demandando contenidos de derechos humanos que no se veían en los posgrados, y que hay una demanda para la cual los docentes no estaban preparados previamente. Por lo tanto, es necesario realizar cambios en la formación docente de posgrado y continua que puedan articularse con las demandas sociales. El conocimiento curricular, en este sentido, no se restringiría a la construcción de asignaturas para cumplir prescripciones, como dijo Cesar (profesor, GF 2): "no tenemos que tener una asignatura *para* lidiar con la misoginia, una asignatura para lidiar con el prejuicio. Esos temas tienen que venir de la vida cotidiana, del ejemplo, del día a día, de la experiencia, ¿no? De la experimentación, porque eso nos transforma". César (Profesor, GF 2) añadió, defendiendo un abordaje que va más allá de las iniciativas individuales: "[...] podemos tener un poco de sincronización con los profesores. Porque de repente, la profesora en el aula ha tenido una discusión maravillosa sobre un tema, y luego viene la otra profesora y desmonta todo lo que ha hecho, ¿no?".

Cuando las Instituciones de Educación Superior incorporan la Educación en Derechos Humanos en la enseñanza, investigación, extensión y gestión para responder a evaluaciones externas y normas prescriptivas, presentan un movimiento de cambio importante pero superficial, incurriendo en el mantenimiento de una colonialidad porque se reduce a reglas. Sólo cuando las instituciones se abran a la implicación en la realidad social, interactuando con sus problemas y las posibilidades de abordarlos, podrán anticiparse a las normas que tratan de los derechos humanos, porque ya estarán comprometidas de antemano. Esta es una tarea actual y urgente cuando todavía se relativiza el peso de la tortura, se justifica el autoritarismo, crece la apología de la dictadura, se incrementa la violencia y surgen movimientos como el de la "Escuela sin Partido", que defiende la neutralidad de los profesores y su no implicación como sujetos políticos, un significado próximo a los dominantes en el siglo XIX.

El campo de la investigación en derechos humanos debe desarrollar conocimientos y acciones específicas a través de la "[...] creación de centros de estudio e investigación que trabajen temas como violencia, derechos humanos, seguridad pública, niños y adolescentes, relaciones de género, identidad de género, diversidad de orientación sexual, diversidad cultural, entre otros" (Brasil, 2012a, p. 16), ya que hay demandas de estudios capaces de reconocer el tema desde la perspectiva del conocimiento interdisciplinario y transdisciplinario (Ministério dos Direitos Humanos [MDH], 2018). En *el IFPB-Sousa*, se llevaron a cabo un total de 256 proyectos de investigación, registrados en el Sistema Único de Administración Pública (SUAP), entre 2016 y 2021, con apoyo financiero o de forma voluntaria, en los que participaron profesores, personal administrativo, estudiantes de Enseñanza Superior y Enseñanza Media Técnica. Las investigaciones realizadas en *el IFPB-Sousa* tuvieron poco que ver con contenidos de Derechos Humanos, en su mayoría vinculados a Veterinaria (39,84%) y Tecnología de Alimentos (23,43%), carreras en las que el plan de estudios tiene un menor porcentaje de contenidos vinculados a los Derechos Humanos.

Las investigaciones vinculadas al medio ambiente representaron el 14,45%, una cifra que aún se considera pequeña dada la historia del *campus*, vinculado a las cuestiones agrarias de una granja escuela y que ofrece una licenciatura en Agroecología y cursos técnicos de nivel secundario en Agricultura, Medio Ambiente y cursos posteriores en Agricultura, vinculados al desarrollo de la sostenibilidad ambiental y la gestión ecológica de los recursos ambientales. Hubo un 6,25% de estudios sobre diversidad, con temas asociados a justicia, desigualdad, accesibilidad, diferencias, imagen corporal y género, y un porcentaje menor de estudios relacionados con Educación (8,2%), Química (1,56%), contenidos de Educación Física asociados a rendimiento, condición física y fisiología (3,13%) y Agronomía (3,13%).

La Extensión, como componente institucional, tuvo los Derechos Humanos incluidos en el Plan Nacional de Extensión Universitaria, figurando en dos áreas temáticas: Derechos Humanos y Justicia, más vinculada al campo jurídico, y el área de Medio Ambiente vinculada a la preservación y educación ambiental. Las áreas temáticas están divididas en 53 Líneas de Extensión, de las cuales ocho

tienen contenido de Derechos Humanos: la línea 12, que trata de Derechos Individuales y Colectivos; la línea 26, que trata de grupos sociales vulnerables; la línea 27, que trata de Niños y Adolescentes; la línea 30, que trata de Jóvenes y Adultos; la línea 38, que trata de personas con discapacidades, incapacidades y necesidades especiales; la línea 40, que trata de cuestiones ambientales; la línea 42, que trata de residuos sólidos; y la línea 50, que trata de la tercera edad. Si se analizan de forma específica, los proyectos de extensión desarrollados en el IFPB-Sousa están más relacionados con el área temática de la salud (39,7%), seguida de la educación (20,6%) y el medio ambiente (15,4%). Los proyectos de extensión en el área de la salud se vincularon principalmente a los cursos de Medicina Veterinaria y Educación Física, que son cursos diurnos de mayor duración que los cursos de tecnología y que, en su mayoría, cuentan con profesores formados en el área de la salud.

| Derechos humanos en la gestión

En la gestión, los derechos humanos deben ser incorporados en la cultura y gestión organizacional, la mediación de conflictos, la forma en que se abordan y reparan los procesos de vulneración a través de defensorías y comisiones de derechos humanos, la representación institucional y la intervención social en las esferas públicas de la ciudadanía, como la participación de las instituciones de educación superior en consejos, comités y foros de derechos y políticas públicas (MDH, 2018).

El Centro de Atención a Personas con Necesidades Específicas (NAPNE) es el instrumento de gestión de educación en derechos humanos más antiguo del IFPB, creado con el objetivo de articular acciones para garantizar la accesibilidad y el desarrollo de una cultura de respeto a la diversidad, con centros en cada *campus* de la red. Fue creado en 2009, pero sólo reglamentado en 2015 (IFPB, 2015), el mismo año de la creación de la Ley 13.146 (Brasil, 2015b), conocida como Estatuto de las Personas con Discapacidad. Al mismo tiempo, la Política Ambiental fue estructurada por la Resolución n.º 132/2015 (MEC, 2015a).

Las cuestiones de género y diversidad afectivo-sexual son tratadas por la Red contra el Acoso, creada en 2018 y vinculada a la Decanatura de Asuntos Estudiantiles, con el objetivo de promover acciones preventivas, educativas y contra los prejuicios, prácticas discriminatorias, situaciones de vergüenza y acoso moral y sexual que involucran a la comunidad estudiantil del IFPB-Sousa. En el mismo año, se emitió una resolución sobre el uso del nombre social de travestis y transexuales en la institución. El tratamiento de esta cuestión por parte de la dirección ha cobrado importancia por tratarse de un tema ausente en la mayoría de los programas de licenciatura del IFPB-Sousa. Las relaciones étnico-raciales, la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena es el foco del Centro de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (NEABI), vinculado a la Dirección de Desarrollo de la Enseñanza (DDE), creado en 2021 en el IFPB-Sousa, con el objetivo de promover acciones de enseñanza, investigación y extensión orientadas a la temática de las identidades y las relaciones étnico-raciales para el

conocimiento y la valoración histórica y cultural de las poblaciones afrodescendientes e indígenas. No existen reglamentos para los Derechos Humanos, los Derechos del Niño y del Adolescente y los Derechos del Anciano.

Como parte de su gestión, el IFPB organiza instrumentos para recibir denuncias de violaciones de los derechos humanos cometidas por funcionarios y estudiantes, para que puedan ser responsabilizados. Como lugar para que los funcionarios públicos federales denuncien violaciones, existe el Proceso Administrativo Investigativo o Disciplinario (PAD) regulado por la Ley 8.112/1990 (Brasil, 1990), la Defensoría General, órgano vinculado al Rectorado que recibe denuncias de funcionarios, estudiantes y comunidad externa, creado por la Resolución 65/2015 del Consejo Superior (CONSUPER), en el ámbito del MEC (2015b). Las reclamaciones se realizan electrónicamente a través del Portal de Transparencia del IFPB, que está integrado con el sistema nacional de ombudsman del gobierno federal (e-OUV). Las quejas de los estudiantes también pueden ser presentadas por el Consejo de Disciplina, un órgano colegiado de la Dirección de Desarrollo Docente que supervisa los procesos de indisciplina de los estudiantes.

Los espacios de discusión sobre temas de derechos humanos y la información sobre canales de denuncia han ido ganando terreno en el IFPB desde 2015, pero según los datos cuantitativos, aún no forman parte de la cotidianidad institucional cuando el 52,1% de los docentes y estudiantes no saben dónde denunciar si sufren o presencian situaciones de estigma y prejuicio y el 85,7% no conoce a nadie que haya realizado una denuncia. Otro resultado de *la prueba t de Student* para muestras independientes fue que, en promedio, los profesores tenían menos conocimientos sobre dónde denunciar ($M=1,34$; $SD=0,48$) que los estudiantes ($M=1,55$; $SD=0,50$) ($t(256) = 2,75$, $p = 0,011$). El tamaño del efecto de la diferencia fue medio (d de Cohen = 0,42). En todos los grupos focales hubo narrativas de desconocimiento de los espacios de denuncia, así como sensación de impunidad por la dificultad de sancionar o silencio institucional ante las denuncias realizadas, como señaló Caio (profesora, FG 2): "La persona, cuando hace la denuncia, cuando abre el proceso, ve que no sale nada, entonces tiene una sensación de desánimo total. Nunca he visto que ocurriera nada con denuncias de acoso o racismo". Según la investigación de Bellini y Mello (2022), la dificultad de denunciar y la visibilidad del enfrentamiento a la violencia en la enseñanza superior dificultan el desarrollo de medidas eficaces de prevención e intervención institucional, siendo necesario fortalecer y capacitar a las personas que presencian o conocen actos de violencia para que tomen posición e intervengan, así como denunciar la violencia cometida contra las personas que protegen a las víctimas.

Sin criticar los instrumentos normativos, los gestores señalaron el esfuerzo realizado para abordar el tema, dentro de las limitaciones de la propia formación del equipo, como dijo Ivan (gestor, GF 1): "No estamos preparados *para* trabajar con estos casos, ¿no? No hemos tenido esta formación, ni siquiera los profesionales del área la han tenido." De acuerdo con Mingo y Moreno (2015), los directivos de las Instituciones de Educación Superior operan leyes sutiles a través de la "ignorancia cultivada" y el "no saber", desatendiendo los casos de acoso y no

queriendo conocer ni pensar en sus propios privilegios y responsabilidades frente a la violencia que se presenta.

Cuando se rompe este silencio y se formaliza la denuncia, se pone de manifiesto la fragilidad de los instrumentos de gestión, especialmente ante los casos de acoso, como relató Laura (profesora, GF 4): "Salí de la reunión un poco triste porque creo que tenemos una institución que consiente ciertos comportamientos. Suelen ser hombres defendiendo a hombres. Piensan que no es para tanto, porque no lo viven". Este proceso que tuvo lugar en el IFPB-Sousa es un reflejo de las relaciones que se dan en la sociedad, marcada por el patriarcado, que reproduce dinámicas sexistas permisivas con la violencia contra las mujeres, culpabilizando a las víctimas. Según Bellini y Mello (2022), esto es aún más grave porque no existe una política o legislación específica para tratar la violencia en la enseñanza superior, además de la falta de formación sobre el tema.

A pesar de las críticas a los instrumentos de gestión, el proceso de formalización de la queja fue visto como importante, entendido como un espacio de confrontación política, como reiteró Laura (profesora, GF 4): "a raíz de este proceso se va a reestructurar la comisión disciplinaria, que se había suprimido y yo exigí que la volvieran a constituir para evaluar mi proceso. Puede que no llegue a nada, pero el expediente *estará* ahí". Además de las denuncias, también se consideró importante el desarrollo de estrategias educativas, como política de gestión, porque las denuncias por sí solas no eran capaces de producir la comprensión de la violación cometida y su gravedad, como señaló Luís (profesor, GF 3): "lo que llamaba la atención en esas discusiones era el hecho de que esos alumnos, no tenían noción de que estaban equivocados, y eso de que: ah, el que se ofendió es el que no escuchó bien".

Además de ampliar y mejorar la calidad de los instrumentos de gestión, se necesitan diversas acciones de Educación en Derechos Humanos articuladas con el contexto local, con diversidad de posibilidades de trabajo, que van desde pequeñas sesiones de sensibilización hasta capacitaciones de larga duración, con grupos grandes y trabajo con grupos más pequeños (Candau & Sacavino, 2013). Sacavino, 2013), inclusión en el PPC de asignaturas obligatorias y optativas con diferentes contenidos de derechos humanos, líneas de investigación con una política de incentivo a la financiación (Brasil, 2007; MDH, 2018), producción y uso en el aula de material de apoyo para la formación docente, como textos, videos, juegos, *software* (Candau & Sacavino, 2013) en conjunto con las redes de educación básica, sus órganos de gestión y la comunidad (Brasil, 2007). Una variedad de acciones que influyen en los cambios en las dimensiones cognitiva, afectiva y cultural, mediadas por el diálogo y la participación, yendo más allá de la información, exigiendo la articulación con los movimientos sociales y el activismo en sus espacios.

| Consideraciones finales

Evaluando la política de formación de profesores para la enseñanza superior desde la perspectiva de los Derechos Humanos, constatamos que, en el IFPB-Sousa, la

enseñanza de los Derechos Humanos fue más visible en los cursos de grado, mientras que los cursos de tecnólogo y licenciatura omitieron del PPC las cuestiones de género, diversidad afectivo-sexual, derechos de niños y adolescentes y derechos de los ancianos. En general, los estudiantes han tenido más acceso a los contenidos de Derechos Humanos en su currículum que los profesores en sus estudios de grado o posgrado, debido a las exigencias de las evaluaciones externas del MEC, que requieren que los profesores se acerquen a este tema para cumplir con la normativa.

Las investigaciones realizadas en el IFPB-Sousa tenían poco que ver con contenidos de derechos humanos, en su mayoría vinculados a Medicina Veterinaria y Tecnología de los Alimentos, y en extensión, la mayoría de los proyectos estaban en el área temática de la salud, vinculados a los cursos de Medicina Veterinaria y Educación Física. Los mecanismos de gestión que favorecen espacios para la educación en derechos humanos y la denuncia de violaciones vienen ganando terreno en el IFPB-Sousa desde 2015, pero no forman parte de la cotidianidad institucional, especialmente entre los docentes, quienes, en promedio, conocían menos los mecanismos de denuncia en caso de experimentar o presenciar situaciones de discriminación. Fueron recurrentes los relatos sobre la dificultad de denunciar o sancionar casos de discriminación, siendo necesaria una mayor visibilidad de la confrontación institucional y la inclusión de este tema en la formación continua de los docentes.

Entre las limitaciones de la investigación están las dificultades causadas por el distanciamiento social provocado por Covid-19. Además, en la etapa cuantitativa, debido al tipo de muestreo, no fue posible inferir conclusiones para otras instituciones de educación superior, y sería interesante replicar el estudio en muestras independientes de la utilizada en el artículo y verificar la invariabilidad de los resultados; limitaciones que quedan como sugerencias para futuras investigaciones. Como aporte, señalamos la visibilización de procesos de discriminación en la educación superior, silenciamiento y borramiento, naturalizados por limitaciones en la formación docente desde una perspectiva crítica y decolonial, con la educación en derechos humanos como espacio necesario de confrontación, articulado con las luchas sociales.

| Referencias

- 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 n° 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 las autoras

Aparecida Sobreira Carvalho

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba, Sousa, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2055-955X>

Doctora en Psicología por la Universidad Federal de Ceará (2022). Profesora del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraíba – Campus Sousa. Coordinadora del grupo de investigación Educación, Derechos Humanos y Empoderamiento. Correo electrónico: apsobreira01@gmail.com

Verónica Ximenes

Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, Brasil

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

Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona (2000). Profesora Titular de la Universidad Federal de Ceará. Coordinadora del Centro de Psicología Comunitaria. Correo electrónico: vemorais@yahoo.com.br

Contribución a la elaboración del texto – Primer autora: Conceptualización, Recogida de datos, Análisis formal, Recaudación de fondos, Investigación, Metodología, Gestión de proyectos, Recursos, Software, Visualización, Redacción – borrador original. Segunda autora: Conceptualización, Recogida de datos, Recaudación de fondos, Metodología, Gestión de proyectos, Recursos, Supervisión, Validación, Redacción – revisión y edición.

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.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Formação de professores. Educação 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 | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>



Referencia completa (APA): Carvalho, A. S., & Ximenes, V. (2024). Derechos Humanos en la Enseñanza Superior. *Linhas Críticas*, 30, e51630. <https://doi.org/10.26512/lc30202451630>

Referencia completa (ABNT): CARVALHO, A. S.; Ximenes, V. Derechos Humanos en la Enseñanza Superior. *Linhas Críticas*, 30, e51630, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202451630>



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

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>